

# Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung - eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport

## **Dissertation**

Zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Universität Kassel

Fachbereich 05 – Gesellschaftswissenschaften

Institut für Sport und Sportwissenschaft

vorgelegt von Anne Thißen

Gutachter:

Prof. Dr. Volker Scheid

Prof. Dr. Norbert Hagemann

Tag der Abgabe: 21. August 2019

Tag der Disputation: 04. Dezember 2019

## Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>II</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>V</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>VI</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Professionalisierung in der Lehrerbildung.....</b>	<b>13</b>
2.1 <i>Ansätze zur Bestimmung von Professionalität.....</i>	<i>14</i>
2.2 <i>Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz .....</i>	<i>16</i>
2.3 <i>Handeln und Wissen bei Lehrkräften .....</i>	<i>21</i>
2.4 <i>Subjektive Theorien von Lehrkräften.....</i>	<i>22</i>
<b>3 Reflexion in der Lehrerbildung .....</b>	<b>28</b>
3.1 <i>Verständnis und Definition von Reflexion .....</i>	<i>29</i>
3.2 <i>Formen und Ebenen der Reflexion .....</i>	<i>31</i>
3.3 <i>Erfassung von Reflexion .....</i>	<i>35</i>
3.3.1 <i>Types of reflective writing.....</i>	<i>38</i>
3.3.2 <i>Reflexionsmodell ALACT .....</i>	<i>39</i>
3.3.3 <i>Prozessmodell ERTO.....</i>	<i>40</i>
<b>4 Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung.....</b>	<b>43</b>
4.1 <i>Zum Begriffsverständnis von Kasuistik, Fallarbeit und dem Fall.....</i>	<i>44</i>
4.2 <i>Zielsetzungen von Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung.....</i>	<i>46</i>
4.3 <i>Zum Einsatz von (Video-)Fallarbeit .....</i>	<i>51</i>
4.3.1 <i>Medien in der Fallarbeit.....</i>	<i>52</i>
4.3.2 <i>Zum Vorgehen der Fallarbeit .....</i>	<i>58</i>
4.4 <i>Herausforderungen für eine konstruktive Arbeit mit Fällen.....</i>	<i>64</i>

<b>5</b>	<b>Praxisphasen und Unterrichtsqualität.....</b>	<b>69</b>
5.1	<i>Modelle von Schulpraktika in der Lehrerbildung .....</i>	70
5.2	<i>Aufgaben und Ziele von Schulpraktika.....</i>	74
5.3	<i>Wirkung schulpraktischer Ausbildungsphasen .....</i>	77
5.4	<i>Qualitätsdimensionen guten (Sport-)Unterrichts.....</i>	80
<b>6</b>	<b>Theoretische Zusammenführung und Ableitung der forschungsleitenden Annahmen ..</b>	<b>87</b>
<b>7</b>	<b>Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>92</b>
7.1	<i>Untersuchungsdesign.....</i>	92
7.1.1	Eingangsbefragung.....	93
7.1.2	Inhaltliche und organisatorische Einführung in das Projekt .....	93
7.1.3	Fallarbeit zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit.....	95
7.2	<i>Stichprobenauswahl.....</i>	100
7.3	<i>Inhaltsanalytische Auswertung der studentischen Fallarbeit .....</i>	102
7.3.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials .....	104
7.3.2	Fragestellung der Analyse.....	105
7.3.3	Bestimmung der Analysetechnik .....	106
7.3.4	Definition der Analyseeinheiten .....	113
7.3.5	Darstellung des Kodierleitfadens zur Bestimmung der Reflexionsqualität .....	113
7.4	<i>Übersicht der Auswertung .....</i>	127
<b>8</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>131</b>
8.1	<i>Zur Reflexion unterrichtlicher Ereignisse.....</i>	131
8.1.1	Versuchsperson 7 – Reflexion unterrichtlicher Ereignisse.....	133
8.1.2	Versuchsperson 14 – Reflexion unterrichtlicher Ereignisse.....	136
8.2	<i>Reflexion problematischer und gelungener Ereignisse .....</i>	139
8.2.1	Versuchsperson 10 – Reflexion eines problematischen vs. eines gelungenen Ereignisses.....	143
8.2.2	Versuchsperson 24 – Reflexion problematischer Ereignisse .....	144

8.2.3	Versuchsperson 25 – Reflexion eines gelungenen vs. eines problematischen Ereignisses .....	146
8.3	<i>Reflexion fremder und eigener Unterrichtsereignisse</i> .....	147
8.3.1	Versuchsperson 12 – Reflexion fremder und eigener Ereignisse .....	148
8.3.2	Versuchsperson 16 – Reflexion fremder und eigener Ereignisse .....	151
8.4	<i>Wirkung fremder und eigener Fallanalysen auf die Fähigkeit zur Reflexion</i> .....	154
8.4.1	Versuchsperson 10 – Selbstreflexionen Gruppe II.....	156
8.4.2	Versuchsperson 23 – Selbstreflexionen Gruppe I.....	158
8.5	<i>Qualität und Umfang der Reflexion in Abhängigkeit vom Geschlecht</i> .....	159
8.5.1	Versuchsperson 4 – Student mit höchster Zeichenanzahl.....	162
8.5.2	Versuchsperson 11 – Studentin mit geringster Zeichenanzahl.....	165
8.6	<i>Zusammenfassung und Interpretation</i> .....	168
<b>9</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>187</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>191</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>202</b>
	<i>Eingangsfragebogen</i> .....	202
	<i>Arbeitsaufträge für die Fallarbeit</i> .....	204
	<i>Zusammenfassung und Einschätzung der studentischen Reflexionsfähigkeit</i> .....	207

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1.	Organisation PRONET .....	9
Abb. 2.	Formen und Ebenen der Reflexion.....	32
Abb. 3.	ALACT-Modell .....	39
Abb. 4.	Prozessmodell ERTO .....	40
Abb. 5.	Zugänge für Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung .....	49
Abb. 6.	Untersuchungsdesign .....	92
Abb. 7.	Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell .....	103

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1.	Qualitätsdimensionen und ihre Merkmale für den Sportunterricht .....	86
Tab. 2.	Qualitätsdimensionen guten Unterrichts und ihre Merkmale .....	94
Tab. 3.	Ausgewählte Videofallsequenzen zu den Merkmalen der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts.....	99
Tab. 4.	Übersicht der Stichprobenmerkmale.....	101
Tab. 5.	Anzahl fremder und selbstbezogener Fallanalysen in Gruppe I und II .....	104
Tab. 6.	Elemente des Lehrerhandelns zur Bestimmung der Einschätzungsdimension der Reflexionsbreite .....	110
Tab. 7.	Reflexionsniveaus zur Bestimmung der Tiefe der Reflexion.....	111
Tab. 8.	Ableitung deduktiv-induktiver Kategorien aus den Reflexionsniveaus der Einschätzungsdimension Reflexionstiefe.....	112
Tab. 9.	Kategorien und Anzahl kodierter Textstellen differenziert nach Gruppe I und II.....	127
Tab. 10.	Tabellarische Auswertung Vpn 26 .....	128
Tab. 11.	Gesamtübersicht in Abhängigkeit der erreichten Anzahl an Reflexionen.....	132
Tab. 12.	Ergebnisdarstellung Vpn 7 .....	135
Tab. 13.	Ergebnisdarstellung Vpn 14.....	139
Tab. 14.	Zuordnung der Fallverteilung zu den Gruppen .....	140
Tab. 15.	Übersicht der höchsten erreichten Reflexionsqualitäten der 34 Versuchs- personen.....	142
Tab. 16.	Ergebnisdarstellung Vpn 10 .....	144
Tab. 17.	Ergebnisdarstellung Vpn 24 .....	145
Tab. 18.	Ergebnisdarstellung Vpn 25 .....	146
Tab. 19.	Vergleich der erreichten Reflexionstiefen in den Fremd- und Selbstreflexionen bezogen auf die Qualitätsdimensionen .....	147
Tab. 20.	Ergebnisdarstellung Vpn 12 .....	151
Tab. 21.	Ergebnisdarstellung Vpn 16 .....	154
Tab. 22.	Häufigkeitsverteilung des erreichten Reflexionsniveaus in den Selbstreflexionen untergliedert nach Fällen und Versuchspersonen.....	155
Tab. 23.	Ergebnisdarstellung Vpn 10 .....	157
Tab. 24.	Ergebnisdarstellung Vpn 23 .....	159

Tab. 25. Merkmale/Verteilung berücksichtigter Studierender für die Einschätzung des Einflusses von Geschlecht und Umfang auf die Reflexionsqualität .....	159
Tab. 26. Übersicht Index und Zeichenanzahl berücksichtigter weiblicher Versuchspersonen .....	160
Tab. 27. Übersicht Index und Zeichenanzahl berücksichtigter männlicher Versuchspersonen .....	161
Tab. 28. Gruppenzuordnung in Abhängigkeit der Gesamtzeichenanzahl .....	161
Tab. 29. Ergebnisdarstellung Vpn 4 .....	165
Tab. 30. Ergebnisdarstellung Vpn 11 .....	168

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
QD	Qualitätsdimension
FR	Fremdreflexion
FST	Forschungsprogramm Subjektive Theorien
ggf.	gegebenenfalls
i.d.R.	in der Regel
KMK	Kultusministerkonferenz
S.	Seite
SPS	Schulpraktische Studien
SR	Selbstreflexion
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
vgl.	vergleiche
Vpn	Versuchsperson
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem



## 1 Einleitung

Mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Lehrerbildung wurde 2015 die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* initiiert. Das Gemeinschaftsprojekt von Bund und Ländern wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und ist darauf ausgerichtet, die Qualität der Lehramtsausbildung an deutschen Hochschulen zu verbessern. An der ersten Förderphase (2015 bis 2018) nahmen 49 Einzel- und Verbundprojekte an 59 deutschen Hochschulen mit individuellen Projektschwerpunkten teil. Seit 2019 und bis 2023 werden in der zweiten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* 48 Projekte fortgeführt<sup>1</sup>.

Die Universität Kassel ist seit 2015 mit dem Projekt *PROfessionalisierung durch VerNETzung* (PRONET) an der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* beteiligt<sup>2</sup>. Zielstellung des Vorhabens ist die evidenzbasierte Weiterentwicklung der Kasseler Lehrerbildung. Dazu wurde im Kontext des Projektes ein, über die 32 partizipierenden Teilprojekte hinweg kohärent angelegtes, Professionalisierungskonzept entwickelt, das alle drei Phasen der Lehrerbildung berücksichtigt und im Schwerpunkt auf die Verknüpfung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Wissensfacetten ausgerichtet ist. Die Teilprojekte sind, in Abhängigkeit der berücksichtigten Professionalisierungsansätze (vgl. Kapitel. 2.1) und inhaltlichen Schwerpunkte, in drei Handlungsfeldern organisiert. Begleitet wird die Tätigkeit in den Teilprojekten durch die Metaevaluation PROMETEUS (vgl. Abb. 1).



Abb. 1. Organisation PRONET

---

<sup>1</sup> <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html>

<sup>2</sup> Die Fortsetzung des Projektes in der zweiten Förderphase erfolgt unter der Bezeichnung PRONET<sup>2</sup> – Fortführung und Potenzierung. Der Projekttitle soll verdeutlichen, dass es sich nicht lediglich um eine Fortführung der Teilprojekte aus der ersten Projektphase handelt, sondern vielmehr auf die Potenzierung der Professionalisierung durch Vernetzung und Strukturbildung abgezielt wird (<https://www.uni-kassel.de/themen/pronet2/startseite.html>).

Die im Folgenden dargestellte Forschungsarbeit geht aus dem Teilprojekt P02 *Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der Schulpraktischen Studien II* hervor, das dem Handlungsfeld I zugeordnet ist. Die nachfolgenden Ausführungen fokussieren daher ausschließlich die inhaltliche Arbeit in diesem Handlungsfeld<sup>3</sup>.

Das Handlungsfeld I trägt die Bezeichnung *Weiterentwicklung reflexiver Praxisstudien*. Der Titel verweist auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung der zehn zugeordneten Teilprojekte auf. Sie sind darauf ausgerichtet, das Angebot an Praxisstudien an der Universität Kassel weiter auszubauen als auch konzeptionell zu entwickeln. Dabei wird der Förderung zentraler analytischer Kompetenzen und der reflexiven beruflichen Entwicklung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, um somit zur Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und beruflicher Handlungskompetenz beizutragen. Die Teilprojekte sind thematisch in drei Maßnahmen organisiert:

- (1) Optimierung der professionsbezogenen Eignungsabklärung und Beratung vom Studiengang bis in die zweite Phase,
- (2) Unterstützung der reflexiven Kompetenzentwicklung durch phasenübergreifende Portfolioarbeit und
- (3) Förderung der Reflexion pädagogischer Situationen und unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse durch Videostudien und Fallanalysen.

Das Teilprojekt P02 sowie drei weiteren Teilprojekte aus anderen Fächern sind der Maßnahme 3 zugeordnet<sup>4</sup>. Die thematische Zuordnung ist nicht starr, sondern trägt dem projektimmanenten Vernetzungsgedanken Rechnung, indem ein Austausch auch über die Maßnahmen hinweg auf Teilprojektebene sowie ggf. auch über die Handlungsfelder hinweg stattfindet.

Dem Titel der Maßnahme 3 entsprechend liegt der Schwerpunkt der hier vorgestellten Forschungsarbeit auf der *Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion im Kontext der ersten Phase der Lehrerbildung unter dem Einsatz von (Video-)Fallstudien im Fach Sport*. Fallarbeit stellt in der (Sport-)Lehrerbildung bereits ein bekanntes methodisches Vorgehen zur Förderung professionsrelevanter Fähigkeiten dar (vgl. Kapitel 4.2). Die wenigen vorliegenden Untersuchungen im Fach Sport fokussieren jedoch insbesondere die Arbeit mit eigenen als auch textbasierten Fällen. Das vorliegende Forschungsprojekt hingegen verfolgt exploratorisch den Ansatz des Ein-

---

<sup>3</sup> Für weitere Informationen zur inhaltlichen Arbeit in den anderen beiden Handlungsfeldern sowie der Metaevaluation sei auf die Homepage von PRONET verwiesen: <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/startseite.html>

<sup>4</sup> <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/projektbeschreibung/handlungsfeld-i.html>

satzes von Videofallsequenzen. Als besonders kann dabei angesehen werden, dass die Unterrichtsvideografien reales studentisches Lehrkrafthandeln im Kontext der fachspezifischen Schulpraktischen Studien II zeigen, der Praktikumsphase in der sich auch die Studierenden zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung befinden.

Zentrales Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist die Förderung der teilnehmenden Sportstudierenden in ihrer Fähigkeit zur Reflexion durch die Arbeit mit realen Unterrichtsfällen. Dazu soll neben der Auseinandersetzung mit fremden videografierten Unterrichtsereignissen eine Analyse eigener Unterrichtserfahrungen der Praktikumsphase aus der Erinnerung heraus erfolgen. Angenommen wird, dass die Fallarbeit unter Bezugnahme auf fremdes videografiertes Unterrichtshandeln studentischer Lehrpersonen zu einer objektiven und differenzierten Auseinandersetzung mit den dargestellten Unterrichtsereignissen führt und sich positiv auf die Reflexionsleistung auswirkt. Die daraus resultierende Erkenntnis der Bedeutsamkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen für die eigene Handlungsfähigkeit sollte eine gute Voraussetzung für die reflexive Analyse eigener Unterrichtserfahrungen darstellen. Der vorliegenden Studie liegen daher zwei leitende Annahmen zu Grunde:

- (1) Die Auseinandersetzung mit fremden und selbst erfahrenen Unterrichtsereignissen im Kontext der Schulpraktischen Studien II im Fach Sport fördert die Fähigkeit zur Reflexion.
- (2) Die vorgeschaltete Auseinandersetzung mit fremden videografierten Unterrichtsereignissen wirkt sich positiv auf die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtsereignissen aus.

Zur theoretischen Begründung und empirischen Untersuchung dieser Annahmen ist die vorliegende Studie wie folgt aufgebaut.

Der Theorieteil der Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Den Ausgangspunkt der Forschungsarbeit bildet der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz. Dieser wird zunächst vom kompetenzorientierten Ansatz und der biografischen Perspektive auf Professionalität abgegrenzt und anschließend inhaltlich ausgeführt, um die Bedeutsamkeit der Fähigkeit zur Reflexion für die professionelle Berufsausübung als Lehrkraft herauszustellen. Das Kapitel 2 abschließend wird das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln von Lehrkräften in den Blick genommen und in diesem Zusammenhang die Wirkung Subjektiver Theorien auf das Handeln erläutert.

Kapitel 3 fokussiert im Anschluss das Konstrukt der Reflexion. Nach einer Hinführung auf die für die Arbeit zentrale Begriffsdefinition von Reflexion werden Formen und Ebenen von Refle-

xion ausgeführt, bevor die Besonderheiten für die Erfassung der Reflexionsfähigkeit unter Bezugnahme auf drei Modelle thematisiert werden.

Es folgt in Kapitel 4 die Darstellung theoretischer Erkenntnisse zur Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung. Einer Einführung und Abgrenzung der Begrifflichkeiten schließt sich die Erläuterung der Zielsetzungen von Fallarbeit an. Anschließend werden empirische Ergebnisse zur Arbeit mit (Video-)Fällen aufgezeigt und das Vorgehen für die Arbeit mit Fällen vorgestellt. Ausführungen zu möglichen Herausforderungen in diesem Kontext runden das Kapitel ab. Das Setting der vorliegenden Forschungsarbeit steht im Fokus des 5. Kapitels. Dabei werden universitäre Praxisphasen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und Erkenntnisse zu ihrer Wirksamkeit herausgestellt. Abschließend werden die Qualitätsdimensionen guten (Sport-)Unterrichts erläutert, die in dem vorliegenden Forschungsdesign den theoretischen Bezugspunkt darstellen.

Der theoretische Teil der Arbeit endet in Kapitel 6 mit einer Zusammenführung der Theoriekapitel, aus der die Ableitung der forschungsleitenden Annahmen hervorgeht.

Der empirische Teil der Forschungsarbeit umfasst die Kapitel 7 und 8. Gegenstand des 7. Kapitels ist das methodische Vorgehen. Der Vorstellung des Untersuchungsdesigns und der Stichprobe folgt die ausführliche Dokumentation des Verfahrens zur inhaltsanalytischen Auswertung der studentischen Fallarbeit. Aufgrund der Ausführlichkeit der Ausführungen wird eine allgemeine Übersicht der Auswertung gegeben, bevor sich in Kapitel 8 die Darstellung der Ergebnisse anschließt. Diese werden jeweils im Kontext der fünf forschungsleitenden Fragestellungen ausgeführt und exemplarisch durch studentisches Fallmaterial veranschaulicht (die ausführliche Dokumentation der Auswertung ist dem Anhang zu entnehmen). Die Zusammenfassung und Interpretation der Befunde beschließen den empirischen Teil der Arbeit.

Die Arbeit endet in Kapitel 9 mit einem Fazit und Ausblick.

## 2 Professionalisierung in der Lehrerbildung

„Die Aufgabe der Lehrerbildung besteht – darin sind sich alle einig – in der *Professionalisierung* künftiger Lehrer und Lehrerinnen“ (Radtke, 2000, S. 1; Hervorhebungen im Original).

Professionelles Handeln und die professionelle Ausübung von Tätigkeiten ist kein exklusives Element des Lehrerberufs, sondern findet in unterschiedlichen Bereichen statt. Terhart (2013) beschreibt Professionalisierung auf kollektiver Ebene als Aufstieg eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession. Auf individueller Ebene bezeichnet der Begriff „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart, 2013, S. 64)<sup>5</sup>. Ein entsprechendes Verständnis von Professionalisierung konnte Meyer (2001) bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften nachweisen. Er befragte diese zu ihrem Verständnis von Professionalisierung. Aus der großen Bandbreite an Begriffsdefinitionen<sup>6</sup> konnte als gemeinsame Vorstellung der Befragten herausgearbeitet werden, „dass es sich bei der Professionalisierung ‚irgendwie‘ um eine qualitative Verbesserung der Berufsarbeit handeln müsse“ (ebd., S. 214).

Den Ursprung der Professionsforschung bildet der *berufssoziologische Ansatz*. Er bestimmt Professionen aufgrund äußerer Kriterien und statusrelevanter Eigenschaften, z.B. Autonomie, akademischer Bildung und Einkommen (Combe & Kolbe, 2008; Terhart, 2013). Der *funktionalistische Ansatz* betrachtet darüber hinaus die Tätigkeit professionalisierter Berufe und stellt als Gemeinsamkeit fest, dass diese sich durch die stellvertretende Problemlösung für ihre Klienten auszeichnen (Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002). Da diese Hilfen weder standardisierbar noch mechanisierbar sind, ist professionelles Handeln für die berufliche Tätigkeit erforderlich (Meyer, 2001). Aus berufssoziologisch-funktionalistischer Sicht werden Professionen definiert als

„Berufe mit akademischer Ausbildung, deren Angehörige ‚Klienten‘ bei der Lösung schwerwiegender Probleme helfen, die deshalb eine hohe Autonomie in der Gestaltung der Arbeit haben, die sich in eigenen Berufsverbänden organisiert haben, die ein System der

---

<sup>5</sup> Für den Begriff der Professionalisierung besteht keine eindeutige und allgemeingültige Definition. Schenz (2009, S. 37) kritisiert daher die „(Dauer)Präsenz und Beliebtheit der Etikettierung von Handlungs- und Verhaltensweisen als ‚professionell‘ im alltäglichen Sprachgebrauch“.

<sup>6</sup> Für einen Einblick vgl. Meyer (2001, S. 213).

Selbstkontrolle der Berufsausübung aufgebaut haben und über eine eigene Berufssprache und Berufsethik verfügen<sup>7</sup>“ (ebd., S. 216).

Für die Bestimmung der Professionalität pädagogischen Handelns liegen mittlerweile Ansätze vor, „die den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne: von Lehrerarbeit *aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst* zu bestimmen suchen“ (Terhart, 2013, S. 67, Hervorhebungen im Original). Zur Systematisierung der vielfältigen Ansätze bestehen unterschiedliche Strukturierungsversuche (u.a. Combe & Helsper, 1997; Hericks & Stelmaszyk, 2010; Kraul et al., 2002; Terhart, 2013 sowie Wildt, 1999).

Im Folgenden wird zunächst eine mögliche Strukturierung der Auseinandersetzung mit Professionalität aus drei verschiedenen Perspektiven vorgestellt mit dem Ziel, einen allgemeinen Überblick über gängige Ansätze zur Bestimmung von Professionalität zu geben (Kapitel 2.1). Anschließend wird der strukturtheoretische Ansatz expliziert, der den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit darstellt (Kapitel 2.2). Kapitel 2.3 thematisiert den Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln von Lehrkräften bevor die handlungsleitenden Subjektiven Theorien erläutert werden und die Bedeutsamkeit der Fähigkeit zur Reflexion für ihre Bearbeitung herausgestellt wird (Kapitel 2.4).

### 2.1 Ansätze zur Bestimmung von Professionalität

Terhart (2013) unterscheidet drei Ansätze für die Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf: den strukturtheoretischen, den kompetenzorientierten sowie den berufsbiografischen Ansatz. Die Orientierung an dieser Systematisierung erfolgt, da auch die Vorhabenbeschreibung des Gesamtprojekts PRONET die Differenzierung dieser drei professionstheoretischen Perspektiven aufweist (Beschreibung des Forschungsvorhabens PRONET, 2014).

Der *strukturtheoretische Professionalisierungsansatz* nimmt Bezug auf die in sich widersprüchlichen beruflichen Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften: „Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart, 2013, S. 67). Neben Komplexität

---

<sup>7</sup> Der berufssoziologische Ansatz unterscheidet professionelle, professionalisierungsfähige und nicht professionalisierbare Berufe. Im Unterschied zu den klassischen Professionen, z.B. Ärzten und Juristen, erfüllt der Lehrerberuf nicht alle Professionskriterien (Terhart, 2013). Dieser wird daher den *professionalisierungsfähigen* Tätigkeiten zugeordnet und als „semiprofessionell“ bezeichnet (Meyer, 2001, S. 217). Die Diskussion, ob es sich beim Lehrerberuf um eine professionelle oder professionalisierungsfähige Tätigkeit handelt wird auch in den verschiedenen strukturtheoretischen Ansätzen geführt (Helsper, 2011).

zeichnen Intransparenz und Riskanz die Handlungssituation von Lehrkräften aus (Combe & Kolbe, 2008). Insbesondere die Widersprüchlichkeit zeigt sich in den konkreten Anforderungen an Lehrkräfte in ihrer täglichen Tätigkeit u.a. dadurch, dass sie sowohl Nähe zum Schüler aufbauen als auch Distanz wahren müssen. Sie sind aufgefordert, die Schülerinnen und Schüler formal gleich zu behandeln, sollen jedoch individuelle Lagen berücksichtigen und Schülerinnen und Schüler entsprechend unterschiedlich fördern. Während Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Interessen und Besonderheiten der Schülerschaft berücksichtigen sollen, müssen sie dafür Sorge tragen, curricularen Ansprüchen gerecht zu werden und diese durchzusetzen. Ihr Auftrag ist es, die Schülerinnen und Schüler zur Autonomie zu erziehen, gleichzeitig zwingt sie der institutionelle Rahmen der Schule, an den sie gebunden sind, Vorschriften zu machen (Meyer, 2001; Terhart, 2013; Zoglówek, 2009<sup>8</sup>). Terhart (2013) leitet aus den antinomischen Strukturmerkmalen des Lehrberufs ab, dass sich die

„Professionalität in der Fähigkeit [zeigt], die vielfachen Spannungen und ... Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 68).

Für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten wird daher der selbstkritischen und reflektierenden Betrachtung des eigenen Handelns sowie der eigenen beruflichen Entwicklung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

Ausgangspunkt des *kompetenzorientierten Bestimmungsansatzes* ist die Identifizierung möglichst konkreter Beschreibungen von Lehrkraftaufgaben. Darauf basierend werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen für den Lehrberuf festgelegt, welche für die Bewältigung der Aufgaben wesentlich sind. „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen ... über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden“ (Terhart, 2013, S. 69). Der Ansatz geht ebenfalls davon aus, dass Professionalität, der möglichen Entwicklung von Kompetenzen entsprechend, gesteigert werden kann.

Die *berufsbiografische Perspektive* stellt Professionalität als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem dar. Zentrale Themen des Ansatzes sind u.a. die (längerfristige) Kompetenzentwicklung, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen sowie Belastungserfahrung

---

<sup>8</sup> Eine ausführliche Darstellung der hier nur kurz angerissenen und beispielhaft aufgezeigten widersprüchlichen Anforderungen an den Lehrberuf findet sich bei Zoglówek (2009).

und -bewältigung. Dadurch gelingt eine „stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise ... von Lehrerprofessionalität“ (Terhart, 2013, S. 70).

Der Begriff der *Lehrerprofessionalität* erfährt in den einzelnen Zugängen unterschiedliche theoretische Rahmung und wird nicht einheitlich konzeptionalisiert und operationalisiert. Dennoch „liefert jeder der Ansätze wichtige, zum Teil sogar sich wechselweise ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse – dies allerdings durchweg in ansatzspezifischer Semantik“ (Terhart, 2013, S. 71).

Die Auswahl des strukturtheoretischen Zugangs als Ausgangspunkt des vorliegenden Forschungsprojekts begründet sich dadurch, dass dieser explizit reflexive als auch rekonstruktive Fähigkeiten als wesentliche Elemente der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften herausstellt. Das folgende Kapitel erläutert den strukturtheoretischen Ansatz ergänzend zu den obigen Ausführungen.

## 2.2 Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz

Für die Betrachtung des Lehrberufs aus einer strukturtheoretischen Perspektive bestehen Ansätze verschiedener Autoren. In Anlehnung an Oevermann (1996; 2002), der als Hauptvertreter des strukturtheoretischen Ansatzes gilt, haben sich weitere strukturtheoretisch orientierte „Ansätze in Anknüpfung an und in kritischer Reflexion der Oevermannschen Position“ herausgebildet<sup>9</sup> (Helsper, 2011, S. 154). Die verschiedenen Ansätze unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich ihrer Einschätzung des Lehrberufs als professionelle bzw. als professionalisierungsbedürftige Tätigkeit<sup>10</sup>.

Die Grundstruktur pädagogischen Handelns (Terhart, 2013; Zoglowek, 2009) entspricht dem Strukturkern professionellen Handelns, das innerhalb antinomischer und paradoxer Spannungen stattfindet. Vermittlungsleistungen müssen zwischen teils widersprüchlichen Handlungsanforderungen erfolgen und gehen dadurch mit „Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit“ (Kraul et al., 2002, S. 8) einher. Lehrerhandeln ist gekennzeichnet durch „ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit ... aber auch unaufhebbare Antinomien“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 857; Terhart, 2013). Helsper (2001) bezeichnet die daraus

---

<sup>9</sup> Einen Einblick in die Ansätze gibt Helsper (2011).

<sup>10</sup> In den Ausführungen wird die Perspektive Oevermanns (1996; 2002; 2008) eingenommen.



resultierende und notwendige „Auseinandersetzung mit der Ungewissheit, der ‚Krise‘<sup>11</sup>, also mit der Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns ... [als] ein Kernelement des Lehrerhandelns“ (S. 10). Das Ziel der Professionalisierung liegt deswegen nicht nur in der Entwicklung von Handlungsfähigkeit unter ständig wechselnden und antinomischen Bedingungen, sondern insbesondere in der Entwicklung eines Habitus, der die Krise als Kernelement der beruflichen Tätigkeit anerkennt und auf dessen Grundlage ein konstruktiver Umgang damit gelingt. Oevermann (1996) gehört zu den Vertretern des strukturtheoretischen Ansatzes, die den Lehrberuf als professionalisierungsbedürftige Tätigkeit einschätzen. Das begründet er (u.a.) mit der fehlenden Annahme der Krise als Normalfall: Statt „einer gelassenen problemorientierten Annahme der pädagogischen Grundsituation als Krise“ (Oevermann, 2002, S. 50), wird diese von Lehrkräften gefürchtet und „als Ausnahme bzw. als Zeichen individuellen Versagens abgewehrt“ (ebd.). Das führt er auf die Annahme des unterrichtlichen Handelns als „standardisiertes Funktionieren“ (ebd.) zurück. Aus diesem falschen Verständnis resultieren Überforderung und Dauerstress.

„Die Schwierigkeiten und die Befürchtung des Scheiterns sind objektiv Ausdruck der ausgebliebenen Professionalisierung auch insofern, als ihre tendenzielle Tabuisierung eine Reaktion darauf ist, dass sie als je individuelles Scheitern und als je individuelle Schwierigkeit nicht nur von außen, sondern von den Kollegen und damit auch vom Selbst zugeschrieben werden“ (ebd., S. 51).

Professionalisierte Praxen sind zwar um die Vermeidung des Scheiterns bemüht, akzeptieren jedoch die Krise als Normalfall. „Hingegen gilt bei Lehrern das Scheitern, obwohl beständiger Alltag, als unbedingt zu vermeiden und wird entsprechend verleugnet oder externalisiert“ (ebd., S. 51). Die Annahme und Akzeptanz der Krisenhaftigkeit als Normalfall der Handlungspraxis stellt jedoch die Voraussetzung dar, um jene Bedingungen in den Blick zu nehmen, welche die professionelle Berufsausübung ermöglichen (Combe & Kolbe, 2008).

Trotz der unsicheren Bedingungen erfordert die erfolgreiche Lehrtätigkeit die Anwendung angemessener Handlungsoptionen. Bei der Auswahl dieser kommt erschwerend hinzu, dass pädagogisches Handeln in der Unterrichtsdurchführung unter Entscheidungsdruck steht. Wahl

---

<sup>11</sup> Im Gegensatz zur umgangssprachlichen Begriffsverwendung gilt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, dass „die Krise der Normalfall ist und die Routine [als vorläufig erfolgreiche Krisenlösung] der Grenzfall“ (Oevermann, 2008, S. 57). Jede *echte* Entscheidungssituation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass keine routinisierte Problemlösung vorliegt, gilt demnach als Krise.

(1991) bezeichnet pädagogisches Handeln daher als *Handeln unter Druck*<sup>12</sup>. Dieses ist dadurch charakterisiert,

„daß ohne Ausnützen aller verfügbaren externen und internen Informationen, sowie ohne Ausschöpfen der eigenen Problemlösungskompetenzen bei variierender emotionaler Beteiligung der Akteur sich im Realitätsausschnitt orientieren und sich für das Ergreifen oder Unterlassen von Maßnahmen entscheiden muß“ (ebd., S. 11).

Lehrkräfte übernehmen mit ihrer Tätigkeit Verantwortung für die Entwicklungsprozesse und damit zukünftigen Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen. „Die hohe Verantwortlichkeit erfordert es, das eigene Handeln begründen und im Horizont wissenschaftlicher Standards reflektieren zu können“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 877). Helsper (2001) stellt entsprechend fest:

„Lehrer(innen) ... sind ihrerseits nur legitimiert, eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen. Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst – eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (S. 11f).

Professionelles Handeln ist durch die interventionspraktische Anwendung von Wissen gekennzeichnet, welches grundsätzlich auf deduktivem Wissen beruht. In Abhängigkeit der Problemrekonstruktion erfolgt die kontextspezifische Anwendung theoretischen oder auch bewährten (erfahrungsbasierten) Wissens (Oevermann, 2008). Die selbständige, reflexive Verwendung wissenschaftlichen Wissens für die Lösung praktischer Handlungsprobleme stellt ein konstitutives Element professionellen Handelns dar (Kolbe & Combe, 2008).

Oevermann (2002) kritisiert diesbezüglich die fehlende Autonomie und Souveränität der beruflichen Praxis von Lehrkräften und begründet auch darüber seine Einschätzung des Lehrberufs als professionalisierungsbedürftige Tätigkeit. Lehrkräfte betrachten Wissenschaft als „allwissende Quelle von Formeln des Gelingens“, verhöhnen sie jedoch zeitgleich als „weltfremd und abgehoben“ (ebd., S. 51).

Der wissenschaftlich-reflexive Habitus soll es Lehrkräften ermöglichen, unter Berücksichtigung theoretischer Wissensinhalte in der Praxis handlungsfähig zu werden und zu bleiben. Erlernte Theorien können angewandt, überprüft und auf der Grundlage praktischer Erfahrungen modifiziert als auch durch neue Theorien ergänzt werden. In diesem Kontext kann auch die Annah-

---

<sup>12</sup> Die Verwendung der Begrifflichkeit *Druck* resultiert aus der Handlungsnotwendigkeit in Interaktionssituationen. Das Konstrukt weist explizit keinen Bezug zu möglichen Assoziationen wie Machtausübung oder Zwang auf (Wahl, 1991).

me der Krise als Normalfall entwickelt werden als Voraussetzung der Akzeptanz der unsicheren Bedingungen der beruflichen Tätigkeit.

Reflexivität als „Bewusstheit über das eigene Tun“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859) wird häufig als „Schlüsselkompetenz der Professionalisierung“ (ebd., S. 859) bezeichnet. Lehrerverberufung gilt als lebenslanger Lernprozess, der persönlich und berufsbegleitend zu vollziehen ist. Mit dem Übergang in die dritte Phase endet formal die institutionelle Unterstützung dieses Prozesses. Die Lehrerbildung in den ersten beiden Phasen Studium und Referendariat ist daher darauf ausgelegt, die notwendigen Grundlagen bzw. eine entsprechende Haltung zu vermitteln, um die individuelle Weiterentwicklung der Professionalisierung im Anschluss selbständig gewährleisten zu können. Die Entwicklung entsprechender Schlüsselkompetenzen sowie eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung können „als Schlüssel für die Bewältigung einer Vielfalt kommender beruflicher Aufgaben dienen“ (Leonhard, 2008, S. 44; Zoglowek, 2009).

Für die Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus, basierend auf der Fähigkeit zur Reflexion, zeigt Oevermann (2002) Perspektiven der universitären Lehrerbildung auf<sup>13</sup>. Inhaltlich fordert er die Stärkung der „wissenschaftliche[n], erkenntniskritische[n] Begründungsbasis professionellen Lehrerhandelns“ (ebd., S. 58f.). Er differenziert das dafür notwendige Wissen in Anteile, die das zu vermittelnde Wissen betreffen (Fachwissen) und Anteile, welche die Vermittlungsstruktur sowie den Vermittlungsprozess fokussieren (Fachdidaktisches Wissen). Für eine erfolgreiche Professionalisierung ist die Art dieser Wissensvermittlung im Studium bedeutsam. Zugleich sollte sich ein „für die stellvertretende Krisenbewältigung motivierender und Souveränität ermöglichender Habitus“ (ebd., S. 59) ausbilden. Aus diesen Aspekten resultiert jedoch ein inhaltlicher Umfang neu zu erwerbenden Wissens, der über die Dauer eines regulären Studiums an der Hochschule nicht vollständig abgedeckt werden kann. Oevermann (2002) schlägt zur Verdichtung des Studiums daher einen fall-exemplarischen Zugang für die Lehrerbildung vor. Dieser bietet neben dem pragmatischen Vorteil die Eignung, um

„die Formation eines Professionshabitus entscheidend in einer Richtung zu fördern, in der der zukünftige Lehrer wie selbstverständlich das schwierige Geschäft der auf geduldiger, detailgerechter Rekonstruktion beruhenden Einsichtnahme in die konkreten Lernproble-

---

<sup>13</sup> Oevermann (2002; 2008) gibt darüber hinaus Vorschläge zur Änderung der strukturellen Bedingungen der Organisation Schule. Da die vorliegende Arbeit im Kontext der Lehrerbildung steht, werden diese hier jedoch nicht weiter ausgeführt.

me eines Schülers ebenso wie in die Sachprobleme eines Wissensstoffes bzw. eines Erkenntnisgegenstandes zu beherrschen lernt“ (ebd., S. 63).

Kolbe und Combe (2008) unterstützen Oevermanns (2002) Forderung nach einer stärker fall-exemplarischen und fallanalytischen Ausrichtung der Lehrerbildung. Diese biete Gelegenheit, „die Fähigkeit zukünftiger Lehrer zu einer entscheidungsrisikanten Praxis zu stärken“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 895) und dadurch „ein reflexives Verhältnis zu den eigenen Handlungsgrundlagen aufzubauen“ (ebd., S. 897). Unter Verwendung von Material, das vorrangig aus der Unterrichtspraxis stammt, sollte sich die Rekonstruktion dabei weniger mit psychologischen Konstrukten, subjektiven Motiven oder Intentionen beschäftigen. Wesentlicher ist, dass das Fallgeschehen etwas Charakteristisches der Handlungs- und Lebenspraxis zeigt (Combe & Kolbe, 2008).

Unabhängig von der Charakterisierung der Lehrtätigkeit als professionalisiert oder als professionalisierungsbedürftig vereinen sich die strukturtheoretischen Professionalisierungsansätze darin, dass sie der Fähigkeit zur Reflexion und Fallrekonstruktion große Bedeutung für die erfolgreiche Erfüllung des Lehrberufs zuschreiben (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2001; Kolbe & Combe, 2008; Oevermann, 2002).

Pädagogisches Handeln zeichnet sich durch Unsicherheit aus, die zu einer nicht-standardisierbaren beruflichen Tätigkeit führt. Um als Lehrkraft handlungsfähig zu werden als auch bleiben zu können, ist daher eine hohe Reflexivität erforderlich. Die hohe Verantwortlichkeit der Tätigkeit bedingt die Notwendigkeit, das eigene Handeln begründen als auch unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards reflektieren zu können. Lehrkräfte sollten daher über „wissenschaftlich angeleitete theoretische und fallverstehende Reflexivität einerseits und praktisches Können andererseits“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 877) verfügen. Die Entwicklung der fallverstehenden Reflexivität erfordert, dass Lehrkräfte „aus einer durchgearbeiteten Kasuistik pädagogischer Situationen schöpfen können, die als ‚Fälle‘ oder ‚Szenen‘ im Gedächtnis bleiben“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 872). Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften bedürfen daher „kasuistischer Räume“ (ebd.). Diese sollen die Entwicklung und kritische Überprüfung berufsbezogener Erfahrungsbestände anregen und gewährleisten.

Die Entwicklung von Lernumgebungen<sup>14</sup> die darauf abzielen, die Professionalisierung ange-

---

<sup>14</sup> Der Begriff der Lernumgebung wird in Anlehnung an Wahl (2006, S. 34) „als Metapher für ein planvoll hergestelltes Arrangement, bestehend aus didaktischen, methodischen, materiellen und medialen Komponenten“ verwendet.

hender Lehrkräfte zu fördern, setzt ein klares Verständnis über die Beziehung zwischen Handeln und Wissen voraus, das im folgenden Kapitel erläutert wird.

### 2.3 Handeln und Wissen bei Lehrkräften

*Handeln*<sup>15</sup> wird als absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweise charakterisiert, die konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung (selbstgewählter) Ziele eingesetzt wird. Es ist auf Resultate gerichtet, folgt Motiven und Interessen und ist dadurch nur „auf der Grundlage eines Erfahrungs- und Wissenssystems denkbar“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 12). Handlungsregulation erfolgt unter Berücksichtigung sozialer und individueller Wissensstrukturen sowie durch Integration des Denkens, Fühlens und Agierens (Wahl, 2006).

Aus handlungstheoretischer Perspektive kann eine Handlung grob in zwei Phasen unterteilt werden, die das *SOAP-Modell* (Wahl, 1991) aufgreift:

- Die *Situationsorientierung (SO)* als erster Teilprozess der Handlung dient dem Aufbau eines Bildes der Situation. Der Rückbezug auf biografisch erworbenes Wissen, und damit auf Subjektive Theorien<sup>16</sup> bildet die Basis zum Verständnis der Situation. Sobald ein grobes Vorverständnis besteht steigen Emotionen auf, welche die folgenden Prozesse beeinflussen. „Am Ende steht ein Bild der Situation, das bewusst ‚gesehen‘ wird“ (Wahl, 2006, S. 17).
- Es schließt sich die *Aktionsplanung (AP)* als zweiter Teilprozess an. Auf Basis der Situationsorientierung werden angemessene Bewältigungsmöglichkeiten gesucht. „Entsprechend der situativen Gegebenheiten, der Absichten und der vermuteten Wirkungen wird eine Handlungsmöglichkeit ausgewählt und durch einen Entschluss in eine Aktion überführt. Die Ausführung der Aktion wird steuernd überwacht“ (ebd., S. 18).

Theoretisch erfolgt die Modifikation des menschlichen Handelns durch die Veränderung der Wissensbasis, z.B. durch die Aufnahme wissenschaftlichen Wissens bzw. neuen Experten- sowie Erfahrungswissens. Dieser Argumentation folgend wird in der Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis den bereits bestehenden Subjektiven Theorien entsprechendes Wissen hinzuge-

---

<sup>15</sup> Davon abgrenzbar sind die Aktionsmöglichkeiten des Tuns und des Verhaltens: Tun geschieht ohne Bewusstheit über die eigene Motivation. Verhalten erfolgt ohne Intention und Reflexivität und stellt damit die niedrigste Komplexitätsebene des Agierens dar (Wahl, 2002).

<sup>16</sup> Subjektive Theorien sind biografisch entstandene, individuelle Wissenstheorien zu bestimmten Sachverhalten. Eine ausführliche Begriffseinführung erfolgt in Kapitel 2.4, bevor die Subjektiven Theorien inhaltlich thematisiert werden.

fügt und davon ausgegangen, dass der Akteur das neue Wissen beim Handeln nutzt: Die veränderte Wissensbasis wird bei der Analyse einer Handlung durch Situationsorientierung und Aktionsplanung berücksichtigt und führt zu anderen Ergebnissen. In der Praxis zeigt sich jedoch, „dass das neue Wissen das Handeln nicht automatisch zu verändern vermag. Das neue Wissen greift offenbar nicht in die ablaufenden Prozesse ein, obwohl es im Gedächtnis vorhanden ist“ (ebd., S. 19).

Wissen lässt sich demnach differenzieren in

- Wissensbestände, die das Handeln leiten und
- Wissensbestände, die zwar im Gedächtnis vorhanden sind, jedoch keine oder noch keine handlungsleitende Funktion übernehmen.

Letztere werden als *träges Wissen* bezeichnet (Renkl, 1996). Das Phänomen wurde ursprünglich bei Schülerinnen und Schülern erforscht und festgestellt, dass in der Schule erlerntes theoretisches Wissen im außerschulischen Kontext nicht angewandt werden kann (Gruber & Renkl, 2000). Der mangelnde Transfer des in instruktionalen Kontexten erworbenen Wissens zeigt sich auch bei Studierenden. Diese können das erworbene Wissen im Rahmen von Prüfungen wiedergeben, die Anwendung in berufspraktischen Problemsituationen gelingt jedoch häufig nur unvollständig oder gar nicht (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Das Phänomen wird darauf zurückgeführt, dass Studierende die Nutzung theoretischen Wissens für die Lösung realitätsnaher Probleme in der universitären Ausbildung nicht lernen. „Mehr noch, sie haben meist so gelernt, daß die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Wissensnutzung sogar ungünstig sind“ (Gruber et al., 2000, S. 139).

### 2.4 Subjektive Theorien von Lehrkräften

Um eine Begründung dafür zu finden, dass „Wissen und Handeln im Bereich der Lehrerbildung so wenig übereinstimmen“ (Wahl, 2006, S. 11) wurden auf der Grundlage dokumentierten Handelns in konkreten Unterrichtssituationen die handlungssteuernden Subjektiven Theorien von Lehrkräften rekonstruiert (Wahl, 1991). Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) nimmt die mentale Repräsentation von Wissen in unterschiedlichen Formen, sog. Subjektiven Theorien, an und geht davon aus, dass Teile dieses Wissens handlungsleitend sind (Grobeben et al., 1988).

Parallel zu den Objektiven Theorien von Wissenschaftlern, die intersubjektive Gültigkeit besit-

zen, verfügen Alltagsmenschen über Subjektive Theorien, die biografisch und damit individuell entwickelt wurden. Diese bestehen parallel zu den objektiven (wissenschaftlichen) Theorien. Auf beide Formen der Theorie wird zur Erklärung, Prognose und Technologie Bezug genommen. Sie beziehen sich inhaltlich „sowohl auf das eigene Ich (dessen Fühlen, Denken, Handeln) als auch auf ich-unabhängige Ereignisse in der externen Welt“ (ebd., S. 19). Subjektive Theorien werden, dem engen Begriffsverständnis folgend<sup>17</sup>, definiert als

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Klärung, Prognose und Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ (ebd., S. 22).

Wahl (2006) rekonstruierte die Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Es zeigte sich, dass

1. jede untersuchte Person hochgradig individuelle, unverwechselbare Subjektive Theorien bezüglich der untersuchten Situationsbereiche<sup>18</sup> besaß,
2. diese Subjektiven Theorien sich eigneten, um in statistisch weit überzufälliger Weise das künftige Handeln der Lehrpersonen vorauszusagen und
3. sich die Subjektiven Theorien über viele Jahre hinweg als außerordentlich stabil erwiesen.

Daraus schlussfolgert Wahl (2006), dass

„Lehrpersonen sehr stabile Subjektive Theorien [besitzen]. Diese Theorien erweisen sich als resistent gegenüber Veränderungsbemühungen in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung, weil sie biografisch entstanden sind und sich in der täglichen Unterrichtspraxis bewährt haben. Neu hinzukommendes wissenschaftliches Wissen bzw. Expertenwissen vermag diese handlungssteuernden Strukturen nur in Ausnahmefällen zu erschüttern“ (S. 12).

Subjektive Theorien sind in spezieller Weise organisiert und können hinsichtlich ihrer Reichweite differenziert werden.

### *Subjektive Theorien größerer Reichweite*

Wahl (2006) fasst Subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite zusammen. Diese ähneln in ihrer Struktur wissenschaftlichen Theorien. Sie besitzen Konstrukte, Hypothesen und

---

<sup>17</sup> Die enge Variante des Konstrukts ergänzt die breite Begriffsversion um die Merkmale „Feststellung der Rekonstruktionsadäquanz im Dialog-Konsens“ und um die potentielle Rationalität (Groeben et al., 1988, S. 22).

<sup>18</sup> Die unterrichtlichen Situationen zeigten auffällig gute bzw. schlechte Leistungen sowie auffällige Unterrichtsstörungen.

eine Argumentationsstruktur. „Aufgrund ihrer Binnenstruktur sind sie nicht direkt an der Steuerung des menschlichen Handelns beteiligt. .... Nach unseren Beobachtungen lassen sich Subjektive Theorien mittlerer Reichweite ... eindeutig viel schneller verändern als Subjektive Theorien geringer Reichweite“ (ebd., S. 20). Innerhalb von kognitiven Lernprozessen erfolgt die Integration wissenschaftlicher Theorien in dieses elaborierte semantische Netzwerk. Das erlernte Wissen wird aufgrund der fehlenden Beteiligung der Subjektiven Theorien dieser Reichweite an der Steuerung des Handelns jedoch nicht handlungswirksam.

Stattdessen orientiert sich Handeln in konkreten Alltagssituationen, vor allem das rasche Handeln wie es bei unterrichtlichen Ereignissen erforderlich ist, an Subjektiven Theorien geringer Reichweite (Wahl, 2006). Diese verfügen über eine besondere Struktur, die weniger leicht veränderbar ist.

### *Subjektive Theorien kurzer Reichweite*

Subjektive Theorien kurzer Reichweite sind in Form von *Situations-* und *Reaktionsprototypen* organisiert. Bei jedem Handeln werden *Situationsprototypen* gebildet. Diese ermöglichen die schnelle und souveräne Reaktion auf eine Anforderung, da „das die aktuelle Situation charakterisierende Grundproblem in seinen wesentlichen Zügen schon bei früheren Bewältigungsversuchen analysiert wurde“ (Wahl, 2006, S. 23). Die Wiedererkennung eines Ereignisses im alltäglichen Handeln der Lehrkraft, das bereits erlebt und angemessen bewältigt wurde, ersetzt die umfängliche Problemanalyse. Stattdessen wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, festzustellen, ob es sich tatsächlich um den gleichen Situationsprototypen handelt wie bei früheren Handlungen.

Den Situationsprototypen entsprechend werden *Handlungsprototypen*<sup>19</sup> gebildet. Diese ermöglichen zielsicheres und effektives Handeln in wiederkehrenden Situationen. Handlungsmöglichkeiten werden nicht in jeder Situation neu erfunden, sondern als Handlungsentwürfe in kleinen und gleichzeitig groben Drehbüchern organisiert. *Klein* bezieht sich auf die feine Rasterung der Handlungsprototypen. *Grob* verweist darauf, dass die prototypischen Strukturen eine gewisse Unschärfe beinhalten. „Der Umfang der noch zu treffenden Festlegungen ... ist aber so gering, dass in der Regel sehr wenig Entscheidungszeit verbraucht wird“ (ebd., S. 23). Die grobe Ausrichtung der Aktion wird gespeichert, die tatsächlich realisierte Variante des Handlungsprototypen wird in der Regel nicht gesichert.

---

<sup>19</sup> Wahl (2002; 2006) verwendet die Begrifflichkeiten des Reaktions- und Handlungsprototypen synonym.



Die Situations- und Handlungsprototypen sind einander zugeordnet. Es können verschiedene Verhältnisse bestehen, wobei 1:1 und 1:2-Zuordnungen den Normalfall darstellen<sup>20</sup>. In der 1:1-Zuordnung wird zu einer typischen Situation eine typische Reaktion gewählt. Bei einem Verhältnis von 1:2 liegen für eine typische Situation zwei Handlungsalternativen vor. Diese Strukturen ermöglichen es, „Situationen rasch zu erkennen, unmittelbar mit dem Erkennen zu interpretieren und in sehr kurzer Zeit auch zu beantworten“ (Wahl, 2006, S. 22).

Die Zuordnung der Handlungsmöglichkeit(en) zu einer erkannten Situation stellen keine festen Verknüpfungen oder gar Kausalität dar. Die Lehrperson erkennt zwar zeitgleich mit einer typischen Situation die bewährten Handlungsoptionen, es steht ihr jedoch frei, eine dieser Möglichkeiten zu wählen oder sich dagegen zu entscheiden. Die Verwendung des, zeitgleich mit einer Situation gesehenen, Handlungsprototypen ermöglicht ein Agieren innerhalb weniger Sekunden. Lehnt die Lehrkraft diesen Handlungsprototypen ab, z.B. weil sie ihn als situativ nicht angemessen bewertet, oder scheitert sie damit, bedarf es der Konstruktion einer neuen Handlungsmöglichkeit. Dieser Prozess erfordert jedoch mehr Zeit als die Auswahl unter bewährten Alternativen oder die Anpassung möglicher Alternativen an die jeweilige Situation. Für die Entwicklung angemessener Handlungsoptionen ist entscheidend, wie viel Zeit der Lehrperson dafür zur Verfügung steht. Für eine Neukonstruktion beim Planungshandeln liegen gute Bedingungen vor, da ausreichend Zeit für das bewusste Durchdenken einer Handlungsalternative zur Verfügung steht. Die Bedingungen der Neukonstruktion in der Unterrichtsdurchführung sind demgegenüber eher ungünstig. Die Handlungsalternative muss in einem verhältnismäßig kleinen Zeitfenster weniger Sekunden erfolgen. Handlungsänderungen unter Berücksichtigung erlernter Theorien in komplexen und dynamischen Situationen, wie sie im Unterricht vorliegen, sind daher nur schwer umsetzbar (Wahl, 2006). Es fehlt schlichtweg die Zeit zur Integration des theoretischen Wissens in die Handlungsänderung.

### *Die Modifikation Subjektiver Theorien kurzer Reichweite durch Reflexion*

Die Einwirkung auf die Prototypenstrukturen zur Sicherung und Entwicklung der Handlungsfähigkeit gilt als schwierig, da „ihre Veränderung ... zumindest vorübergehend den Verlust von Verhaltenssicherheit [bedeutet]“ (Wahl, 2002, S. 232). Darüber hinaus sind die Strukturen den Handelnden selbst in hohem Maße verborgen und dadurch nur schwer zugänglich.

Es ist Aufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Voraussetzungen zu schaffen, um die Struk-

---

<sup>20</sup> Als Maximum der Zuordnung konnte Wahl (1991) sechs Handlungsalternativen zu einem Situationsprototypen finden. Dieses Verhältnis ist jedoch die Ausnahme.

turen bewusstseinsfähig und reflexiv bearbeitbar zu machen (Wahl, 2006). Gelingt die Veränderung der impliziten Strukturen nicht, bleibt neu erworbenes Wissen handlungsirrelevant. Bereits vorhandenes Wissen wird lediglich durch noch differenzierteres Wissen ergänzt. Um dieser Entwicklung trägen Wissens zu entgehen, schlägt Wahl (2002) einen mehrschrittigen Umlernprozess vor: Prototypenstrukturen müssen zunächst bewusst gemacht und in einem zweiten Schritt reflexiv bearbeitet werden. Anschließend können neue handlungsleitende Prototypen entstehen. Der Prozess zur Modifikation der Prototypenstrukturen kann unter Bezugnahme auf Praxiserfahrungen in zwei Richtungen ablaufen: Vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen.

- Um neu erworbenes Wissen (in Form von Subjektiven und Objektiven Theorien mittlerer und großer Reichweite) für zukünftiges Handeln verfügbar zu machen, ist das Heraustreten aus einer konkreten Handlungssituation notwendig. Mit hoher Reflexivität kann dann sukzessive das eigene Handeln geändert werden, d.h. das Wissen in Handeln umgesetzt werden.
- Der Prozess vom Handeln zum Wissen nimmt seinen Ursprung in einer Erfahrung. Voraussetzung ist, dass die handelnde Person die Wirkung ihrer Aktion wahrnimmt, speichert und interpretiert. Die Analyse, d.h. die theoretische Reflexion und Begründung des Handelns kann zu neuen Einsichten führen, bisherige Vorstellungen bestätigen oder widerlegen. Bestätigen neue biografische Erfahrungen die bisherigen Wahrnehmungen und Handlungsweisen, bleiben die Prototypenstrukturen unverändert. In der reflexiven Auseinandersetzung mit dem erlebten Ereignis kann jedoch auch die Erkenntnis entstehen, dass z.B. die Situationswahrnehmung falsch oder die entsprechende Handlungswahl unangemessen war. Diese Bewusstheit erfordert die Konsequenz, dass zukünftig anders gehandelt werden muss.

In Abhängigkeit der Erkenntnis ergeben sich Veränderungen in den Teilstrukturen der Subjektiven Theorien kurzer Reichweite: Die weitere Ausdifferenzierung der Situationsprototypen, die Entwicklung neuer Handlungsprototypen oder Modifikationen der Zuordnungen zwischen den Situations- und Handlungsprototypen (Wahl, 2006).

Veränderungen im Bereich des Planungshandelns sind, wie bereits oben angemerkt wurde, leichter zu bewirken als im Bereich schnell ablaufenden Interaktionshandelns, wie es in unterrichtlichen Situationen stattfindet. Handeln unter Druck erfordert eine Analyse und Beantwor-

tung der Situation innerhalb weniger Sekunden. „Ein Zurückgreifen auf Situations- und Reaktionsprototypen und damit auf nicht mehr voll bewusste und auch nicht mehr voll zugängliche Strukturen ist unausweichlich“ (Wahl, 2002, S. 238). Die Schnelligkeit des Prozesses erschwert die Veränderung des Handelns. Wahl (2002) verweist daher auf seinen oben dargestellten dreischrittigen Lernprozess und hebt die Bewusstmachung „mitgebrachter, handlungsleitender Subjektiver Theorien“ (ebd., S. 238) besonders hervor. Dazu können verschiedene praktische Übungen angewandt werden, u.a. Selbstreflexion und Perspektivwechsel. Die Übungen zielen darauf ab, „handlungssteuernde Prozesse und Strukturen bewusst und damit bearbeitbar zu machen“ (ebd.). Die Bewusstmachung interaktionssteuernder Subjektiver Theorien gilt als außerordentlich schwer. Sie sind biografisch entstanden und haben sich lebenslang entwickelt. Aufgrund der engen Vernetzung mit dem Zentrum der Person sind sie deutlich stabiler als z.B. didaktisch-methodische Theorien, die in der Planungstätigkeit wirken. Änderungen interaktionssteuernder Subjektiver Theorien nehmen daher längere Zeiträume in Anspruch (Wahl, 2002).

„Aus Befunden zur Trägheit von Wissen lassen sich freilich unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Man kann darin einen Beleg für die *Differenzthese*<sup>21</sup> sehen oder aber umgekehrt die Notwendigkeit ableiten, sich in der Gestaltung der Lehrerbildung konsequent um die *Verschränkung* von Theorie, Übung und Praxis zu bemühen“ (Neuweg, 2011, S. 463; Hervorhebungen im Original).

Die vorliegende Forschungsarbeit folgt der zweiten Argumentation. Ziel der Arbeit ist es daher, eine Lernumgebung zu entwickeln, die Lehramtsstudierende des Faches Sport anregt, ihre Subjektiven Theorien durch die Reflexion unterrichtlicher Ereignisse bewusst zu machen und zu hinterfragen. Die Integration wissenschaftlicher Theorien in die Analyse eigener und fremder Unterrichtsereignisse soll dazu beitragen, den von Oevermann (2002) geforderten konstruktiven Umgang mit theoretischem Wissen und die Entwicklung der Handlungsfähigkeit im Sportunterricht zu fördern. Der Kontext leistet darüber hinaus einen Beitrag zur Ausbildung eines professionellen Habitus.

Das dazu notwendige Konstrukt der Reflexion stellt den Schwerpunkt des folgenden Kapitels dar.

---

<sup>21</sup> Die Differenzthese nimmt die Parallelität von praktischem und wissenschaftlichem Wissen an (Terhart, 1991).

### 3 Reflexion in der Lehrerbildung

Reflexion im Lehrberuf gilt, das wurde bereits aufgezeigt, als wesentliche Voraussetzung für das professionelle pädagogische Handeln. Das pädagogische Handeln professionalisierter Lehrkräfte zeichnet sich durch eine erfolgreiche reflexive Handlungsfähigkeit aus, die unter Bezugnahme auf wissenschaftliche und Subjektive Theorien (Handlungserfahrungen) begründbar ist. Die Fähigkeit zur Reflexion muss erlernt werden und bedarf einiger Übung. Daher sollten angehende Lehrkräfte bereits in der Ausbildung Gelegenheit erhalten, sich mit dem Prozess der Reflexion auseinander zu setzen und diesen unter Anleitung bewusst einzuüben (Wyss, 2013). Über die Entwicklung von Reflexivität kann darüber hinaus die Ausbildung eines reflexiven Habitus gefördert werden.

Die Bedeutsamkeit der Implementation und Förderung von Reflexion in der Lehramtsausbildung kann nach Wyss (2013) aus zwei Perspektiven abgeleitet werden:

- Aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht kann Reflexion zur Reduktion der Differenz zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten<sup>22</sup> beitragen. Dadurch kann das Risiko eines beruflichen Burn-Outs reduziert und größere Berufszufriedenheit erlangt werden.
- Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive dient Reflexion der Analyse des eigenen Unterrichts als Voraussetzung zur Entwicklung von Handlungsalternativen. Das Vorgehen soll die stetige Überprüfung der Unterrichtsqualität, ihre Sicherung und Weiterentwicklung gewährleisten (Wyss, 2008).

Aufgrund der Bezugnahme auf die Unterrichtsgestaltung und die Bedeutsamkeit von Reflexivität für die professionelle Entwicklung der Lehrkrafttätigkeit, wird für das vorliegende Forschungsvorhaben die erziehungswissenschaftliche Perspektive eingenommen<sup>23</sup>. Reflexion gilt in diesem Kontext als „generische Komponente guten Unterrichts“ (Korthagen, 2002, S. 55).

Mit der Popularität des Konstrukts der Reflexion für die Professionalisierung von Lehrkräften haben sich verschiedene begriffliche Konzeptionen herausgebildet, denen uneinheitliche Defi-

---

<sup>22</sup> Die Kluft zwischen Anspruchsdenken und realen Handlungsmöglichkeiten wird von Wyss (2008) als Hauptursache für berufliches Burn-Out identifiziert.

<sup>23</sup> Die ausführliche Darstellung erfolgt in Kapitel 5.4.

nitionen zu Grunde liegen<sup>24</sup> (Abels, 2011; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2002; Leonhard, 2008; Wyss, 2013). In diesem Kapitel wird daher zunächst das, der Arbeit zu Grunde liegende, Verständnis von Reflexion herausgestellt und Reflexionsfähigkeit definiert (Kapitel 3.1). In diesem Kontext werden mögliche Formen und Ebenen von Reflexion unterschieden, die Relevanz für das Untersuchungsdesign (Kapitel 7.1) haben (Kapitel 3.2). Abschließend werden die Schwierigkeiten zur Erfassung von Reflexion erläutert, bevor drei Modelle vorgestellt werden, die den Anspruch erheben, die Qualität von Reflexionen abbilden zu können (Kapitel 3.3).

### 3.1 Verständnis und Definition von Reflexion

Die Definitionen verschiedener Autoren zur Begrifflichkeit der Reflexion zeigen, dass für das Konstrukt der Reflexion kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt. Abels (2011) schlägt daher vor, „je nach Kontext und Zielstellung des eigenen Lehrerausbildungsprogramms unter Rückbezug auf bestehende Konzepte eine eigene begriffliche Repräsentation festzulegen“ (S. 49). Dieser Aufforderung wird in diesem Kapitel Folge geleistet.

Erste Konzeptualisierungen des Reflexionskonstrukts gehen in Übereinstimmung verschiedener Autoren auf Dewey (1933) zurück (Abels, 2011; Hatton & Smith, 1995; Hilzensauer, 2008; Korthagen, 2002; Wyss, 2013). Nach Wyss (2013) definierte dieser Reflektieren als „bewusstes Nachdenken, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird“ (= *reflective thinking*) (S. 38). Das „explizite Nachdenken“ stellt auch Leonhard (2008, S. 53) als Gemeinsamkeit verschiedener Definitionen von Reflexion heraus. Wolters (2015) nimmt die Abgrenzung des Reflektierens von der Tätigkeit des alltäglichen Nachdenkens vor:

„Da ist zum einen eine bestimmte Vorgehensweise, die sichern soll, dass nicht die erstbesten Alltagsideen oder auch Vorurteile das tiefe Nachdenken verhindern. Zum anderen ist das professionelle Reflektieren auf mögliche bessere Alternativen des Unterrichts ausgerichtet, was zugleich eine Bereitschaft zur Selbstkritik bedeutet. Und: Professionelles Reflektieren unterscheidet sich vom nicht professionellen dadurch, dass es durch wissenschaftliches Wissen gestützt ist“ (S. 213).

Die von Abels (2011) vorgenommene Definition in Anlehnung an Dewey (1933) geht über das Nachdenken hinaus und verbindet das *reflective thinking* mit dem *reflective acting* (Hatton & Smith, 1995). Reflexion verfolgt demnach die Zielsetzung, „Situationen oder handlungsbezogene Themen, die aus der Routine fallen, zielgerichtet zu durchdenken, Hypothesen abzuwägen und dabei generierte Handlungsvorschläge auszuprobieren, die einen Konflikt aufheben kön-

---

<sup>24</sup> Teilweise findet die Verwendung des Reflexionsbegriffs auch ohne konkrete Konzeptualisierung statt (Korthagen, 2002).

nen“ (Abels, 2011, S. 49)<sup>25</sup>. Aus kognitiv-psychologischer Perspektive stellen mentale Strukturen die Grundlage für menschliches Handeln dar. Diese Strukturen sind nicht statisch, „sondern [können] zumindest in Teilen durch Erfahrungen oder Konfrontationen mit Situationen geschaffen oder verändert werden“ (Korthagen, 2002, S. 63)<sup>26</sup>. Die Schaffung neuer bzw. Modifikation bestehender Strukturen erfolgt durch die reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen und/oder Situationen. Demnach ist Reflexion „der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu (re)strukturieren. Diese Reflexion kann nach einer Handlung (Reflexion über die Handlung) oder während der Handlung (Reflexion in der Handlung) stattfinden“ (Korthagen, 2002, S. 63). Leonhard (2008) stellt die Bewusstwerdung vorhandener mentaler Strukturen, ihre kritische Analyse und, falls notwendig, ihre Restrukturierung als eine der bedeutsamsten Funktionen von Reflexion für Lehrkräfte heraus. In diesem Kontext wirkt Reflexion als Bindeglied zwischen praktischem Handeln und theoretischem Wissen (vgl. Kapitel 2.4).

Reflexion erfolgt retrospektiv auf etwas, wirkt prospektiv und stellt somit eine wesentliche Voraussetzung dar, um sich auf Grundlage von Erfahrung weiterentwickeln und verbessern zu können (Korthagen & Wubbels, 2002; Loughran, 2002). Im Prozess der Reflexion soll dazu insbesondere die Fähigkeit zur mehrperspektivischen Betrachtung einer Situation gefördert werden (Loughran, 2002). Durch die reflexive Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufstätigkeit und den gemachten Erfahrungen erfolgt die berufliche Entwicklung als „aktiver und zielgerichteter Lernprozess“ (Schön, 1983, zitiert nach Wyss, 2008, S. 9)<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Reflexion wird häufig mit dem Ziel der Problemlösung in Verbindung gebracht unter der Annahme, dass der Prozess der Reflexion durch die Wahrnehmung eines Problems initiiert wird (Hatton & Smith, 1995; Wyss, 2013). Neben der Problemlösung kann Reflexion dazu beitragen, „alternative Denk- und Handlungsmuster“ (Wyss, 2013, S. 39) zu suchen, „um die Dinge aus einer anderen Perspektive betrachten zu können“ (ebd.). Positive Ereignisse können ebenfalls zum Ausgangspunkt von Reflexion werden. So kann z.B. die erfolgreiche Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe durch Reflexion zur Überprüfung und Neu-Bewertung ähnlicher Situationen führen (Wyss, 2013).

<sup>26</sup> Korthagen (2002) spricht in diesem Kontext von Verhalten. Die Erläuterungen entsprechen jedoch dem in Kapitel 2.4 aufgezeigten Verständnis von Handeln. Die Quelle stellt eine Übersetzung der englischen Originalquelle (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001) dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Übersetzung ohne Berücksichtigung der Differenzierung von Handeln und Verhalten erfolgte. Im Unterschied zu Korthagen (2002) und in Anlehnung an Kapitel 2.4 wird daher der Handlungsbegriff verwendet.

<sup>27</sup> Weitere Zielsetzungen einer reflexiven Lehramtsausbildung nennen u.a. Korthagen (2002) und Abels (2011).

Reflexion stellt somit einen kognitiven Prozess dar, der die Handlungsfähigkeit positiv beeinflussen soll. Die Integration von Denken und Handeln prägte Schön (1983) in seinem Konstrukt des *reflective practitioner*. Der Reflexionsprozess führt dazu, mehr über sein eigenes Handeln erfahren und dieses entsprechend verbessern zu können. „Dazu sollten Fachleute lernen, die oft komplexen und unklaren Probleme, die sich ihnen im Beruf stellen, zu ergründen, verschiedene Interpretationen zu prüfen und das eigene Handeln schliesslich demgemäß zu verändern“ (Wyss, 2013, S. 39f. unter Bezugnahme auf Hatton & Smith, 1995). Der *reflective practitioner* zeichnet sich durch das Bestreben aus, sein persönliches Handeln durch Reflexion verbessern zu wollen (Wyss, 2013) und erfüllt somit die von Oevermann (2002) formulierten Anforderungen an eine professionell handelnde Person.

Für den vorliegenden Forschungskontext eignet sich die Definition nach Lüsebrink (2011), die Reflexion versteht als „die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung *konkreter* Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung *eigene Deutungen* sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren“ (S. 315; Hervorhebungen im Original). Die Definition geht auf Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold und Wengert-Richter (2010) zurück. Diese gehen jedoch von „*typischen* Situationen des schulischen Alltags“ sowie der Entwicklung und Artikulation einer „*eigene[n] Bewertung und Haltung*“ (S. 114) aus. Insbesondere die Spezifizierung der Situationen begründet die Verwendung der modifizierten Definition von Lüsebrink (2011)<sup>28</sup>.

### 3.2 Formen und Ebenen der Reflexion

Im Prozess der Reflexion können verschiedene Formen und Ebenen unterschieden werden, die in Abbildung 2 dargestellt sind und ergänzend erläutert werden.

---

<sup>28</sup> Die Erklärung dafür findet sich in der ausführlichen Darstellung des Untersuchungsdesigns (vgl. Kapitel 7.1).

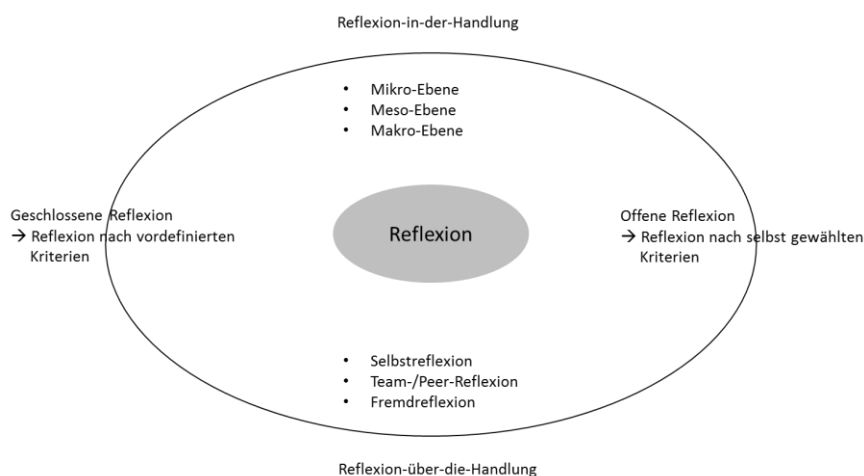


Abb. 2. Formen und Ebenen der Reflexion (Wyss, 2013, S. 48)

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

Schön (1983) differenziert zwei Modi der Reflexion, die sich durch ihre zeitliche Perspektive unterscheiden:

- *Reflection-in-action* (Reflexion-in-der-Handlung) ist durch eine enge Verknüpfung von Reflexion und Aktion in der Lehrkrafttätigkeit gekennzeichnet und erfolgt direkt im Handlungsverlauf. Sie kann den Unterrichtsfluss insbesondere in ungeplanten Situationen sichern.
- In der *Reflection-on-action* (Reflexion-über-die-Handlung) wird die Reflexion zeitlich von der Handlung getrennt. Die reflektierende Person tritt aus dem Handlungsfluss heraus und versucht, ihr Handlungswissen zu ordnen, verständlich zu formulieren und die eigene Handlung zu reflektieren (Wyss, 2013). Dieser Prozess findet typischerweise im Anschluss an Unterrichtsdurchführungen statt, in der Ausbildung z.B. im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen.

Grundsätzlich sollten professionalisierte Lehrkräfte beide Reflexionsmodi beherrschen (vgl. Kapitel 2.2). In der Förderung von Reflexionsfähigkeit bei angehenden Lehrkräften bietet sich insbesondere der Modus der Reflexion-über-die Handlung an<sup>29</sup>. Durch den Austritt aus der konkreten Handlungssituation besteht kein unmittelbarer Handlungsdruck und die reflektierende Person kann sich ihrer Handlungsgrundlagen bewusst werden. Vorhandenes Wissen

---

<sup>29</sup> Auf diese Form wird in der Definition von Lüsebrink (2011) Bezug genommen: „aktive Distanzierung“ (S. 315).



kann in diesem Zusammenhang analysiert und ggf. reorganisiert werden. Dieser Prozess kann zunächst Verunsicherung auslösen, erleichtert jedoch auch die Veränderung von Strukturen (vgl. Kapitel 2.4). Die Fähigkeit zur Reflexion-über-die-Handlung ermöglicht darüber hinaus die Kommunikation über das hinter der Handlung stehende (theoretische und praktische) Wissen (Wyss, 2008). Sie stellt somit auch eine Voraussetzung dafür dar, dass Lehrkräfte der von ihnen geforderten Begründungspflicht für ihr Handeln nachkommen können (vgl. Kapitel 2.2).

### *Offene und geschlossene Reflexion*

Als Voraussetzung für die erfolgreiche Reflexion gilt eine Zielsetzung oder Leitidee: „Wer nicht weiß, wo er hin will, kann aus der Reflexion auf eine ausgeführte Handlung nichts lernen“ (Leonhard, 2008, S. 112). Es besteht die Möglichkeit, die Zielsetzung vorzugeben, sie kann jedoch auch von Studierenden entwickelt werden. Die Unterscheidung der offenen und geschlossenen Form der Reflexion (Wyss, 2013) erfolgt in Anlehnung an Mühlhausen (2006), der das Vorgehen der Reflexion von dem der Analyse unterscheidet: „Wichtig für Reflexionsprozesse ist die freie Bestimmung der Beteiligten darüber, was thematisiert und wie es behandelt wird. Dagegen beruht die Analyse auf vorab festgelegten Kriterien“ (S. 20).

Die *geschlossene Reflexion* entspricht der von Mühlhausen (2006) definierten Form der Analyse. Der Einsatz vordefinierter Kriterien<sup>30</sup> kann die Wahrnehmung in der Handlungssituation schärfen. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass die Reflexion zielgerichtet und koordiniert erfolgen kann und die Reflexionsinhalte theoretisch und praktisch begründet sind. Die vordefinierten Kriterien können jedoch den individuellen Blick auf ein Ereignis und die Identifikation subjektiv bedeutsamer Aspekte einschränken. Zu starke Vorgaben können darüber hinaus ein Abarbeiten der Aufgabenstellungen im Sinne einer „schematischen Pflichtübung“ (Wyss, 2013, S. 47) zur Folge haben, wodurch der Zweck der Reflexion verfehlt wird.

Bei der *offenen Reflexion* entscheidet die reflektierende Person über die inhaltliche Fokussierung. Ein Vorteil des Vorgehens besteht darin, dass individuelle Wünsche und subjektiv bedeutsame Aspekte zum Gegenstand der Reflexion werden können. Die Wahlfreiheit kann jedoch auch zu Überforderung führen. Es besteht die Möglichkeit, dass zu viele, ungeeignete oder auch keine Kriterien für die Reflexion gefunden werden (Wyss, 2013). Besonders Novizen

---

<sup>30</sup> Nach Wyss (2013) können Kriterien, die in der Reflexion berücksichtigt werden sollen, auch erst im Anschluss an eine (beobachtete) Handlung festgelegt werden. Aufgrund der Komplexität unterrichtlichen Handelns scheint jedoch die vorausgehende Fokussierung auf bestimmte Kriterien sinnvoll, um die Wahrnehmung dieser als Ausgangspunkt der Reflexion sicher zu stellen.

kann die Identifikation reflexionswürdiger Inhalte aus einer komplexen Unterrichtssequenz schwerfallen (vgl. Kapitel 4.3.2.1).

Korthagen und Wubbels (2002) unterscheiden ebenfalls diese beiden Formen der Reflexion, sprechen jedoch von einem deduktiven und einem induktiven Reflexionsansatz. Ersterer geht von objektiven Theorien über Lehren und Lernen aus der Literatur aus (vom Wissen zum Handeln). Der induktive Ansatz setzt bei den unterrichtspraktischen Erfahrungen der angehenden Lehrkräfte und ihren Vorstellungen an (vom Handeln zum Wissen).

### *Selbst- und Fremdrelexion*

Bei der *Selbstreflexion* analysiert eine Person ihr eigenes Handeln. Das bietet den Vorteil, dass sie jederzeit und nach subjektiven Interessen und Schwerpunkten erfolgen kann. Diese Freiheit kann jedoch dazu führen, „sich in der Offenheit zu verlieren, so dass es zu keinen, unvollständigen oder gar kontraproduktiven Reflexionsprozessen kommen kann“ (Wyss, 2008, S. 7). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Selbstreflexionen zu Handlungsrechtfertigungen der vorausgegangenen Handlungen werden (Leonhard, 2008). Eine Möglichkeit, diesem Nachteil zu begegnen, stellt die Reflexion mit einem oder mehreren Peers bzw. Teammitgliedern dar. Gemeinsam können Inhalt und Ziel der Reflexion festgelegt werden. Damit es sich weiterhin um eine Selbstreflexion handelt ist wesentlich, dass die handelnde Person die Reflexion verantwortet. Die weiteren teilnehmenden Personen begleiten den Prozess lediglich. „Der gemeinsame Austausch sowie die Verbindlichkeit der kollektiven Arbeit können sich positiv auf die Reflexion und ihre Ergebnisse auswirken“ (Wyss, 2008, S. 7). Aus der dialogischen Auseinandersetzung, kann eine mehrperspektivische Betrachtung und Einschätzung des Reflexionsanlasses resultieren, die eine vertiefte Reflexion bewirken können (Mühlhausen, 2006).

Erfolgt die Reflexion durch eine außenstehende Person handelt es sich um eine *Fremdrelexion*. Im Anschluss an die Reflexion kann ein Austausch zwischen handelnder und reflektierender Person stattfinden (Wyss, 2008; 2013). Das Ergebnis der Fremdrelexion kann jedoch auch für die reflektierende Person relevant sein, die aus der Beobachtung und anschließenden Analyse des Lehrkrafthandelns einer anderen Person Erkenntnisse und ggf. Konsequenzen für das eigene Handeln ziehen kann.

### *Ebenen der Reflexion*

Wyss (2013) unterscheidet als Ebenen des (Schul-)Systems auf die sich Reflexion beziehen kann die Mikro-, Meso- und Makro- Ebene.

Die *Mikro-Ebene* gilt als unterste Ebene. Auf ihr werden Prozesse verortet, welche die eigene Person sowie Interaktionen mit Personen aus dem täglichen Umfeld betreffen. Reflexionen auf dieser Ebene beziehen sich auf häufig vorkommende Handlungen, die alltäglichen Charakter besitzen, z.B. Handlungen im Klassenzimmer oder Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern.

Der *Meso-Ebene* werden Handlungen zugeordnet, die keinen alltäglichen Charakter besitzen, die tägliche Arbeit jedoch beeinflussen. Wyss (2013) verortet auf dieser Ebene Interaktionen mit Kollegen, Schülereltern oder auch der Schulleitung.

Auf der *Makro-Ebene* sind grundlegende Entscheidungen angesiedelt, die sich auf die Meso- und Mikro-Ebene auswirken. Handlungen auf dieser Ebene sind zwar selten, häufig jedoch besonders wichtig. Dieser Ebene werden Interaktionen mit Personen außerhalb der Schule zugeordnet, z.B. mit Vertretern öffentlicher Ämter oder Behördenmitgliedern (Wyss, 2013).

### **3.3 Erfassung von Reflexion**

Das Konstrukt der professionellen Reflexion stellt ein komplexes Aggregat „metakognitiver Fähigkeiten, eigener Überzeugungen, Selbstregulationsfähigkeiten und in wesentlichen Teilen auch theoretischen pädagogischen, (fach-)didaktischen und fachlichen Wissens“ dar (Leonhard et al., 2010, S. 113). Selbst wenn es gelingen würde, diese einzelnen Aspekte zu erfassen, könnte nicht zwingend auf eine übergeordnete Fähigkeit geschlossen werden, die, „dies alles in einer spezifisch pädagogischen Denkbewegung in Bezug auf vergangene und zukünftige Situationen des schulischen Alltags intellektuell zu verbinden und das eigene Handeln daran zu orientieren [vermag]“ (ebd., S. 114). Die Erfassung der Fähigkeit zur Reflexion erfolgt aus pragmatischen Gründen daher häufig unter Fokussierung der *kognitiven Komponente* (Leonhard et al., 2010; Lüsebrink, 2011; Lüsebrink & Grimminger, 2014). Diese steht in der gewählten Definition von Reflexionsfähigkeit nach Lüsebrink (2011) und entsprechend in der vorliegenden empirischen Untersuchung der Reflexionsfähigkeit (vgl. Kapitel 7.1) im Mittelpunkt.

Es liegen bereits vielfältige Versuche zur Strukturierung des Konstrukts der Reflexion in Typen, Komponenten, Stages, Levels und Phasen vor (Leonhard, Wüst & Helmstädter, 2011). Ein „empirisch geprüftes Kompetenzmodell, das einerseits die Struktur des Konstrukts Reflexionskom-

petenz, andererseits unterschiedliche Niveaus abzubilden vermag“ (ebd., S. 20) besteht jedoch noch nicht.

„In der Tat sind die Begriffe extrem schwierig, um sich bei Fragebögen und anderen Forschungsinstrumenten als einsatzfähig zu erweisen. Es scheint eine beachtliche Herausforderung zu sein, Mittel zu entwickeln, um Daten zu sammeln und zu analysieren, damit der Beweis unzweideutig erbracht ist, dass Reflexion stattgefunden hat“ (Korthagen, 2002, S. 61).

Für die Erfassung von Reflexionsfähigkeit sind zwei Verfahren bekannt (Leonhard et al., 2010; Leonhard et al., 2011):

- Die Erfassung der reflexiven Orientierung kann über einen Fragebogen erfolgen (IEO-Test). Durch die Zustimmung bzw. Ablehnung verschiedener Items als Selbsteinschätzung wird die individuelle Einstellung zur Reflexivität erfasst. Dieses Verfahren lässt jedoch nur Rückschlüsse auf die Bereitschaft zur Reflexion zu.
- Eine weitere, mittlerweile verbreitet angewandte, Möglichkeit bietet die Bestimmung der Reflexivität über ihre Artikulation. Über die Performanz wird auf die Fähigkeit geschlossen<sup>31</sup>. „Unter Verwendung einfacher Stufenmodellierungen ... werden inhaltsanalytisch-interpretativ Fremdeinschätzungen von schriftlich fixierten Reflexionsdaten, die zumeist aus lernprozessbegleitenden Produkten ... gewonnen werden, vorgenommen“ (Leonhard et al., 2011, S. 20f.).<sup>32</sup>

Reflexionsprozesse können grundsätzlich medial unterschiedlich umgesetzt werden. Als häufigste Form gilt die mündliche Reflexion (Wyss, 2008). Diese ist aufgrund ihrer Unabhängigkeit von medialen Hilfsmitteln flexibel umsetzbar. Sie birgt jedoch den Nachteil, dass Überlegungen und Ergebnisse der Reflexion häufig nicht festgehalten werden. Die Dokumentation dieser Aspekte ermöglicht die schriftliche Form der Reflexion. Diese führt dadurch zu größerer „Verbindlichkeit, von der eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann“ (Wyss, 2008, S. 8). Durch die schriftliche Fixierung der Gedanken wird diesen Ausdruck verliehen. Die Formulierung führt zu größerer Klarheit und ermöglicht dadurch, etwas dem gründlichen Nachdenken zugänglich zu machen als Voraussetzung einer systematischen Reflexion (Wolters, 2015). Hatton und Smith (1995) leiten die besondere Eignung von Verschriftlichungen für die Performanz

---

<sup>31</sup> Es gilt zu bedenken, dass die sprachliche Ausdrucksfähigkeit die Performanz und dadurch Rückschlüsse auf die Reflexionsfähigkeit beeinflusst (Leonhard et al., 2011; Wyss, 2013).

<sup>32</sup> Einschränkend ist die aufwändige Auswertung zu beachten. Daraus resultieren Untersuchungen mit eher geringen Fallzahlen (Leonhard et al., 2011).

der Reflexionsfähigkeit aus ihrem Literaturreview ab: „While all data were analysed, the written reports provided most evidence of reflection“ (S. 40). Lüsebrink und Grimminger (2014) stellen jedoch fest, dass sich mündliche Reflexionen im Veranstaltungskontext von schriftlichen Reflexionen unterscheiden. Während die Studierenden im Seminar „ausführlich und engagiert“ über Textfälle diskutierten, waren einige schriftliche Reflexionen in ihrer Untersuchung „eher kurz und ‚lustlos‘“ verfasst (ebd., S. 209). Auch geschlechtsspezifisch unterscheiden sich die schriftlichen Reflexionen: Studentinnen verfassten längere Texte als ihre männlichen Kommilitonen.

Die Analyse der Reflexionsfähigkeit kann über die Bestimmung der *Reflexionsqualität* erfolgen (Leonhard, 2008; Leonhard et al., 2011)<sup>33</sup>. Diese kann über die Dimensionen der Reflexionsbreite und Reflexionstiefe erfasst werden (Eysel, 2006; Leonhard, 2008; Leonhard et al., 2010; Leonhard et al., 2011):

- *Reflexionsbreite* bezeichnet „die Vielfalt und Breite der in der Reflexion berücksichtigten Kontexte und Bezugnahmen“ und nimmt in den Blick, „worüber die Studierenden angesichts einer Situation überhaupt nachdenken“ (Leonhard et al., 2011, S. 33).
- *Reflexionstiefe* „ergänzt die Vielfalt der Kontexte um die Tiefe der Auseinandersetzungen mit eben diesen“ (ebd.). Sie bietet somit ein Maß, um Reflexionen unterschiedlichen Niveaus zuordnen zu können.

Die Bestimmung der Reflexionstiefe erfolgt unter Berücksichtigung eines Modells, das eine Differenzierung der Reflexion in Niveaustufen oder Ebenen vornimmt. Verschiedene Untersuchungen mit der Zielstellung der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit nehmen Bezug auf das Reflexionsstufenmodell von Hatton und Smith (1995) (u.a. Abels, 2011; Eysel, 2006; Leonhard, 2008; Leonhard et al., 2011; Lüsebrink, 2011; Lüsebrink & Grimminger, 2014; Lunkenbein,

---

<sup>33</sup> Leonhard (2008) bewertet die Reflexionsqualität als nicht hinreichenden Indikator für Reflexionskompetenz: „Es ist zwar nicht von der Hand zu weisen, dass eine entsprechende Kompetenz mit der Qualität in hohem Maße korreliert“ (S. 55), es wird jedoch die zu starke Berücksichtigung des Aspekts der Fähigkeit und Fertigkeiten bei Vernachlässigung des Bereitschaftsaspekts bemängelt. „Aus der Zielperspektive professionellen pädagogischen Handelns heraus muss ebendiese Bereitschaft aber als genauso bedeutsam betrachtet werden wie die Fähigkeiten zu qualitätsvoller Reflexion“ (ebd., S. 55f.). Da die zu Grunde gelegte Definition der Reflexionsfähigkeit (Lüsebrink, 2011) den Aspekt der Bereitschaft nicht explizit aufführt, wird dieser in den weiteren Ausführungen nicht beachtet. Das ist jedoch der oben bereits angesprochenen pragmatischen Entscheidung zuzuschreiben und bedeutet nicht, dass die Reflexionsbereitschaft entgegen der Feststellung Leonhard's (2008) als unbedeutsam für die Fähigkeit zur Reflexion angenommen wird.

2012). Übereinstimmend wird angehenden Lehrkräften in diesen Studien eine niedrige Reflexionsfähigkeit attestiert.

### 3.3.1 *Types of reflective writing*

Auf der Grundlage bereits vorhandener Modelle und eigener empirischer Daten<sup>34</sup> entwickelten Hatton und Smith (1995) ein Modell zur Evaluation schriftlicher Reflexionen von Studierenden. Sie identifizierten vier Schreibtypen, von denen einer als Beschreibung identifiziert wurde und drei unterschiedliche Charakteristika von Reflexion aufwiesen:

- (1) *Descriptive writing*: Ein Ereignis oder Literatur wird beschrieben. Die Ausführungen enthalten keine reflexiven Momente (Hatton & Smith, 1995).
- (2) *Descriptive reflection*: Es wird versucht, „Gründe oder Rechtfertigungen anzuführen, aber noch auf erzählende oder beschreibende Weise“ (Korthagen, 2002, S. 61).
- (3) *Dialogic reflection*: Durch die Distanzierung von dem Ereignis („Zurückschreiten“ (ebd.) erreicht die Reflexion eine andere Stufe „auf der man sich alles durch den Kopf gehen lässt, und die Erfahrung, Ereignisse und Handlungen erforscht, wobei gutes Urteilsvermögen gefragt ist und mögliche Alternativen aufgezeigt werden, um etwas zu erklären“ (ebd.).
- (4) *Critical reflection*: Die „Reflexion erfolgt unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen“ (Lüsebrink, 2011, S. 317).

In Anlehnung an Hatton und Smith's (1995) ausführliche Erläuterung der Reflexionsstufen (ebd., APPENDIX) nimmt Lüsebrink (2011) auf den Ebenen der beschreibenden und dialogischen Reflexion die Differenzierung vor, ob eine oder mehrere Perspektiven eingenommen werden. Lüsebrink und Grimminger (2014) unterscheiden die einzelperspektivische gegenüber der mehrperspektivischen Analyse auf allen drei Reflexionsebenen des Modells. Leonhard et al. (2011) differenzieren das Modell unter Berücksichtigung selbst erhobenen Datenmaterials ebenfalls weiter aus. Die studentischen Reflexionen erfolgten in drei Untersuchungen auf schriftlich vorliegende Textfälle unterrichtlicher Situationen. Die Ebenen der beschreibenden und dialogischen Reflexion werden unter Berücksichtigung der eingenommenen Perspektiven von Leonhard et al. (2011) dreifach unterschieden.

---

<sup>34</sup> Schriftliche Reflexionen von Studierenden

Die Erläuterungen der Reflexionsstufen zeigen, dass das Modell die Analyse eines Ereignisses nur retrospektiv, ohne Bezug zur prospektiven Handlung betrachtet<sup>35</sup>. Reflexion stellt jedoch keinen Selbstzweck dar, sondern zielt auf verbessertes Handeln ab (Korthagen & Kessels, 1999; vgl. Kapitel 3.1). Die Berücksichtigung der handlungsspezifischen Entwicklungsperspektive erfolgt im Reflexionsmodell *ALACT* von Korthagen und Kessels (1999).

### 3.3.2 Reflexionsmodell *ALACT*

Das Reflexionsmodell *ALACT* beschreibt „Lernen aus Erfahrung als zyklischen Prozess der Reflexion“ (Korthagen & Wubbels, 2002, S. 49). Dieser besteht aus fünf Phasen, deren Anfangsbuchstaben dem Modell seinen Namen geben (vgl. Abb. 3):

- (1) **Action**: Handeln und Erfahrungen machen,
- (2) **Looking back**: auf diese Erfahrungen zurückblicken,
- (3) **Awareness of essential aspects**: wichtige Aspekte dieser Erfahrung festhalten. Auf dieser Ebene kann das Bedürfnis der reflektierenden Person nach theoretischen Bezügen entstehen,
- (4) **Creating alternative methods of action**: nach alternativen Verhaltensweisen suchen,
- (5) **Trial**: diese Verhaltensweisen ausprobieren (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen & Wubbels, 2002).

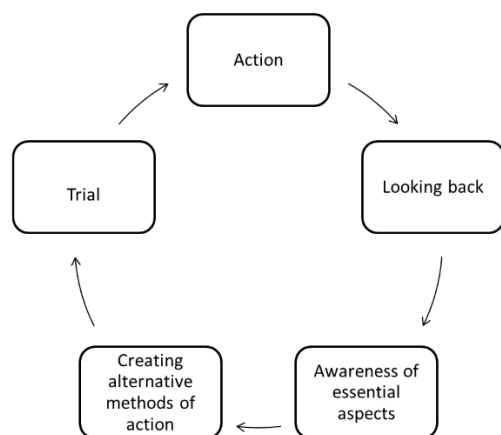


Abb. 3. *ALACT-Modell (mod. nach Korthagen & Kessels, 1999, S. 13)*

---

<sup>35</sup> Die Entwicklungsperspektive im Modell von Hatton und Smith (1995) zeigt sich in der zunehmenden Komplexität der Reflexionsstufen. Dabei findet jedoch nur der Denkprozess der Reflexion Berücksichtigung und wird das Handeln als Konsequenz dieser kognitiven Auseinandersetzung mit einem Ereignis nicht beachtet.

Die erste Phase stellt das Ereignis dar, das zum Ausgangspunkt der Reflexion wird. Diese findet im Wesentlichen in der zweiten und dritten Phase statt. In der vierten Phase werden auf Basis der Reflexionserkenntnisse Handlungsalternativen entwickelt. Die Erprobung der generierten Verhaltensweisen (fünfte Phase) führt zu neuen Erfahrungen, die den Ausgangspunkt eines neuen Zyklus bilden. Dieses Schema sieht somit die dauerhafte Reflexion unterrichtlichen Handelns im Sinne der Professionalisierung als lebenslangen Prozess vor. Das Modell differenziert jedoch keine Reflexionsniveaus und bietet somit keine Orientierung für die Analyse der Reflexionstiefe.

Ein Modell, das die Bestimmung der Reflexionstiefe zulässt und die Entwicklung der Handlungsfähigkeit als dauerhaft zyklischen Prozess der Berufstätigkeit in den Blick nimmt stellt das Prozessmodell *ERTO* von Krieg und Kreis (2014) dar.

### 3.3.3 Prozessmodell *ERTO*

Das Prozessmodell *ERTO* (Krieg & Kreis, 2014) strukturiert verschiedene Aspekte der Reflexion eines Ereignisses ebenfalls, in Orientierung an das *ALACT-Modell* von Korthagen und Kessels (1999), als Zyklus (vgl. Abb. 4). Seine Bezeichnung geht auf die Differenzierung der Aspekte einer Reflexion zurück: **E**reignis, **R**eflexion, **T**ransformation und **O**ption für eine neue Handlung.

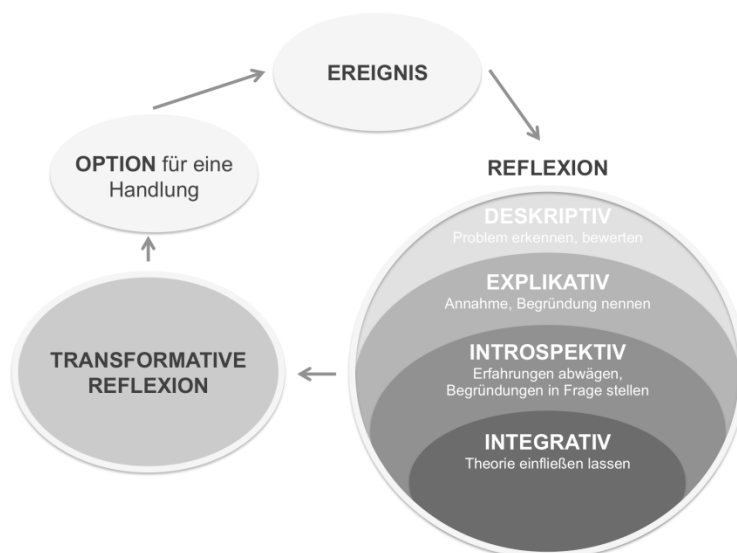


Abb. 4. Prozessmodell *ERTO* (mod. nach Krieg & Kreis, 2014)

Ein *Ereignis* bildet den Ausgangspunkt des Reflexionszyklus. Nach Krieg und Kreis (2014) ist dieses dadurch gekennzeichnet, dass die angewandte „Handlungsroutine als nicht zufrieden-



stellend erlebt wird“ (ebd., S. 106). Im Anschluss an die Wahrnehmung des Ereignisses lassen sich für den Bereich der *Reflexion* vier Ebenen der Auseinandersetzung mit diesem differenzieren:

- (1) *Deskriptive Reflexion*: Im Kontext einer rückblickenden Beschreibung des Ereignisses erfolgt die Bewertung der Situation, das Erkennen eines Problems oder beides.
- (2) *Explikative Reflexion*: Für das Auftreten des Ereignisses wird eine Annahme, Ursache oder ein Grund genannt.
- (3) *Introspektive Reflexion*: Verschiedene Begründungen für das Ereignis werden aufgeführt, Annahmen abgewogen und/oder erweitert durch die Bezugnahme auf vergangene Erfahrungen.
- (4) *Integrative Reflexion*: Die Bearbeitung des Ereignisses erfolgt unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur.

Eine Beschreibung des Ereignisses ohne Bewertung oder ähnliches (vgl. deskriptive Reflexion) wird von Krieg und Kreis (2014), wie von Hatton und Smith (1995) auch, als Beschreibung eingeschätzt und entspricht damit noch keiner Reflexion.

Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Ereignis führt zur Entwicklung von Handlungsalternativen und neuen Aktionsideen, welche die zukünftige Praxis verbessern sollen. Die Entwicklung dieser kann parallel zu allen Ebenen der Reflexion erfolgen und wird als *transformative Reflexion* bezeichnet.

Die vollständige reflexive Auseinandersetzung mit dem Ereignis führt idealerweise zu einer neuen *Handlungsoption* (Krieg & Kreis, 2014). Ein Ereignis, das sich im Kontext dieses Handlungsversuchs ergibt, wird zum Ausgangspunkt des neuen Reflexionszyklus.

Der wesentliche Reflexionsprozess findet, wie auch bei Korthagen und Kessels (1999), in den mittleren beiden Bereichen der Reflexion und in der transformativen Reflexion statt.

Die Grundstruktur der Lehrtätigkeit verhindert es, Lehrkräfte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf jegliche potentielle Situationen und Herausforderungen ihrer beruflichen Tätigkeit vorzubereiten (Korthagen & Wubbels, 2002, vgl. Kapitel 2.2). Deshalb kommt der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus entscheidende Bedeutung für die erfolgreiche Berufsausübung zu:

„Man muss nicht *wissen*, was man tun muss, man sollte vielmehr die Tatsache zu akzeptieren lernen, dass man jedes Mal *herausfinden* muss, was *man* jedes Mal erneut *tun muss*. Wenn sich Lehrer diese Einstellung und auch die notwendigen Fertigkeiten aneignen, mit-

tels Reflexion aus ihren eigenen Erfahrungen zu lernen, dann besitzen sie eine sogenannte *Entwicklungskompetenz*: die Fähigkeit sich weiter zu entwickeln, wenn das Vorbereitungsprogramm vorüber ist<sup>36</sup>“ (Haan, 1975, S. 257, zitiert nach Korthagen & Wubbels, 2002, S. 52; Hervorhebungen in Korthagen & Wubbels, 2002).

Reflexivität stellt dazu eine Grundvoraussetzung dar. Bereits zu Beginn des Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass diese nicht allgemein vorausgesetzt werden kann, sondern im Rahmen der Lehramtsausbildung zu entwickeln und zu fördern ist (Wyss, 2013). „Die Fähigkeit, pädagogische Situationen interpretieren zu können (ohne sich einzig auf vermeintlich bewährte Schubladen zu verlassen) und angemessene Lösungen zu finden (ohne in Routinen zu erstarrten), ... [gilt] als wichtige Qualifikation für Lehrerinnen und Lehrer“ (Wolters, 2013, S. 249). Die Reflexivität kann in ihrer Qualität entwickelt werden, indem Studierende die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit (unterrichtlichen) Ereignissen auf verschiedenen Reflexionsniveaus erlernen. Dafür sind entsprechende hochschuldidaktische Formate erforderlich (Leonhard, 2008; Lüsebrink, 2017; Wyss, 2013). Die Professionalisierung reflexiver Fähigkeiten sowie die damit einhergehende Fähigkeit zur Rekonstruktion und Prüfung von Handlungs- und Deutungspraktiken pädagogischer Situationen, kann über Fallarbeit gefördert werden (Pieper, 2014; Reh & Rabenstein, 2005). Diese entspricht der Struktur des Lehrerhandelns (Reh, Geiling & Heinzel, 2013) und kann sich auf selbst erlebte sowie fremde unterrichtliche Erfahrungen beziehen. Zur Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Voraussetzung professioneller Handlungsfähigkeit kommt der „Einübung fallverstehender Reflexivität“ (Reh et al., 2013, S. 915) hohe Bedeutung zu.

---

<sup>36</sup> Diese Argumentation schließt sich an die Ausführungen zur Lehrerprofessionalisierung als lebenslanger Lernprozess an (vgl. Kapitel. 2.2, S. 13).

## 4 Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung

In der Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit angehender Lehrkräfte ergibt sich in der universitären Phase die Herausforderung, den systematischen Aufbau von Handlungswissen zu fördern. „Dieses Wissen sollte situiert und kontextualisiert erlernt werden, damit ‚träges Wissen‘ vermieden wird und es mit der späteren Komplexität unterrichtlichen Handelns vereinbar ist“ (Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2015, S. 669). Fallbasiertes Lernen bietet eine gute Möglichkeit, dieses Wissen zu vermitteln.

Die *Kasuisitik*<sup>37</sup> hat eine lange Tradition und ist in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (u.a. Rechtswissenschaft, Medizin, Psychologie und Pädagogik) bedeutsam (Hebenstreit, Hinrichsen, Hummrich & Meier, 2016; Pieper, 2014; Reh et al., 2013). Fallarbeit findet in den letzten zwei Jahrzehnten vermehrt Anwendung und Verbreitung in der universitären Phase der Lehrerbildung, so auch in der sportpädagogischen Ausbildung (Wolters, 2008). Die Methodik schließt an das Konzept der amerikanischen Lehrerbildung an, welche bereits seit längerem sogenannte *case-based* Lehrertrainings durchführt (Reh et al., 2013; Steiner, 2014). Der zunehmende Einsatz von Fallarbeit zur Initiierung von Lernprozessen bei angehenden Lehrkräften wird mit der Verortung von Fallarbeit an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis begründet:

„Mit Blick auf das Lehramtsstudium werden Möglichkeiten identifiziert, die notorische Spannung zwischen Theorie (Studium) und Praxis (Beruf) in eine fruchtbare Beziehung zwischen universitärem Wissen und beruflichem Können zu verwandeln. Ziel ist die Entwicklung eines forschenden Habitus, der die Praxis bereichert“ (Pieper, 2014, S. 9).

Mit der Ausbreitung des fallbasierten Arbeitens entwickelten sich sowohl disziplinspezifisch als auch -übergreifend unterschiedliche Begrifflichkeiten, Konzepte und Methoden (Lüsebrink & Grimminger, 2014; Steiner, 2014).

Im Folgenden wird zunächst das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Begriffsverständnis von Fallarbeit präzisiert (Kapitel 4.1), bevor die Zielsetzungen von Fallarbeit in der ersten Phase der Lehrerbildung dargestellt werden (Kapitel 4.2). Es folgt die Vorstellung ausgewählter hochschuldidaktischer Ausprägungen und Formen von Fallarbeit. In diesem Kontext wird die Wirkung der Arbeit mit und des Einsatzes von Videofallsequenzen genauer ausgeführt (Kapitel

---

<sup>37</sup> Lat. casus = Fall. Kasuistik ist die „Lehre von den Fällen“ (Wolters, 2013, S. 246).

4.3). Den Abschluss des Kapitels bildet der Ausblick auf Herausforderungen beim Einsatz von Fallarbeit in der Lehrerbildung (Kapitel 4.4).

#### **4.1 Zum Begriffsverständnis von Kasuistik, Fallarbeit und dem Fall**

Die Begriffe Kasuistik und Fallarbeit werden, wie in der Kapiteleinführung geschehen, häufig synonym verwendet. Auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses stellt Steiner (2014) die beiden Begriffe heraus als

*„praktikable Bezeichnungen für eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion oder ästhetischen Rezeption eingesetzt wird“ (S. 8; Hervorhebungen im Original).*

Wolters (2008) bringt die beiden Begriffe zusammen, indem sie die kasuistische Forschung als „an und mit Fällen zu neuen Erkenntnissen kommen[d]“ beschreibt (S. 138). Fallarbeit wird demnach definiert als „Vorgehensweise in der (Sport-)Lehrerbildung, die an Einzelfällen aus dem schulischen Alltag didaktische und pädagogische Grundprobleme zeigen will, um dadurch das kritische Denken und Theoretisieren der Studierenden anzuregen und eine professionelle Entwicklung im Lehrerberuf anzubahnen“ (Wolters, 2015, S. 12).

Mit diesen Begriffsdefinitionen erfolgt die Engführung auf den Einsatz von Fallarbeit in der Lehrerbildung. Da diese den Forschungskontext darstellt wird der Einsatz in anderen wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Rechtswissenschaft und Medizin), in denen unter Umständen ein anderes Fallverständnis<sup>38</sup> vorliegt, nicht weiter ausgeführt.

Zentraler Gegenstand der Kasuistik und Fallarbeit ist der Fall. Auch hierzu liegt keine einheitliche und allgemeingültige Begriffsdefinition<sup>39</sup> vor (Pieper, 2014; Schierz & Thiele, 2002). Eine für die vorliegende Arbeit sinnvolle Grundlage stellt die Definition von Steiner (2014) dar, der den Fall expliziert als *„ein Ereignis oder ein[en] Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen abgegrenzten Raum-Zeit-Gefüge, wobei aber diese Bege-*

---

<sup>38</sup> Fallarbeit unterscheidet sich in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen. So dient ihr Einsatz in den Naturwissenschaften (z.B. in der Medizin) der Suche nach allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten zur Verknüpfung von Ursache und Wirkung. Das fallbezogene Vorgehen in den Sozialwissenschaften, zu denen die Lehrerbildung u.a. gezählt werden kann, zielt darauf ab, den Sinn zu verstehen (Wolters, 2015). Die Rückführung von einem Ereignis auf einen übergeordneten theoretischen Begriff fällt im pädagogischen Bereich wesentlich schwerer und ist nie eindeutig (Wolters, 2013).

<sup>39</sup> Kolbe und Combe (2008) warnen davor, den Fallbegriff in der Diskussion um die Fallrekonstruktion in der Lehrerbildung zu konkretisch zu verstehen.

*benheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt“* (S. 8; Hervorhebungen im Original). Steiner (2014) hebt die Notwendigkeit hervor, etwas Fragwürdiges, Deutungsbedürftiges, Handlungsrelevantes oder Erzählenswertes in bzw. an einem Ereignis zu erkennen, damit dieses zu einem Fall wird. Pieper (2014) stellt fest, dass die Identifikation eines Falles von der eingenommenen Perspektive abhängt. Von handelnden Personen wird dementsprechend häufig ein Ereignis als Fall konzipiert, das aus dem routinierten und alltäglichen Geschehen heraussticht, z.B. in dem es ein Problem gab. Ein Fall kann jedoch auch dort (re-)konstruiert werden, wo die Praxis zunächst nicht besonders auffällig erscheint, ihre Struktur jedoch Gegenstand des Erkenntnisinteresses ist (Pieper, 2014; Wolters, 2015; vgl. Kapitel 3.2).

Ein Fall stellt demnach immer eine *Konstruktion von Wirklichkeit* dar, die eine Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinem<sup>40</sup> herstellt (Kolbe & Combe, 2008; Wolters, 2008; 2013; 2015). „Was ein Fall ist, entscheidet sich also dadurch, was für wen zum Fall wird<sup>41</sup> .... Einen Fall aus einem Geschehen zu konstruieren, ist daher nicht vom Beobachter einer Unterrichtssituation zu trennen und auch nicht an andere zu delegieren“ (Wolters, 2013, S. 246f.).

Die Konstruktion eines Falles erfolgt also bereits unter Bezugnahme auf (explizites oder auch implizites) Wissen, es besteht eine Wechselbeziehung zwischen dem Fall und vorliegendem Wissen<sup>42</sup>. Der Fall wird somit etwas Allgemeinem untergeordnet (Subsumtion). Gleichzeitig kann das allgemeine Wissen durch die Arbeit an dem Fall geschärft und modifiziert werden als auch neues Wissen entstehen (Abduktion) (Wolters, 2015).

Da ein Fall abhängig von kognitiven Voraussetzungen sowie der subjektiven Wahrnehmung konstruiert wird, stellt er kein Abbild der Wirklichkeit dar. Der *Wahrheitsgehalt* einer Fallkonstruktion stellt für die Fallarbeit jedoch auch kein wesentliches Kriterium dar. Bedeutsam ist, „dass sie [die Konstruktion] angemessen ist und zu einem fruchtbaren pädagogischen Handeln befähigt“<sup>43</sup> (Wolters, 2015, S. 18).

---

<sup>40</sup> „Ein Fall steht auf der einen Seite für das Besondere, das ihn aus dem Strom der alltäglichen Ereignisse heraushebt und weshalb er überhaupt wahrgenommen wird, und auf der anderen Seite für das Allgemeine, das ihn verständlich und lehrreich macht“ (Wolters, 2015, S. 20).

<sup>41</sup> Die Perspektive auf ein Ereignis und dadurch auch seine Wahrnehmung wird dabei beeinflusst von Erwartungen, Vorkenntnissen als auch Einstellungen der den Fall identifizierenden Person (Wolters, 2015).

<sup>42</sup> Dieses kann in Form von Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder Normen vorliegen (Wolters, 2015).

<sup>43</sup> Dieser Argumentation liegt die Auffassungen vom Menschen als Konstrukteur seiner sozialen Wirklichkeit zu Grunde. Diese entspricht dem Konstruktivismus, auf dem auch die Fallarbeit beruht (Wolters, 2015).

## 4.2 Zielsetzungen von Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung

Die Methodik der Fallarbeit kann verschiedene Zielstellungen verfolgen, die eng miteinander verknüpft sind. Diese werden im Kontext des Kapitels erläutert und die Zielsetzung für die vorliegende Forschungsarbeit abgeleitet.

Professionelles pädagogisches Handeln ist dadurch gekennzeichnet, dass für nicht standardisierbare Situationen jeweils passende Handlungsmöglichkeiten gefunden und umgesetzt werden. „Ein professioneller Habitus bezeichnet dabei jene Haltung, die es ermöglicht, zwangsläufige Widersprüchlichkeiten ... auszuhalten, jeweils dem Einzelfall entsprechend zu handeln und dabei auf Fachwissen in angemessener Weise - d.h. nicht ‚schubladiesbar‘ – zurückzugreifen“ (Ummel, Scheid & Wienke, 2005, S. 87). Der Einsatz von Fallarbeit in der Lehramtsausbildung soll u.a. zur Entwicklung des von Oevermann (2002) geforderten Professionshabitus beitragen. Dazu sollen angehende Lehrkräfte die Fähigkeit entwickeln, die Schwierigkeiten von Lernenden identifizieren und nachvollziehen zu können, um anschließend einen entsprechenden Umgang damit zu realisieren. Für die Entwicklung kommt der Ausbildung von Reflexivität ein besonderer Stellenwert zu. Die reflexive Haltung gegenüber der eigenen Berufstätigkeit gilt als konstitutives Merkmal von Professionen bzw. Professionalität (vgl. Kapitel 2.2) und wird „in der Formel ‚Professionalität durch Reflexivität‘, die als Selbstthematizierung und Prozessreflexion der beruflichen Arbeit unentbehrlich geworden“ ist, expliziert (Reh et al., 2013, S. 914f.).

Der Einsatz eines reflexiven Zugangs zur schulischen bzw. pädagogischen Praxis bietet (angehenden) Lehrkräften Gelegenheit, eigene als auch fremde Unterrichtserfahrungen theoriegeleitet zu analysieren. Auf dieser Grundlage erfolgt die (Weiter-) Entwicklung einer hermeneutischen Kompetenz für entsprechende Handlungssituationen (Pieper, 2014). Über die Arbeit mit Fällen können Studierende für die Komplexität schulischer Interaktionsprozesse sensibilisiert und der Perspektivwechsel initiiert werden (Reh et al., 2013). Dabei können Fälle der Irritation internalisierter und lieb gewonnene Deutungsmuster dienen und dadurch zur Dekonstruktion subjektiver Theorien führen (Combe & Kolbe, 2008; Reh & Rabenstein, 2005). Dies kann die Entwicklung alternativer Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten von unterrichtlichem Handeln fördern (Reh et al., 2013) als Voraussetzung der Handlungsfähigkeit unter wechselnden Unterrichtsbedingungen (vgl. Kapitel 2.4). Combe und Kolbe (2008) fordern dazu die Arbeit mit Fällen, die vorrangig der Unterrichtspraxis entstammen. Unterricht stellt aufgrund seiner konstitutiven Bedingung der antinomischen Struktur pädagogischer Situationen eine Überforde-

nungssituation dar. Lehrkräfte sind in der Praxis zumeist Situationen ausgesetzt, in denen gegensätzliche Prinzipien oder Grundsätze zugleich zu berücksichtigen sind (vgl. Kapitel 2.2). „Als Lehrkraft kann man den Antinomien nicht ausweichen, sondern muss je nach Fall eine Entscheidung treffen. Die antinomische Struktur bewusst zu machen, zu analysieren und Alternativen des Handelns zu prüfen, ist ein Ziel der Fallarbeit“ (Wolters, 2015, S. 19).

Dabei können Fälle bereits bekannten Normen und Theorien zugeordnet werden sowie neue Erkenntnisse, als Ergebnis der Auseinandersetzung, hervorbringen (Wolters, 2013). Wolters (2013) fokussiert dabei die Auswertungsdidaktik<sup>44</sup>, die sich durch den Gewinn von Theorie durch Praxis auszeichnet, indem vergangener Unterricht, wie er im Alltag vorkommt, ausgewertet wird. „Erst wird untersucht, was geschehen ist, und dann zu erklären bzw. verstehen versucht, warum dies geschehen ist: Im Falle einer negativen Bewertung des Geschehens wird nach Möglichkeiten seiner Verbesserung gesucht“ (Scherler, 2008, S. 11). Zielsetzung ist die Schulung der Urteilskraft<sup>45</sup> und Reflexivität von Lehrpersonen.

Fallarbeit kann (angehende) Lehrkräfte so das Theoretisieren lehren. Das bezeichnet die Fähigkeit, Theorien verwenden oder entwickeln zu können, um didaktische Situationen besser zu verstehen<sup>46</sup> (Wolters, 2015).

Reh et al. (2013) stellen als besonderes Merkmal der Fallarbeit heraus, dass diese nicht nur Wissen vermittelt. Durch ihren Einsatz können „stellvertretend Erfahrungen vermittelt werden ..., [welche] die Wiedergewinnung von Fülle und Sinnlichkeit durch Falldarstellungen[,] Mehrperspektivität und die Erkundung von Handlungs- und Deutungsspielräumen erlaube[n] und die Studierenden zu eigenen Forschungen“ anregen (ebd., S. 913f.). Über die Interpretation, das Abwägen von Handlungsalternativen sowie die Analogiebildung kann Strukturkenntnis entstehen, die über den Fall hinaus reicht (Reh et al., 2013; Reh & Rabenstein, 2005; Steiner, 2014; Wolters, 2013; 2015). Diese kann als notwendige Voraussetzung zur Annahme der *Krise als Normalfall* (Oevermann, 2008) für die berufliche Tätigkeit betrachtet werden. Neben der

---

<sup>44</sup> Wolters (2013) stellt der Auswertungsdidaktik die Planungsdidaktik gegenüber. Letztere ist zukunftsorientiert und konstruiert Praxis auf der Grundlage bestehender didaktischer Theorien und fachdidaktischer Modelle. Sie folgt normativen Leitideen und kann eine Orientierung für die Gestaltung von Unterricht bieten.

<sup>45</sup> Nach Combe (2001) entspricht Urteilskraft der Fähigkeit, „Situationen, Situationskonstellationen, Szenen ‚gestalthaft‘ als typisch wahrzunehmen und sie mit Prozess- und Handlungsvorstellungen zu verknüpfen“ (Reh et al., 2013, S. 915).

<sup>46</sup> Den isolierten Erwerb theoretischer Inhalte schätzt Heimann (1962) als weniger bedeutsam ein (Wolters, 2013). Syring et al. (2015) fordern ebenfalls den kontextspezifischen und situierten Erwerb von Handlungswissen (vgl. Kapitel 4).

Annahme der Bewältigung von Handlungskrisen als Normalfall mit der Anforderlichkeit immer neuer Lösungen (Handlungsfähigkeit), gilt auch die Fähigkeit zur nachträglichen Handlungsbeurteilung als konstitutiv für die professionelle Berufsausübung von Lehrkräften (vgl. Kapitel 2.2).

Die Arbeit mit Fällen beinhaltet im Vergleich zum Handeln in der echten Unterrichtssituation einige Vorteile: Die Auseinandersetzung mit den Ereignissen findet ohne Zeit- und Handlungsdruck<sup>47</sup> statt (Kolbe & Combe, 2008; Wolters, 2013; 2015). Dennoch besteht in Abhängigkeit der Falldarstellung die Möglichkeit, sich (mehr oder weniger) in die pädagogische Situation hineinzusetzen und mögliches Handeln abzuwägen als auch mit anderen zu diskutieren. Diese Auseinandersetzung kann in verschiedene Handlungsalternativen münden. Darüber hinaus besteht die Option, mit Bezug zum Besonderen des Falles in der Literatur zu recherchieren (Wolters, 2013; 2015).

„Die Ausbildung inszeniert eine vom Zugzwang entlastete Situation, in der Argumentationsräume eröffnet, für Unvorhergesehenes sensibilisiert wird und die gleichzeitig ‚Möglichkeiten des Denkens in sozialen Prozessen, der Problemzerlegung und der Entwicklung von Handlungsstrategien eröffnet und einer vordergründig-rezeptologisch am ‚Richtig-Falsch‘-Schema orientierten Sichtweise entgegenwirken kann“ (Günter, 1978, S. 171, zitiert nach Reh et al., 2013, S. 913).

Die Fähigkeit, „das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu erkennen“ (Reh et al., 2013, S. 915) kann über die Arbeit mit Fällen entwickelt werden, die konkrete pädagogische Problemlagen darstellen. In der Auseinandersetzung mit den Fällen entstehen sogenannte Referenzbeispiele. Auf diese kann in entsprechenden Situationen zurückgegriffen werden und „in Handlungssituationen eine gestaltförmige, analogisierende Übertragung ermöglicht“ werden (ebd., 2013, S. 916; vgl. Kapitel 2.4). Dabei bildet sich von Fall zu Fall Erfahrung, sodass die Erkenntnis zu einem bestimmten Sachverhalt immer weiter ansteigt (Wolters, 2015).

Lehrkräfte sollten sich dennoch nicht auf Deutungsprotokolle und eingefahrene Reaktionen verlassen, sondern versuchen, das Besondere (z.B. individuelle Ursachen für ähnliches Schülerverhalten) wahrzunehmen. Unprofessionellem Handeln von Lehrkräften soll durch die Einübung von Reflexivität vorgebeugt werden. Durch die Arbeit mit Fällen sollen (angehende) Lehrkräfte erkennen, dass die Wiederherstellung der Balance zwischen Besonderem und All-

---

<sup>47</sup> Insbesondere der Sportunterricht stellt an Lehrkräfte hohe Anforderungen hinsichtlich des Handlungsdrucks. Aufgrund der besonderen organisatorischen Bedingungen finden viele Aktionen zeitgleich statt und können sich besondere Ereignisse stärker auf die gesamte Klasse auswirken als im klar organisierten Klassenraumunterricht.



gemeinem zwar aufwändig ist, gleichzeitig jedoch mehr Handlungsspielraum bietet und eine nachträgliche Handlungsbegründung ermöglicht – Aspekte, die professionelles Lehrerhandeln kennzeichnen. Zwischen professionellem Wissen und praktischem Handeln vermitteln zu können, stellt eine grundlegende Anforderung der pädagogischen Professionalität dar (Steiner, 2014). Den Schlüsselprozess fallbasierten Arbeitens kennzeichnet demnach die

„wechselseitige Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, das über den Einzelfall hinausführt und Anschlussmöglichkeiten an andere Fälle oder an Referenzwissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse bereitstellt. Dieses Wechselspiel hat eine zentrale Funktion für die Erkenntnisentwicklung. Letztlich muss sich das Ergebnis der Fallbearbeitung am Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Profession messen lassen“ (ebd., S. 11).

Die Kasuistik zielt damit auch auf die Integration von Theorie und Praxis ab: „Implizites Vorwissen soll in der praxisentlasteten Situation des Seminars geklärt, kausalistische ‚Trivialmaschinen‘ infrage gestellt, unhinterfragte Routinen aufgebrochen werden, so dass für den zukünftigen Praktiker, die zukünftige Praktikerin mehr und anders differenzierter wahrnehmbar wird“ (Ummel et al., 2005, S. 86). Damit bietet Fallarbeit eine Möglichkeit, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln und Beziehungen herzustellen (Wolters, 2015).

Die Arbeit mit Fällen eignet sich auf zwei Wegen für die Verknüpfung von Theorie und Praxis: Theorie kann deduktiv am Fall exploriert werden oder induktiv aus dem Fall heraus als Theorie generiert sowie mit bestehender Theorie in Bezug gesetzt werden (Korthagen, 2002; Krammer & Reusser, 2005; Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2016; Wolters, 2015). „Letzteres scheint im Ausbildungskontext jedoch eine große Herausforderung zu sein und daher nicht primäres Ziel der Fallarbeit in der Hochschule“ (Syring et al., 2016, S. 89).

Wolters (2015) differenziert vier Zugänge der Fallarbeit zur Schulwirklichkeit, die sie für die (Sport-)Lehrerbildung als relevant erachtet (vgl. Abb. 5).



Abb. 5. Zugänge für Fallarbeit in der (Sport-)Lehrerbildung (mod. nach Wolters, 2015, S. 16)

Da Unterrichten als zentrale praktische Tätigkeit von Lehrkräften gilt (KMK, 2014; Wolters, 2015), erhält der unterrichtsanalytische Zugang im vorliegenden Forschungskontext besondere

Aufmerksamkeit. Die anderen drei Zugänge sind hier lediglich der Vollständigkeit halber aufgeführt. Aufgrund ihrer fehlenden Bedeutung für die hier dargestellte Forschungstätigkeit erhalten sie keine weitere Erläuterung<sup>48</sup>.

In Abhängigkeit der Zugänge kann die Differenzierung der Zielstellungen von Fallarbeit erfolgen. Der unterrichtsanalytische Zugang dient demnach

- der Heranführung an eine konstruktivistische Sichtweise auf Unterricht (vgl. Kapitel 5.4),
- dem Erkennen und Deuten didaktisch relevanter Probleme sowie der Entwicklung entsprechender Lösungsmöglichkeiten,
- der Veranschaulichung und Analyse pädagogischer und didaktischer Probleme sowie
- dem Theoretisieren (Wolters, 2015).

Fallarbeit soll die Erkenntnis- und Fähigkeitsentwicklung (angehender) Lehrkräfte fördern. „Fallbezogene Vorgehensweisen sollen die angehenden Lehrpersonen dazu befähigen, zwischen Theorie und Praxis, zwischen professionellem Referenzwissen und praktischem Handeln vermitteln zu können“ (Steiner, 2014, S. 17). Kramer, Hugener und Biaggi (2012) fassen zusammen:

„Die Handlungsfähigkeit und die Verbindung von Theorie und Praxis können durch Ansätze fallbasierten und situierten Lernens erhöht werden (Shulman, 1992). Für das adaptive Handeln in komplexen Situationen ist die Fähigkeit zur Analyse von Unterrichtssituationen, zur Auswahl von Handlungsalternativen und zur anschließenden Reflexion und Bewertung bedeutsam (Schoen, 1987). Das Erkennen und Interpretieren von lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen [= professionelle Wahrnehmung] gilt als zentrale Fähigkeit für professionelles Handeln im Unterricht (Seidel & Prenzel, 2007). Im Nachdenken über Unterrichtsprozesse lernen angehende Lehrpersonen, das ‚Tun im Unterricht‘ zu ordnen und zu verstehen (vgl. Schüpbach, 2011), und werden zu expliziten Bezügen zwischen erlebter oder beobachteter Praxis und wissenschaftlichen Konzepten zum Lehren und Lernen angeregt“ (S. 261f.).

Trotz des Konsens über die Zielstellungen von Fallarbeit und ihre Tradition (für die Sportlehrerausbildung u.a. Lüsebrink, 2017; Lüsebrink, Krieger & Wolters, 2009; Scherler, 2008; Schierz & Thiele, 2002; Wolters, 2008; 2013; 2015) gestaltet sich ihre Ausprägung domänenspezifisch unterschiedlich. Es ist daher nicht möglich, von *der* fallbasierten Lehrerbildung zu sprechen (Lüsebrink & Grimminger, 2014). In Anlehnung an Helmke's (2010) Angebot-Nutzen-Modell verstehen Syring et al. (2015; 2016) Fallarbeit als Angebot an Studierende, dessen Wirkung in

---

<sup>48</sup> Die Erläuterung und Zielsetzung aller Zugänge finden sich bei Wolters (2015).

Abhängigkeit des Nutzens durch sie steht.

Verschiedene Faktoren beeinflussen die Fallarbeit. Das folgende Kapitel erläutert ausgewählte Aspekte, die hinsichtlich der Gestaltung von Fallarbeit Berücksichtigung finden sollten.

### 4.3 Zum Einsatz von (Video-)Fallarbeit

Pädagogische Handlungsanforderungen im Lehrberuf entsprechen strukturell der Arbeit an und mit Fällen (Reh et al., 2013). Fallarbeit stellt dadurch eine geeignete Methode zur Förderung professionsrelevanter Fähigkeiten dar (vgl. Kapitel 2.2), gilt als notwendiger und integraler Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung (Steiner, 2014) und ist mittlerweile in der Lehramtsausbildung an vielen Hochschulen implementiert (Reh et al., 2013; Syring et al., 2016). Die praktische Umsetzung der Arbeit mit Fällen unterscheidet sich jedoch zwischen den universitären Standorten als auch in einzelnen Veranstaltungen deutlich. „Es bleibt bis heute diffus, wie die *Angebotsseite* der Fallarbeit hochschuldidaktisch gestaltet werden könnte“ (Syring et al., 2016, S. 87; Hervorhebungen im Original).

Fallarbeit ist grundsätzlich gekennzeichnet durch eine „intensive, meist länger dauernde Auseinandersetzung mit einem Fall als Problemlöse-Prozess, der lösungs- und handlungsorientiert ist“ (Syring et al., 2016, S. 90). Für den Fallarbeitseinsatz gelten jene Fälle als besonders interessant und lehrreich, in denen Unterricht nicht gelingt und die Geschehnisse im Widerspruch zu pädagogischen Ansprüchen und Normen stehen, da „an ‚alltäglichen Unglücksfällen‘ ... Exemplarisches gelernt werden [kann]“ (Wolters, 2015, S. 15). Dennoch können (und sollten) auch Glücksfälle und deren Gelingensbedingungen den Ausgangspunkt von Fallarbeit darstellen<sup>49</sup>.

Eine einheitliche und allgemeingültige Systematisierung von Fallarbeit ist aufgrund ihrer vielseitigen Ein- und Umsetzbarkeit sowie der fehlenden Trennschärfe von Kategorien nicht möglich (Lüsebrink & Grimminger, 2014; Pieper, 2014; Steiner, 2014). Für die Arbeit mit Fällen können eine Vielzahl didaktischer Entscheidungen getroffen werden. Im Folgenden werden die Aspekte des *Fallmediums* (Kapitel 4.3.1) sowie der *Arbeit mit eigenen vs. fremden Fällen* (im

---

<sup>49</sup> Mit der Qualität von Unterrichtsbeispielen als Einflussfaktor auf die Auseinandersetzung mit diesen hat sich Heemsoth (2019) ausführlicher auseinandergesetzt und festgestellt, dass es an Studien fehlt, „die ergründen, inwieweit gelungene oder problematische Unterrichtsbeispiele das Lernen angehender Lehrkräfte unterschiedlich beeinflussen“ (S. 48).

Kontext des Kapitels 4.3.2) dargestellt und erläutert. Die Auswahl der beiden Aspekte ist auf ihre Relevanz im vorliegenden Forschungskontext zurückzuführen<sup>50</sup>.

Ausgangspunkt der Fallarbeit in der pädagogischen Ausbildung kann die Konfrontation mit Fällen sein, die aus der selbst erlebten Praxis (z.B. im Rahmen von Schulpraktika) hervorgehen (= eigene Fälle). Fallarbeit kann ihren Ursprung jedoch auch in fremden Fällen finden, d.h. in den unterrichtlichen Praxiserfahrungen einer anderen bzw. fremden Person. Um diese der Analyse zugänglich zu machen ist, sofern die Praxiserfahrung nicht unmittelbar beobachtet wurde, z.B. im Rahmen einer Unterrichtshospitation, ihre Dokumentation erforderlich. Gängige Dokumentationsformen eigener als auch fremder unterrichtlicher Situationen stellen Unterrichtsvideos und/oder Texte dar (Pieper, 2014; Steiner, 2014; Syring et al., 2016).

### 4.3.1 Medien in der Fallarbeit

Die videografierte Aufnahme der Unterrichtspraxis erfolgt in Abhängigkeit vorliegender Rahmenbedingungen, z.B. ob Material und Personal für die Videografie zur Verfügung stehen als auch, ob die Einverständniserklärung der am Unterricht beteiligten Personen (ggf. über Erziehungsberechtigte) vorliegt. Aufgrund vereinfachter technischer Möglichkeiten sowie des technischen Fortschritts hat der Einsatz von Videos in der Lehrerbildung in den letzten 10 bis 15 Jahren stark zugenommen<sup>51</sup> (Borko, Koellner, Jacobs & Seago, 2011; Krammer, 2014; Krammer & Reusser, 2005). Die textbasierte Fallarbeit verfügt hingegen über eine längere Tradition. Beide Fallmedien bergen Vor- und Nachteile, die im Folgenden beschrieben werden.

#### 4.3.1.1 Video- vs. textbasierte Fallarbeit

Die Aufnahme von Informationen in der Arbeit mit Texten und Videos erfolgt über die Sinnesmodalitäten Sehen und Hören. Im Arbeitsgedächtnis werden visuell-räumliche Informationen im visuellen Bereich, sprachlich kodierte Informationen im auditiven Bereich verarbeitet. Beide Bereiche verfügen über eine begrenzte Aufnahmekapazität, daher sollten nicht zu viele Informationen der gleichen Modalität simultan vorliegen. Die Verarbeitung gleichzeitig eingehender Informationen wird erleichtert, wenn sie auf die beiden Bereiche des Arbeitsgedächtnisses

---

<sup>50</sup> Die Erläuterung weiterer Entscheidungskriterien für den Einsatz von Fällen im hochschuldidaktischen Kontext findet sich u.a. bei Reh et al. (2013), Reh und Rabenstein (2005), Steiner (2014) und Syring et al. (2016).

<sup>51</sup> Der Videoeinsatz kann zur Erfassung als auch für die Förderung professioneller Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte erfolgen (Möller & Steffensky, 2016). Letzteres ist für den vorliegenden Forschungskontext von Interesse.

aufgeteilt werden, d.h. in visuell-räumlicher sowie sprachlich kodierter Form vorliegen. „Eine solche Möglichkeit der audiovisuellen Präsentation von Inhalten bietet die Arbeit mit Videofällen; diese erscheint im Vergleich zur Arbeit mit Textfällen, die keine visuellen Veranschaulichungen enthalten, vorteilhaft“ (Sunder, Todorova & Möller, 2016, S. 343).

Videofälle sind dadurch charakterisiert, Unterricht sehr authentisch abbilden zu können, d.h. ohne Komplexitätsreduktion und Verlust der unterrichtsspezifischen Simultanität (Gold, Hellermann, Burgula & Holodynski, 2016):

„Das Unterrichtsgeschehen lässt sich unmittelbar in grosser Anschaulichkeit und Lebendigkeit beobachten, die Handlungen und Interaktionen der Lehrpersonen und Lernenden zeigen sich realitätsnah in ihrer Prozesshaftigkeit. Im Unterschied zu andere Medien transportieren Filme die Informationen gleichzeitig in mehreren Symbolsystemen und bergen entsprechend die Möglichkeit eines hohen Grades an kognitiver und emotionaler Orientierung“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 35f.).

Die Aspekte der hohen Anschaulichkeit, Informationsdichte und Realitätsnähe erlauben einen adäquateren Umgang mit der Komplexität von Unterrichtsprozessen als z.B. Fallbeschreibungen es ermöglichen (Krammer, 2014; Krammer et al., 2012; Krammer & Reusser, 2005). Es ist jedoch zu beachten, dass die, hier als vorteilhaft herausgestellten, Aspekte auch zur Überforderung der Studierenden führen können (Syring et al., 2015). Die schriftliche Falldarstellung ist wesentlich durch den Blick des Autors auf die zugrunde liegende unterrichtliche Situation geprägt und kann bereits eine Zusammenfassung des realen Geschehens und damit eine Fallkonstruktion durch den Autor darstellen (Gold et al., 2016). Dadurch enthält die Falldarstellung bereits interpretative Elemente (Lüsebrink, 2017; Wolters, 2015). Diese Bedingungen des Textfalles können jedoch auch vorteilhaft sein, da die Konstruktion (ggf. bewusst) bereits irrelevante Inhalte aussortieren kann<sup>52</sup> (Sunder et al., 2016).

Gold et al. (2016) stellen die fehlende Informationsäquivalenz der beiden Medientypen heraus. Die Autoren verweisen dabei insbesondere auf „nonverbale und simultan ablaufende Aspekte der Situation, aber auch Personenmerkmale wie para- oder nonverbale Verhaltensweisen, Auftreten, Stimme sowie mimischer und gestischer Ausdruck“ (ebd., S. 326), die in einem Video besser dokumentiert sind. Der reduzierte Informationsgehalt kann dazu führen, dass bei der Analyse von Textfällen weniger bedeutsame Aspekte erkannt werden (ebd.).

---

<sup>52</sup> Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr der zu starken Reduktion (Sunder et al., 2016).

Textbasierte Fälle können von Novizen als kognitiv belastender wahrgenommen werden, da aus der beschriebenen Unterrichtssituation eine mentale Repräsentation konstruiert werden muss. Diese erfolgt auf der Grundlage vorhandenen Wissens. Da angehende Lehrkräfte jedoch noch nicht bzw. nur in geringem Maße über Fallwissen zu Unterricht aus der Perspektive einer handelnden Lehrkraft verfügen, müssen dafür kognitive Ressourcen eingesetzt werden. Die mentale Repräsentation eines Videofalls hingegen wird durch seine realitätsnahe visuelle und auditive Information erleichtert. Dieser Aspekt kann sich jedoch auch umkehren und Videofälle können aufgrund ihrer Komplexität und Simultanität als kognitiv belastender erlebt werden (s. oben; Gold et al., 2016; Schneider, Bohl, Kleinknecht, Rehm, Kuntze & Syring, 2016). Studierende werden mit, für die Analyse ggf. irrelevanten, Informationen überfüllt. Die daraus resultierende Überschreitung der Aufnahmekapazität des Arbeitsgedächtnisses kann die Aufnahme und Verarbeitung relevanter Informationen erschweren. Diesbezüglich bietet die Arbeit mit Texten den Vorteil, dass der statische Charakter das sequenzielle Bearbeiten dokumentierter Ereignisse erleichtert. Studierende können selektiv und wiederholt relevante Aspekte in den Blick nehmen. Das kann eine tiefere Analyse zulassen als die Arbeit mit Videos (Syring et al., 2015). Die wiederholte Betrachtung relevanter Aspekte ist auch beim Videofalleinsatz möglich, aufgrund der simultan ablaufenden Prozesse sowie der dynamischen Präsentation der Inhalte bleibt die Informationsverarbeitung jedoch schwieriger (Sunder et al., 2016).

Die Arbeit mit videobasierten Fällen bietet Studierenden die Möglichkeit, das zukünftige Arbeitsfeld unter realistischen Bedingungen kennenzulernen, zu beobachten und zu analysieren<sup>53</sup>(Gold et al., 2016). Das kann den Transfer zum echten Handeln in realen Unterrichtssituationen erleichtern und motivierend sein (Syring et al., 2015). Videobasiert dargestellte Fälle werden von Studierenden als glaubhafter eingeschätzt als Transkriptionen. Wolters (2015) spricht in diesem Zusammenhang von der „Macht der Bilder“ (S. 25). Videos bieten dadurch möglicherweise mehr Anlässe zur Identifikation mit der Lehrperson sowie ggf. mit den Schülerinnen und Schülern (Gold et al., 2016), was motivierender wirken kann. Mühlhausen (2006) geht davon aus, dass Videoaufzeichnungen für die Qualität der Auseinandersetzung mit Unterricht besser geeignet sind als Texte, zeigt jedoch ebenfalls einige Nachteile auf, die mit dem Einsatz von Videomaterial ohne weitere Kontextinformationen einhergehen.

---

<sup>53</sup> Dieser Aspekt beansprucht nur Gültigkeit, wenn reale und nicht gestellte Unterrichtsvideografien den Ausgangspunkt der Fallarbeit darstellen.

Es zeigt sich, dass aus dem direkten Vergleich keine Präferenz für eines der beiden Medien abgeleitet werden kann. Ergänzend werden daher Wirkungen der Arbeit mit text- bzw. video-basierten Fällen aufgezeigt.

### 4.3.1.2 Befunde zur Wirkung video- vs. textbasierter Fallarbeit

Grundsätzlich ist bei der Darstellung von empirischen Untersuchungsergebnissen zur Wirksamkeit der beiden Fallmedien zu berücksichtigen, dass nicht von *der* Wirksamkeit gesprochen werden kann. Studien fokussieren jeweils einen oder auch mehrere spezifische Aspekte im Kontext der Unterrichtsanalyse, auf den/die sie Effekte der Fallmedien untersuchen. Es liegen nur wenige Untersuchungen vor, die explizit die beiden Einsatzmöglichkeiten Video und Text miteinander vergleichen.

Syring et al. (2015) untersuchten die Effekte der beiden Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen. Gegenstand der Fallarbeit war das Thema *Classroom-Management*. Die Autoren stellen fest, dass die Arbeit mit Videofällen von den Studierenden als kognitiv belastender empfunden wurde und führen das auf die Komplexität und gleichzeitig zu beobachtenden Handlungen zurück. Bezogen auf die Gesamtmotivation können keine Unterschiede zwischen der Arbeit mit Text- bzw. Videofällen identifiziert werden. Es zeigte sich jedoch eine Abnahme der Motivation im Rahmen von Hausaufgaben bei der Arbeit mit Videofällen. Syring et al. (2015) verweisen als mögliche Ursache auf die Unsicherheit der Studierenden im Umgang mit dem Video. Demnach befürchteten sie, etwas falsch zu machen oder zu übersehen. Textfälle hingegen scheinen nach einer Sitzung bewältigbar zu sein. Die Immersion<sup>54</sup> ist bei Videofällen höher und nimmt zu. Das wird auf die stärkere Involviertheit zurückgeführt. Die erfasste positivere Grundstimmung in dem videobasierten Fallseminar führen Syring et al. (2015) darauf zurück, „dass Videos [als] interessanter wahrgenommen werden, ein Hineinversetzen in die handelnden Personen eher möglich ist und man im wahrsten Sinne des Wortes ‚mehr sieht‘“ (S. 681).

Der Vergleich der Arbeit mit video- vs. textbasierten Fällen zeigt hinsichtlich der Wirkung auf motivational-affektive Aspekte ebenfalls, dass Videofälle „besser akzeptiert und als motivierender, realistischer und interessanter eingeschätzt werden“ (Sunder et al., 2016, S. 344). Videofälle werden darüber hinaus als glaubhafter charakterisiert (Koehler Yaday, Phillips & Cavazos-Kottke, 2005; Wolters, 2015). Aus motivationaler Perspektive scheint die Arbeit mit

---

<sup>54</sup> Immersion beschreibt das Maß an Engagement und Beteiligung bei der Fallarbeit (Syring et al., 2015).

Video- gegenüber Textfällen vorteilhaft zu sein (Sunder et al., 2016).

Syring et al. (2015) gehen davon aus, dass die Vorteile der höheren Immersion und verstärkten Freude beim Lernen den Nachteil der höher wahrgenommenen kognitiven Belastung bei der Arbeit mit Videofällen ausgleichen können. Für den Einsatz von Videofällen im Rahmen von Hausaufgaben schlagen die Autoren die vorausgehende intensive Besprechung in der Veranstaltung vor. Aufgrund der schnelleren Bewältigbarkeit führt die Arbeit mit Textfällen zu einer geringeren kognitiven Belastung sowie höheren Erfolgswahrscheinlichkeit. Einschränkend ist die studentische Sichtweise auf diese Repräsentationsform als realitätsferner zu berücksichtigen.

Die Effekte video- und textbasierter Fallanalyse auf die kognitive Belastung, das aufgabenspezifische Interesse, die professionelle Unterrichtswahrnehmung<sup>55</sup> sowie die Multiperspektivität, bezogen auf das Thema *Klassenführung* bei Studierenden des Grundschullehramts, untersuchten Gold et al. (2016). Etwa die Hälfte der teilnehmenden und randomisiert verteilten Studierenden bearbeitete einen Videofall. Dieser stellte die Grundlage der Konstruktion des Textfalls dar, welcher auf sechs DIN-A4-Seiten verschriftlicht und von der anderen Hälfte der Studierenden analysiert wurde.

Es zeigte sich, dass Studierende der Textgruppe eine höhere kognitive Belastung erlebten als Teilnehmende der Videogruppe. Ein Unterschied des aufgabenspezifischen Interesses zeigte sich nicht. Die höhere kognitive Belastung bei der textbasierten Fallanalyse steht im Widerspruch zu den Erkenntnissen von Syring et al. (2015). Diese setzten jedoch deutlich kürzere Textfälle (ca. ein bis zwei DIN-A4-Seiten) und einen längeren Videofall ein (ca. 5 Minuten vs. 4:32 Minuten bei Gold et al. (2016)). Damit lag den Studierenden der Textgruppe bei Syring et al. (2015) eine deutlich informationsreduzierte Zusammenfassung des Videofalls vor. Aufgrund der umfangreichen Konstruktion der Transkription aus dem Video liegt bei Gold et al. (2016) eine höhere Informationsäquivalenz zwischen Video- und Textgruppe vor. „Für die Konstruktion eines Textfalls scheint also eine Abwägung von vergleichbarem Informationsgehalt und Motivation sowie kognitiver Belastung durch die Länge und Komplexität des Falls bedeutsam“ (ebd., S. 334). Ist für das Lernziel die möglichst reale Darstellung der Unterrichtssituation wesentlich, eignet sich die videobasierte Falldarstellung besser. Spielt die Ähnlichkeit des Informationsgehalts für das Lernziel eine untergeordnete Rolle eignen sich kürzere Textfälle und

---

<sup>55</sup> Professionelle Unterrichtswahrnehmung stellt die Fähigkeit (angehender) Lehrkräfte dar, lernrelevante Situationen im Unterricht erkennen und interpretieren zu können. Sie gilt als wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche adaptive Handeln von Lehrkräften (Krammer et al., 2016).



können hinsichtlich der kognitiven Belastung günstiger sein. Für die untersuchten Aspekte der professionellen Wahrnehmung der Klassenführung sowie der Mehrperspektivität konnten lediglich tendenzielle Unterschiede identifiziert werden.

Schneider et al. (2016) untersuchten die Effekte von Unterrichtsfällen in Form von Text und Video auf die Auswahl von Unterrichtssituationen, ihre Interpretation und die Verwendung von Theorien bei der Erörterung. Bezugspunkt der Unterrichtsanalyse war ebenfalls das Thema *Classroom-Management*. Mittels eines Prä-Post-Versuchsdesigns konnte nachgewiesen werden, dass das Fallmedium keinen Effekt auf die Anzahl korrekt selektierter Situationen hatte. Die Interpretation von Unterrichtssituationen gelang Studierenden, die mit Transkripten gearbeitet hatten besser. Schneider et al. (2016) führen das auf die, aufgrund der Komplexität, höhere kognitive Belastung in der Arbeit mit Unterrichtsvideos zurück (vgl. Syring et al., 2015). Widersprüchliche Befunde erzielten Stürmer, Königs und Seidel (2012). Als moderierende Variable wird auf die Studienerfahrung der Teilnehmenden verwiesen. An der Untersuchung von Schneider et al. (2016) nahmen Studierende des zweiten Semesters teil, Stürmer et al. (2012) untersuchten Studierende des siebten und achten Semesters. Möglicherweise stellt die Studienerfahrung und damit einhergehende Professionsentwicklung einen Einflussfaktor auf die kognitive Belastung durch das Fallmedium dar. Für die Verwendung von Theorien bei der Analyse stellte das Fallmedium keinen Einflussfaktor dar (Schneider et al., 2016).

Die aufgeführten Befunde zur Wirksamkeit der beiden Fallmedien Text und Video auf verschiedene Aspekte der Unterrichtsanalyse zeigen ein uneinheitliches Bild. Ein allgemein *effektiveres* Fallmedium kann daher nicht identifiziert werden. Es ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass weitere Einflussfaktoren der Lernumgebung in der Unterrichtsanalyse wirksam werden und die erfassten Effekte beeinflusst haben könnten, z.B. Lehrpersonen, Lehr-Lernkonzept und Formen der Lernbegleitung sowie Vorerfahrungen und professioneller Entwicklungsstand der Studierenden (Lüsebrink & Grimminger, 2014; Syring et al., 2015).

Bezogen auf das Konstrukt Reflexion zeigen weitere Untersuchungen<sup>56</sup>, dass der Einsatz von Videos im Vergleich zu anderen Formen der Fallarbeit zu differenzierteren und inhaltlich fokussierteren Reflexionen führt (Krammer, 2014). Da die Förderung der Reflexionsfähigkeit für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte von wesentlicher Bedeutung ist und die oben aufgeführten Befunde keine eindeutigen Nachteile aus der Arbeit mit Videos aufzeigen, wurde in der vorliegenden empirischen Untersuchung die Arbeit mit fremden Fälle videobasiert

---

<sup>56</sup> Krammer (2014) verweist auf entsprechende Studien, führt diese jedoch nicht weiter aus.

durchgeführt. Die weiteren Ausführungen beziehen sich daher ausschließlich auf das *Fallmedium Video*<sup>57</sup>. Als Ausgangspunkt von Reflexionen gelten Videos im Vergleich zu frei erinnerten Unterrichtssituationen als vorteilhaft und werden von Studierenden insgesamt als nützlicher und präziser eingeschätzt (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen & Terpsta, 2008). Das fallbasierte Lernen mit Unterrichtsvideos eignet sich zur Entwicklung verschiedener Aspekte, welche die Qualität von Reflexionen steigern können: Durch den Einsatz von Videofallsequenzen kann die Qualität der Beschreibungen von Lehr-Lernprozessen im Unterricht gesteigert sowie die Begründung von Unterrichtshandlungen und der genannten Handlungsalternativen gefördert werden (Santagata & Guarino, 2011). Stürmer et al. (2012) konnten zeigen, dass durch die videobasierte Fallarbeit die Fähigkeit, Unterricht in Bezug auf seine Wirkungen auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen, gesteigert werden kann. Die Arbeit mit Videos kann außerdem zu einer Steigerung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung führen (Hellermann, Gold & Holodyski, 2015).

### 4.3.2 Zum Vorgehen der Fallarbeit

Für die Arbeit mit Fällen schlägt Wolters (2015) ein vierschrittiges Muster vor: Auf Grundlage eigener oder fremder (Unterrichts-)Erfahrungen wird zunächst eine pädagogische/didaktische Situation oder ein Problem identifiziert. Es folgt die individuelle Fallkonstruktion und -darstellung als Voraussetzung für die Fallinterpretation. Die Fallarbeit schließt ab mit der Abstraktion und Einordnung der Interpretation in wissenschaftliches Wissen. Nachfolgend werden die vier Schritte expliziert und in diesem Zusammenhang die Arbeit mit eigenen vs. fremden Fällen thematisiert.

#### 4.3.2.1 Identifikation pädagogischer/didaktischer Situationen oder Probleme

Die Konstruktion eines Falles als Ausgangspunkt der Arbeit an diesem kann sich sowohl aus einer persönlichen Wahrnehmung (induktiv) oder aus einem theoriegeleiteten Blick (deduktiv) ergeben (Wolters, 2015). Unabhängig von dem gewählten Ansatz kann das Vorgehen, eine bestimmte Situation zum Fall zu machen, nicht objektiviert werden: „Die Grenze zwischen dem eigenen Wissen und Nichtwissen [ist] die Vorbedingung für Fragen und somit auch der Punkt, an dem Unterrichtssituationen für den Beobachter fragwürdig und interpretationsbedürftig

---

<sup>57</sup> Die Multimediaforschung schätzt den Vergleich zweier Medien hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit als wenig sinnvoll ein. Eine höhere Bedeutung wird den Aspekten Inhalt und Instruktion zugeschrieben (Steffensky & Kleinknecht, 2016).

werden“ (ebd., S. 24). Etwas subjektiv Bedeutsames (in Abhängigkeit des Vorverständnisses und der Vorerfahrungen mit ähnlichen Situationen) entscheidet, was zu einem Problem oder einem Fall wird (Steiner, 2014). Novizen gelingt die Identifikation von Fällen ohne Unterstützung häufig noch nicht. Aufgrund des noch fehlenden Perspektivwechsels nehmen sie viele optionale Fälle als Grundgegebenheiten des (Sport-)Unterrichts hin, ohne diese zu hinterfragen. Erst die intensive Auseinandersetzung mit Schule, ihren Akteuren und Sportunterricht steigert die diesbezügliche Erfahrung und fördert somit die Fähigkeit, Probleme als solche zu entdecken (Übungseffekt) (Wolters, 2015).

Neben der persönlichen Wahrnehmung kann die theoretisch abgeleitete Fokussierung<sup>58</sup> beeinflussen, was - Ereignisse, Personen oder Zustände - für interessantes Fallmaterial gehalten wird. Dieses Vorgehen bietet sich für die Fallarbeit mit Novizen an, denen eine eigenständige Fallidentifikation noch nicht gelingt (Wolters, 2015). Die vorausgehende theoretische Fokussierung eignet sich jedoch auch, wenn bestimmte didaktische Aspekte im Fokus der Fallarbeit stehen sollen<sup>59</sup> (Krammer et al., 2012; Lüsebrink, 2017; Steiner, 2014).

### *Einsatz eigener vs. fremder Unterrichtsfälle*

Die Identifikation einer pädagogischen/didaktischen Situation oder eines Problems kann auf der Basis eigener sowie fremder Unterrichtserfahrungen erfolgen. Auf Grundlage der Arbeit mit Videofällen zeigen die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen mit Lehrkräften und angehenden Lehrkräften, dass eigene Videoaufnahmen als „authentischer, aktivierender und motivierender“ (Krammer et al., 2012, S. 264) bewertet werden. Die Arbeit mit eigenen Videos führt zu höherer Akzeptanz (Krammer, Hugener, Biaggi, Frommelt, Furrer Auf der Maur & Stürmer, 2016) und wird am geeignetsten für das berufliche Lernen eingeschätzt (Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Yerrick, Ross & Molebash, 2005; Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011). Über die Arbeit mit eigenen Videosequenzen kann darüber hinaus die Selbstreflexion angeregt werden (Krammer, 2014). Die Bearbeitung fremder Videos führt dagegen zu einer kritischeren Analyse als die Auseinandersetzung mit dem eigenen Videofall (Seidel et al., 2011). Das kann möglicherweise darauf

---

<sup>58</sup> z.B. durch theoretischen Input zu einem bestimmten Thema

<sup>59</sup> Insbesondere bei theoretischer Fokussierung ist die Passung zwischen dem theoretisch fokussierten Merkmal und dem Videoinhalt sicherzustellen. Darüber hinaus sollten didaktische/pädagogische Aspekte ausgewählt werden, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler relevant sind und deren Bedeutung empirisch nachgewiesen ist. Motivationsförderlich wirkt es, wenn die Lernenden die thematisierten Merkmale als subjektiv bedeutsam für ihr späteres berufliches Handeln einschätzen (Krammer, 2014).

zurückgeführt werden, dass fremde Fälle die kritische Distanzierung zum beobachteten Unterrichtsgeschehen erleichtern (Lüsebrink, 2017): „Wenn ... Unterrichtsaufzeichnungen betrachtet werden, bei denen die Akteure nicht bekannt sind, begünstigt das eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Unterricht ganz erheblich“ (Mühlhausen, 2006, S. 23). Reflexivität gilt als „hochgradig persönliche Angelegenheit“ (Wyss, 2013, S. 74) die dazu führen kann, das bestehende Theorien und Handlungsoptionen hinterfragt und vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens neu strukturiert werden müssen (vgl. Kapitel 2.4). Dieser Prozess führt zunächst zu Unsicherheit. „... es ist bekannt, dass der menschliche Organismus sich gegenüber Lernzuwachs sträubt, wenn die Notwendigkeit von Sicherheit nicht erfüllt wird“ (Korthagen & Wubbels, 2002, S. 51). Vor diesem Hintergrund kann die Arbeit mit fremden Fällen vorteilhaft sein, da insbesondere in der Auseinandersetzung mit problematischen Unterrichtsereignissen der Aspekte der persönlichen Betroffenheit nicht reflexionseinschränkend wirkt. Für die Arbeit mit eigenen Fällen ist zu berücksichtigen, dass der Prozess der Reflexion als auch die Erkenntnis der Wirksamkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln möglicherweise mehr Zeit bedarf.

Im Vergleich der Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit eigenen und fremden Unterrichtsvideos zeigte sich, dass Teilnehmende, die mit fremden Videos arbeiteten, mehr Handlungsalternativen zu problematischen Ereignissen angaben. Teilnehmende, die mit eigenen Unterrichtsvideografien arbeiteten benannten diese meist nur oder bewerteten sie oberflächlich (Kleinknecht & Schneider, 2013). Negative Emotionen führen bei der Analyse fremder Unterrichte zu einer vertieften Reflexion von Handlungsalternativen. Bei der Betrachtung eigener Sequenzen führen sie eher zu Abwehrhaltung und Rechtfertigungsäußerung, also einem Verhalten das als weniger professionell bewertet werden kann.

Der Einsatz fremder Unterrichtsvideografien erfolgt häufig in Lehrveranstaltungen im Rahmen der Ausbildung. Lehrpersonen wählen Videofallsequenzen aus bestehendem Videomaterial aus und lassen Studierende diese unter Berücksichtigung vorgegebener Analyseaufträge bearbeiten (Krammer, 2014). Evaluationsstudien bestätigen die Wirksamkeit dieses Vorgehens. So konnten Gold, Förster und Holodynski (2013) die Wirksamkeit eines videobasierten Seminars auf die professionelle Wahrnehmung klassenführungsrelevanter Ereignisse über eine Prä-Post-Untersuchung nachweisen. Krammer et al. (2016) konnten keine signifikanten Wirkungsunterschiede der Analyse von eigenen bzw. fremden Videos auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung identifizieren. Der Vergleich beider Experimentalgruppen die videofallbasiert arbei-

teten mit der Kontrollgruppe zeigte den signifikanten Anstieg der professionellen Wahrnehmung beider Experimentalgruppen. Die Autoren gehen von einer förderlichen Wirkung der Kombination beider Videoformen aus: „beispielsweise können als Ausgangslage für die Arbeit mit eigenen Videoaufnahmen zuerst Aufnahmen aus dem Unterricht von fremden Lehrkräften analysiert werden, um den Blick für die relevanten Merkmale zu schärfen und eine wertschätzende Form des Diskurses zu etablieren“ (ebd., S. 368). Dieses Vorgehen kann die berufliche Entwicklung angehender Lehrkräfte positiv beeinflussen (Krammer et al., 2012).

Aus den teils inkonsistenten Befunden<sup>60</sup> kann geschlussfolgert werden, dass der Einsatz eigener Unterrichtsvideos sich motivationsförderlicher auswirken kann. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Ereignissen ist jedoch festzustellen, dass fremde Videos eine kritischere Analyse ermöglichen, während eigene Videos eher eine oberflächliche Analyse erfahren, insbesondere wenn problematische Ereignisse dokumentiert sind.

### 4.3.2.2 Fallkonstruktion und -darstellung

Die Fixierung der persönlichen Beobachtungen einer Videosequenz ist eine notwendige Voraussetzung für die Analyse. Dieser Schritt stellt jedoch (besonders für Fälle aus dem Sportunterricht) eine Herausforderung dar, da „die weitgehend nicht sprachliche Welt des Sportunterrichts, in der Bewegung die herausragende Rolle spielt, in eine Welt der Sprache überführt werden muss“ (Wolters, 2015, S. 25). Die wiederholte Betrachtung des Videos ermöglicht die umfangreichere Wahrnehmung der Unterrichtssituation und Perspektivwechsel in den einzelnen Beobachtungen (Möller & Steffensky, 2016). Schriftliche Falldarstellungen weisen häufig narrative Grundmuster<sup>61</sup> auf, die nicht in Bezug zum tatsächlichen Fall stehen und denen sich die Autoren nicht bewusst sind. Dabei handelt es sich um kulturbedingte Konstruktionen, die biografisch erlernt wurden. Ohne sie erscheinen die Texte fremd. Der Einsatz von Videofallsequenzen bietet hier den Vorteil, dass Ausführungen am Bild überprüft werden können und so unrealistische Konstruktionen identifiziert und möglicherweise implizite Wahrnehmungen thematisiert werden können.

Für die Falldarstellung ist eine Sprachform zu wählen, die „sinnlich wahrnehmbare Phänomene

---

<sup>60</sup> Es ist zu berücksichtigen, dass es sich in den Studien um unterschiedliche Konzeptionen handelte. Da die Ergebnisse von einer Vielzahl Faktoren beeinflusst sind ist eine uneinheitliche Befundlage nicht zu vermeiden.

<sup>61</sup> Studierende formulieren zu Beginn ihrer Falldarstellungen häufig einen zeitlichen Einstieg oder schließen ihre Erzählung mit einem Satz, der eine Moral enthält (Wolters, 2015).

zum Ausdruck bringt“ (Wolters, 2015, S. 26). Theoriesprache sollte demgegenüber vermieden werden, da dadurch zu schnell vom Konkreten auf das Abstrakte geschlossen wird.

In der schriftlichen Falldarstellung zeigt sich die Fallkonstruktion durch den Autor. Dadurch enthält die Falldarstellung bereits interpretative Elemente. Es sollte jedoch vermieden werden, an dieser Stelle bereits weiterführende (bewusste) Interpretationen oder Deutungen vorzunehmen. Ziel der Falldarstellung ist die Beantwortung der Frage nach den Fakten: *Was ist geschehen?* (Lüsebrink, 2017).

### 4.3.2.3 Fallinterpretation

„Eine Interpretation ist immer auch ein Selbstentwurf desjenigen, der interpretiert. Dennoch ist es für die Fallarbeit unverzichtbar, durch ein nachvollziehbares Verfahren Intersubjektivität herzustellen“ (Wolters, 2015, S. 27). Diese stellt die Voraussetzung dar, Beliebigkeit und Vorurteile zu vermeiden. Da ein Fall bereits eine Konstruktion der Wirklichkeit darstellt, entsteht durch dessen Interpretation eine Konstruktion zweiter Ordnung.

In der Fallinterpretation unterscheidet sich Alltags- und wissenschaftliches Verstehen: Alltagsinterpretationen gehen schnell und automatisch, wissenschaftliche Interpretationen sind langwierig. Sie greifen „nicht allein auf den Alltagsverstand zurück, sondern auf extensiv aktivierte Wissen und auch auf professionelles Sonderwissen bzw. auf theoretische Kenntnisse“ (Wolters, 2015, S. 28). Die Nutzung bereits erworbenen berufsbezogenen Wissens fällt insbesondere „Interpretationsanfängern“ schwer. Sie beziehen sich gerne auf „halbwegs plausibel klingende Deutung[en], die zudem ihren eigenen Normen ... [entsprechen]<sup>62</sup> (Wolters, 2008, S. 154). Aus Perspektive der Lehrkraft fallbasierter Veranstaltungen gilt es, immer wieder abzuwägen, wie viel „Langmut und Hartnäckigkeit“ (ebd.) von den Studierenden erwartet werden kann, ohne sie vom Interpretieren abzuschrecken.

Eine Fallinterpretation sollte lediglich belegbare Aussagen enthalten, d.h. die Stimmigkeit zwischen Falldarstellung und -interpretation sollte immer wieder geprüft werden (Wolters, 2015). Lüsebrink (2017) empfiehlt, die Fallbearbeitung mit der Frage nach dem Problem zu beginnen: *Was stimmt nicht? Was ist nicht so, wie es sein sollte?* Die so identifizierten Probleme können im Folgenden anhand der Falldarstellung diskursiv aufgeschlüsselt werden, indem sie am Text belegt werden als auch mit konkreten Beobachtungen des Videos verknüpft und darüber begründet werden (Krammer & Reusser, 2005).

An dieser Stelle der Fallbearbeitung können Fakten unterschiedlich interpretiert werden (Lü-

---

<sup>62</sup> Vorwiegend biografisch entstandene Subjektive Theorien kurzer Reichweite (vgl. Kapitel 2.4).

sebrink, 2017). Um dennoch eine Nachvollziehbarkeit der Interpretation zu gewährleisten sollten Formulierungen zu Unterrichtsbeobachtungen möglichst konkret, beschreibend, differenziert und wertschätzend sein (Krammer & Reusser, 2005). Die weitere Bearbeitung des Falles verfolgt die Identifikation der dem rekonstruierten Problem zugrunde liegenden Normen oder Theorien.

### 4.3.2.4 Abstraktion und Einordnung in wissenschaftliches Wissen

Die Konstruktion eines Falles beinhaltet bereits ein zumindest implizites theoretisches Verständnis. In der Interpretation soll der Fall ins Verhältnis zum Allgemeinen (Theorien, Normen oder Gesetzmäßigkeiten) gesetzt werden. Dies dient zum einen dem besseren Fallverständnis, zum anderen sollen durch den Einzelfall theoretische Erkenntnisse vertieft, relativiert oder Theorien generiert werden (Wolters, 2015).

Der Übergang von der Falldarstellung zur Abstraktion und Anwendung von Theorie (Didaktisches Theoretisieren, vgl. Kapitel 4.2) ist erfahrungsabhängig. Der Prozess wird erschwert, wenn erziehungswissenschaftliche oder (sport-)didaktische Begriffe unbekannt sind oder „theoretische Sensibilität“ fehlt (Wolters, 2015, S. 29).

Da ein Fall einen Kreuzpunkt von Wirklichkeit und Theorie darstellt, ist in ihm bereits Allgemeines und damit Theoretisches angelegt. „Die besondere Herausforderung in der Verwendung wissenschaftlichen Wissens besteht darin, eine angemessene Balance zwischen der verstehenden Rekonstruktion des konkreten Falls und der erklärenden Subsumtion unter allgemeine Theorien, Gesetze, Modelle etc. zu finden“ (Lüsebrink, 2017, S. 30 unter Verweis auf Oevermann, 2002, S. 25-31).

Der Vergleich zwischen eher induktivem und eher deduktivem Vorgehen beim Lernen mit Videos zeigt Vorteile des eher induktiven Vorgehens (Syring et al., 2016). Krammer (2014) geht davon aus, dass sich beide Vorgehensweisen in der Praxis ergänzen: „Ausgehend von einer Wissensgrundlage über relevante Merkmale der Unterrichtsgestaltung werden Videosequenzen analysiert, und in der darauf folgenden Diskussion wird das Wissen weiter ausdifferenziert, woraus sich wiederum neue Fragen ergeben“ (S. 169). Unterrichtsvideos stellen lediglich ein Medium oder Werkzeug der Fallarbeit dar. Sie sind daher nicht per se effektiv, ihre Wirkung ist wesentlich von der Lernumgebung abhängig (Brophy, 2004). Der didaktischen Einbettung der Arbeit mit Fällen wird entscheidendere Bedeutung für die Effektivität des Lernens zugeschrieben als dem Fallmedium (Krammer et al., 2012; Krammer & Reusser, 2005; Syring et al., 2015).

Das Kapitel 4 abschließend werden Herausforderungen in der Arbeit mit Fällen aufgezeigt, die bei der Konstruktion von Fallarbeit in der universitären Ausbildung Beachtung finden sollten.

#### **4.4 Herausforderungen für eine konstruktive Arbeit mit Fällen**

Reh und Rabenstein (2005) als auch Wolters (2015) heben hervor, dass grundlegende Schwierigkeiten für die Arbeit mit Fällen bestehen. Diese sollten von Lehrenden berücksichtigt und in der Planung des Einsatzes von Fallarbeit bedacht werden<sup>63</sup>.

Fallarbeit stellt besonders für Studienanfänger eine große Herausforderung dar. Aufgrund ihrer häufig erstmaligen Auseinandersetzung mit Unterricht aus der (neuen) Perspektive einer Lehrkraft gelingt es ihnen oft nicht, etwas Besonderes wahrzunehmen. „Sie stehen häufig noch ganz auf der Seite der unhinterfragten Praxis, deren Sinn oder pädagogische Bedeutung nicht angezweifelt wird“ (Wolters, 2015, S. 30). Um die Reflexionsbereitschaft zu fördern, können/sollten daher zugespitzte Situationen oder Fälle ausgewählt werden, die ein hinnehmen und akzeptieren kaum mehr zulassen (Wolters, 2015). Die fehlende Sensibilität für die Wahrnehmung möglicher Fälle kann jedoch auch auf fehlendes theoretisches Wissen zurückgeführt werden als Voraussetzung, das Besondere in einem Fall zu entdecken, was einen Bezug auf das theoretisch bekannte Allgemeine ermöglicht (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3.2.4).

Häufig wird von Widerständen gegenüber der Arbeit mit Fällen berichtet. Einen möglichen Erklärungsaspekt stellt das Bedürfnis Studierender nach Sicherheit und Verallgemeinerbarkeit dar. Studierende erwarten von der Ausbildung „den Erwerb ‚sicheren‘ Wissens, mindestens ‚richtiger‘ Interpretationen, wenn nicht gar ‚richtiger‘ Handlungsvorschläge“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 50). Durch die Arbeit mit Fällen treffen diesbezüglich zwei Aspekte aufeinander: Die Erkenntnis, dass im Rahmen der Lehramtsausbildung kein allgemeingültiges Rezeptwissen vermittelt wird sowie die Konfrontation mit (häufig typischen) Unterrichtsfällen, die mit Unsicherheit behaftet sind und aus deren Auseinandersetzung keine übergreifenden und erfolgsversprechenden Handlungskonsequenzen für die spätere Praxis gezogen werden können. Wolters (2015) stellt diesbezüglich fest:

„Fallarbeit soll das Urteilsvermögen schärfen. Bis man zu einem eigenen Urteil fähig und bereit ist, kann der Prozess der Interpretation und Lösungssuche anstrengend sein ....

---

<sup>63</sup> An dieser Stelle werden die medienunspezifischen Aspekte aufgegriffen. Reh und Rabenstein (2005) zeigen darüber hinaus mögliche Schwierigkeiten in der Arbeit mit Texten als Grundlage der Fallarbeit auf. Da im hiesigen Forschungskontext die Arbeit mit Fällen auf Basis von Videosequenzen erfolgt, bringen die entsprechenden Ausführungen keinen Mehrwert und werden daher nicht ausgeführt.



[Studierende] suchen nach Sicherheit und wollen Rezepte zur Lösung pädagogischer Probleme an die Hand bekommen. Mehrere gleichwertige Deutungen oder Handlungsalternativen können jedoch am Ende der Fallarbeit stehen – dass Unsicherheit auch produktiv sein kann, ist nicht immer zu vermitteln“ (S. 31).

Der rekonstruktive Umgang mit Fällen kann darüber hinaus zu Irritationen gängiger und lieb gewonnener Deutungsmuster (Subjektive Theorien) führen. In der Auseinandersetzung mit Fällen nutzen Studierende gerne Lösungen, die ihnen aus der eigenen Schulzeit oder auch dem Alltag bekannt sind. Diese sind zwar schnell verfügbar jedoch teilweise ungeeignet<sup>64</sup>. Über viele Jahre hinweg (häufig biografisch) erworbene und bestätigte Subjektive Theorien müssen aufgrund neuer Erkenntnisse und theoretischen Wissens überdacht und modifiziert werden, das erfordert Ausdauer (Reh & Rabenstein, 2005; Wolters, 2015; vgl. Kapitel 2.4 und 4.3.2.3).

Sportunterricht stellt in der Falldarstellung eine besondere Herausforderung an die Studierenden dar, da er häufig die Verschriftlichung nicht sprachlicher Geschehnisse erfordert (Wolters, 2008). Es ist in der Fallbeschreibung kaum anders möglich, als das Beobachtete *als etwas* darzustellen. Dadurch geht unmittelbar Interpretation in die Fallbeschreibung mit ein (vgl. Kapitel 4.3.2.2). Darüber hinaus steht die Qualität der Fallbeschreibung als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Ereignis in Abhängigkeit der sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden und kann sowohl von der Schreibmotivation als auch dem sprachlichen Vermögen beeinflusst sein. „Je schwächer die Fallbeschreibung, desto unergiebig natürlich auch die weitere Arbeit an den Fällen“ (Wolters, 2015, S. 32).

Es besteht die Möglichkeit, dass je nach Ausprägung und Zielsetzung der Fallarbeit eine Veröffentlichung von Privatem erforderlich oder möglich ist. Hierbei sollte jedoch den Studierenden überlassen bleiben, was sie von sich veröffentlichen wollen. Die Aufgabenstellung bildet lediglich einen Rahmen. Wolters (2015) hebt hervor, dass Privates keiner formalen oder informellen Bewertung ausgesetzt werden sollte und empfiehlt, den Schreibprozess der Studierenden durch eine „offene, einladende und vertrauenerweckende Atmosphäre“ (S. 34) zu unterstützen.

Eine weitere Schwierigkeit in der Arbeit mit Fällen kann sich daraus ergeben, dass Lehrende im Seminkontext nicht in der Lage sind, „ad hoc hinreichende Kenntnisse bzw. den Forschungsstand zu den in einer Interpretation aufgeworfenen unterschiedlichen Fragen zu präsentieren“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 50). Seminare, welche die Arbeit mit Fällen in den Mittelpunkt

---

<sup>64</sup> „Teachers teach how they were taught“ (Wolters, 2015, S. 31).

stellen, bieten „ein Konglomerat von Problemlagen und damit auch eine große Menge nicht disziplinär-systematisch geordneter Möglichkeiten eines Theoriebezuges“ (ebd.). Es besteht die Option, dass Fragen unbeantwortet und Interpretationsideen bezuglos nebeneinander bestehen bleiben.

Studierenden fehlt, insbesondere zu Beginn der universitären Ausbildungsphase, ohne entsprechende Hilfestellung häufig das Wissen zur (fundierten) theoretischen Kategorisierung, um eigenständig begründbare Unterscheidungen zu treffen. Dadurch bleibt die Auseinandersetzung mit bestimmten Ereignissen oder auch nur einzelnen Aspekten eines Falles möglicherweise auf der Ebene des Alltagsbewusstseins. Um dem universitären Anspruch zu genügen ist es jedoch notwendig, dass die Auseinandersetzung mit Fällen über die erstbesten Alltagsdeutungen und -lösungen hinausgeht. Das häufig intendierte Ziel der Fallarbeit, die Verknüpfung von Theorie und Praxis, erfolgt nicht, da aufgrund des nur geringfügig vorhandenen theoretischen Wissens der „Brückenschlag zwischen Erfahrung und Theorie“ (Wolters, 2015, S. 31) erschwert wird. Die fehlende Theoretisierung kann dazu führen, dass Fallarbeit ihre Wirkung verfehlt und die Korrektur und Weiterbildung von Theorie ausbleibt (Kolbe & Combe, 2008). Syring et al. (2016) weisen diesbezüglich auf die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit einer starken Unterstützung und Strukturierung durch Dozierende für die Fallarbeit mit Novizen hin. Gleichzeitig wird jedoch zu bedenken gegeben, dass die starke Anleitung zu einer reduzierten Selbstbestimmung führt, was motivationshinderlich wirken kann. Problembasiertes Lernen in Gruppen, das in der Regel durch reduzierte Aktivität des Dozierenden gekennzeichnet ist, führt zu Diskussionen und unterstützt die mehrperspektivische Betrachtung der Fälle, woraus sich ein hohes Potenzial sowie förderliche Wirkung auf die Motivation und das Interesse ergibt<sup>65</sup>.

Bezogen auf den Einsatz von Videosequenzen gilt es zu bedenken, dass auch videografiertes Unterricht durch den Fokus der Kamera bestimmt ist und nur einen limitierten Realitätsausschnitt zeigt. Unterrichtsvideos ermöglichen keine Interaktion mit ihren Protagonisten. Für die Interpretation der gezeigten Unterrichtssituation können daher (sofern verfügbar) ergänzende Kontextinformationen zur Verfügung gestellt werden (Krammer & Reusser, 2005).

---

<sup>65</sup> An dieser Stelle zeigt sich die fehlende Möglichkeit allgemeingültiger Handlungsvorgaben und -rezepte in der pädagogischen Praxis, die nicht nur in der schulischen, sondern in gleicher Art und Weise auch in der universitären Bildung, vorkommt. Trotz empirischer Erkenntnisse lässt sich kein Vorgehen als „das Bessere“ für die Arbeit mit Fällen identifizieren. Diesbezüglich unterscheidet sich die Arbeit mit Fällen in der Soziologie/Gesellschaftswissenschaft von der Arbeit mit Fällen in der Naturwissenschaft. Letzterer gelingt es, Gesetzmäßigkeiten zu entdecken und gültige Handlungsempfehlungen vorzugeben (vgl. Kapitel 4).

Darüber hinaus stellen Unterrichtsvideos trotz ihrer besonderen Merkmale keine Selbstläufer für die Entwicklung professionellen Wissens dar. Der Videofalleinsatz sollte daher bewusst gestaltet werden. Für den erfolgreichen Einsatz gelten die Voraussetzungen „einer *funktionalen Einbettung und Verankerung in die inhaltlichen Ausbildungsangebote*, einer sorgfältigen Gestaltung des Lernsettings mit Möglichkeit zum *gemeinsamen Austausch* über die Unterrichtsvideos und einer kompetenten *Anleitung und Begleitung* der Arbeit mit Videos“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 42; Hervorhebungen im Original).

Im Umgang mit Videofallsequenzen zeigen sich typischerweise zwei Neigungen: die Tendenz zum Bewerten (gut-schlecht; richtig-falsch) sowie die Tendenz, nur Positives zu sagen (Krammer & Reusser, 2005; Seago, 2004). Das Urteilen über den Unterricht und die Lehrperson stellt eine unerwünschte Nebenwirkung des Einsatzes authentischer Videofälle von Unterricht dar. Dieser Aspekt sollte bei der Gestaltung entsprechender Lernumgebungen bedacht und herausgestellt werden, dass es bei der Reflexion nicht hauptsächlich um die Bewertung des Unterrichts, sondern „um die Objektivierung und analytische Durchdringung der beobachteten Lehr-Lernprozesse mit Blick auf deren *psychologisch-didaktische Tiefenstruktur*“ geht (Krammer & Reusser, 2005, S. 44; Hervorhebungen im Original). Dazu sollte der Umgang mit den Unterrichtsvideos respektvoll sein und die Analyse des Lehrkraftverhaltens in Bezug auf die Gründe und möglichen Auswirkungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Ein solcher Umgang ist über den unmittelbaren Videofalleinsatz hinaus wesentlich, um die Bereitschaft von Lehrpersonen zu erhalten, ihren Unterricht videografieren zu lassen und sich selbst und ihr Lehrkrafthandeln zum Ausgangspunkt von Fallarbeit zu machen (ebd.).

Wenngleich Fallarbeit in der Lehrerbildung immer stärker zur Anwendung kommt und einer weiter steigenden Popularität unterliegt, ist ihre tatsächlich Wirkung auf die Reflexionsfähigkeit und praktische Handlungsfähigkeit von Lehrkräften im (Sport-)Unterricht bisher nur wenig erforscht (Pieper, 2014; Syring et al., 2016; Wolters, 2013; 2015). Lüsebrink (2011) sowie Lüsebrink und Grimminger (2014) versuchten die Evaluation einer fallbasierten Lehrveranstaltung zur Steigerung der Reflexionsfähigkeit bei Sportlehramtsstudierenden. Dabei zeigte sich die Schwierigkeit der empirisch-analytischen Operationalisierung des Konstrukts Reflexionsfähigkeit. Es kann jedoch auch bei noch ausstehender empirischer Bestätigung davon ausgegangen werden, dass ein „differenziertes Verständnis unterrichtlicher und pädagogischer Handlungssituationen [wie es durch die Arbeit mit Fällen entwickelt werden kann] ... ein wertvolles Ziel im Sinne der Professionalisierung dar[stellt]“ (Pieper, 2014, S. 15).

Letztlich ist zu bedenken, dass zwischen Fall und Ernstfall eine Diskrepanz herrscht: Fallarbeit ist geeignet zur Bewusstwerdung lehrberufsspezifischer Kenntnisse und Herausforderungen und bietet den Vorteil der Handlungsentlastung. Sie kann jedoch tatsächliche Praxiserfahrungen nicht ersetzen: „Das Zurechtkommen in Situationen kann nur in Situationen gelernt werden“ (Günter, 1987, S. 170, zitiert nach Reh et al., 2013, S. 913). Vor diesem Hintergrund stellen studentische Praxiserfahrungen in der Schule eine besondere Bedeutsamkeit für die Fallarbeit dar. Schulpraktika bieten Gelegenheit, persönliche Handlungserfahrungen zu sammeln und diese zum Ausgangspunkt der reflexiven Fallarbeit zu machen. Praxisphasen bieten damit einen geeigneten Kontext für die reflexive Fallarbeit mit eigenen und fremden Unterrichtsergebnissen und stehen daher im Fokus des folgenden Kapitels.

## 5 Praxisphasen und Unterrichtsqualität

Die Ausbildung zu einer Lehrkraft wird seit den Frankenthaler Beschlüssen der Kultusministerkonferenz von 1970 unterteilt. Die erste Phase ist gekennzeichnet durch das Lehramtsstudium an einer Hochschule, die zweite Phase wird durch den Vorbereitungsdienst in der Institution Schule absolviert. Grundlage dieser Differenzierung war die Annahme, dass die Qualifizierung für die pädagogische Praxis einen systematischen Aufbau erfordert: Eine grundlegende theoretische Ausbildung an der Universität stellt demnach eine gute Voraussetzung dar, um in der zweiten Phase durch die berufsbezogene Ausbildung am Studienseminar ergänzt zu werden. Die zweite Phase sollte u.a. einen stärkeren Praxisbezug in der Lehrerbildung ermöglichen (Beyer & Wisbert, 2006; Plöger, 2006; Reinhoffer & Dörr, 2008). Die strukturelle Differenzierung der Lehrerbildung in verschiedene Phasen gilt bis heute als unstrittig (Kolbe & Combe, 2008).

Die Lehrerbildung stellt einen komplexen und facettenreichen Gegenstandsbereich dar, an dem eine Vielzahl von Institutionen und Personengruppen mit verschiedensten Interessen beteiligt ist (Terhart, 2000). Trotz der Vielzahl an Untersuchungen zur Lehrerbildung liegt daher „eine wirklich wissenschaftliche abgesicherte Basis über den Zustand der Lehrerbildung ... nicht [vor]“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 881). Es bestehen hauptsächlich normative Konzepte, die Reformvorschläge insbesondere für die erste Phase der Lehrerbildung formulieren. Einigkeit besteht in der Differenzierung von vier Elementen, welche das Studium des Lehramts kennzeichnen: die fachlichen, fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studien sowie die Praxisstudien. Studierende beklagen diesbezüglich die fehlende Verknüpfung und Bezugnahme der Elemente untereinander, halten die Ausbildung für zu wenig praxisorientiert und bemängeln die unzureichende Vermittlung sozialer Kompetenzen für das berufliche Handeln (ebd.).

Die Verknüpfung der Elemente ist von den angehenden Lehrkräften eigenständig zu leisten. „Die Schulpraktika stellen in vielen Fällen den ersten Ort der Zusammenkunft dieser (Er-) Kenntnisse dar“ (Albert, Scheid & Julius, 2016, S. 63). Praktika bilden ein zentrales Element der ersten Phase der Lehrerbildung. Ihre Bedeutung zeigt sich in der Bezeichnung als „Kernstück“ (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 9) sowie „Herzstück der Lehrerinnenbildung“ (Hascher, 2006, S. 13). Von der Kultusministerkonferenz werden praktische Phasen als wesentliche Bestandteile des Lehramtsstudiums herausgestellt und diesen hohe Wirk-

samkeit zugeschrieben (Terhart, 2000). Die Bedeutsamkeit praktischer Unterrichtsversuche in der Ausbildung ist unstrittig und wird immer wieder betont, da „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ gilt (ebd., S. 48). Zur Förderung der Professionalität reichen alleinige Unterrichtserfahrungen jedoch nicht aus: „Das Lernen in der Praxis findet ... nur bei theoretisch fundierter Reflexion statt. Bloße, unreflektierte Praxis hat selten Lernwert“ (Gruber & Rehrl, 2005, S. 13 zitiert nach Mehl, 2010, S. 40f., vgl. Kapitel 2.4 und 3).

Die folgenden Ausführungen nehmen die Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung in den Blick. Dazu werden zunächst die Modelle von Schulpraktika allgemein und konkretisiert für den Universitätsstandort Kassel vorgestellt (Kapitel 5.1), bevor ihre Ziele und Aufgaben konkretisiert werden (Kapitel 5.2). Anschließend wird die Wirksamkeit praktischer Unterrichtserfahrungen fokussiert (Kapitel 5.3). Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts (Kapitel 5.4). Schulpraktische Phasen, deren Mittelpunkt die Planung und Durchführung von Unterricht durch die Studierenden bildet, bieten eine gute Gelegenheit, diese zu thematisieren, umzusetzen und zu analysieren.

### **5.1 Modelle von Schulpraktika in der Lehrerbildung**

Die Lehrerbildung in Deutschland ist auf Länderebene organisiert. Dadurch ergeben sich deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung der Ausbildung für gleiche Schulformen in den verschiedenen Bundesländern. Entsprechend variieren die Praktikumsmodelle in den Ländern als auch an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Die Differenzierung zeigt sich u.a. in der Anzahl zu absolvierender Praktika, ihrer Gestaltung, Betreuung, Zielsetzung und Bezeichnung (Lunkenbein, 2012). Bezogen auf die zu absolvierende Anzahl an Praktika in der universitären Phase der Lehrerbildung gilt lediglich die bundesweit akzeptierte Minimalanforderung von zwei Schulpraktika pro Lehramtsstudiengang (Reinhoffer & Dörr, 2008).

An deutschen Hochschulen lassen sich unter konzeptioneller Perspektive reine *Hospitationspraktika* von sogenannten *Mitwirkungspraktika* unterscheiden. Erstere stehen meist zu Beginn des Studiums oder können bereits vor Studienbeginn absolviert werden, z.B. Orientierungspraktika. Sie verfolgen die Zielstellung, (angehenden) Studierenden einen Einblick in das Schulleben aus nicht-Schülerperspektive zu vermitteln. Mitwirkungspraktika beinhalten die aktive Mitarbeit der Studierenden, z.B. durch Unterrichtsversuche, als auch die Teilhabe und Einbringung in das Schulleben, z.B. bei außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen. Beide Praktikums-

formen können nacheinander als auch miteinander kombiniert durchgeführt werden (Besa, 2018; Brodhäcker, 2014).

Die Unterscheidung von Praktika kann unter Berücksichtigung der zeitlichen Dauer erfolgen. Brodhäcker (2014) unterscheidet Einzelpraktika, in denen Studierende lediglich einen Tag an einer Schule verbringen von Blockpraktika. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass Studierende mehrere Wochen lang mehrere Tage hintereinander an der Schule verbringen. Semesterbegleitend durchgeführte Praktika werden als längerfristige Praktika oder auch Dauerpraktika bezeichnet (Besa, 2018) und sind dadurch charakterisiert, dass Studierende die Schule z.B. semesterbegleitend an einem Tag pro Woche besuchen. Darüber hinaus kann zur Unterscheidung berücksichtigt werden, wie das Praktikum in das Studium integriert ist. Darunter fällt, ob das Praktikum betreut wird und falls ja wie und von wem, als auch, wie und in welchem Umfang eine Vor- und Nachbereitung der Praktikumszeit erfolgt (Besa, 2018; Brodhäcker, 2014).

Im Folgenden wird die standortspezifische Ausgestaltung von Praxisphasen an der Universität Kassel dargestellt. Die letzte der dargestellten Praktikumsformen, die Schulpraktischen Studien II, bildet den Forschungskontext der Studie.

### *Praktikumsstruktur an der Universität Kassel*

Studierende des Lehramts für Haupt- und Realschulen sowie für Gymnasien an der Universität Kassel absolvieren bis zum ersten Staatsexamen insgesamt fünf Praktika. Diese sind unterschiedlich organisiert und verfolgen verschiedene Zielstellungen<sup>66</sup>.

#### Orientierungspraktikum

Das *Orientierungspraktikum* kann bereits vor Studienbeginn absolviert werden und ist in der Regel das erste Praktikum. Es wird empfohlen, das Orientierungspraktikum bis zum Ende des dritten Semesters abzuschließen. Das Praktikum dient der Sammlung von Erfahrungen in der pädagogischen Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen. Mögliche Praktikumsorte stellen staatliche, kirchliche und freie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Einrichtungen für den Kinder- und Jugendsport dar. Eine Anrechnung pädagogischer Tätigkeiten im Rahmen des

---

<sup>66</sup> Die rechtliche Grundlage der Praktikumsstruktur an der Universität Kassel stellt § 15 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes dar. Die in dieser Arbeit dokumentierte Praktikumsstruktur gilt für Studierende des Lehramts für Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, die nach der Modulprüfungsordnung von Februar 2013 oder der Vorgängerversion studieren. Die seit 2014 gültige Modulprüfungsordnung legt für Studierende des Haupt- und Realschullehramts ab WiSe 2014/2015 in Abänderung zu den hier dokumentierten Strukturen den Modellversuch Praxissemester fest (vgl. § 15 HLbG, Abs (7)).

Zivildienstes, ehrenamtlicher Tätigkeit oder einer entsprechenden Berufsausbildung ist i.d.R. möglich. Die Verantwortlichkeit auf universitärer Seite obliegt dem Zentrum für Lehrerbildung<sup>67</sup>.

### Betriebspraktikum

Ziel des *Betriebspraktikums* ist es, Lehramtsstudierenden Einblick in Lebens- und Arbeitsbereiche zu gewähren, die nicht in Zusammenhang mit dem Schulleben stehen. Typische Praktikumsorte stellen Dienstleistungs-, Weiterverarbeitungs-, Handels- und Produktionsbetriebe dar. Eine nachgewiesene berufliche Ausbildung sowie der Nachweis entsprechender Tätigkeiten im Rahmen des Wehrdienstes, des Bundesfreiwilligendienstes sowie eines freiwilligen sozialen Jahres können anerkannt werden. Die Anerkennung erfolgt durch die Hessische Lehrkräfteakademie und muss spätestens bei der Anmeldung zum ersten Staatsexamen vorliegen<sup>68</sup>.

### Schulpraktische Studien I

Die *Schulpraktischen Studien I* (SPS I) sind dem Kernstudium zugeordnet und dienen „einem intensiven Kennenlernen der Schulpraxis aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern“.

Voraussetzung für den Antritt des Praktikums, das i.d.R. im dritten Semester absolviert wird, ist der Nachweis des Orientierungspraktikums sowie der Abschluss des Studienelements *Personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf*. Die SPS I werden durch eine semesterbegleitende Lehrveranstaltung vorbereitet. Das fünfwöchige Blockpraktikum findet in der darauffolgenden vorlesungsfreien Zeit statt. In dieser Zeit besuchen die Studierenden eine ihnen fest zugeteilte Schule für mindestens vier Stunden an jedem Wochentag. In der Praktikumsphase hospitieren die Studierenden, nehmen an schulischen Veranstaltungen teil und führen erste eigene Unterrichtsversuche durch<sup>69</sup>. Diese Einblicke sollen den Perspektivwechsel auf die Institution Schule von der Schülerin bzw. dem Schüler zur angehenden Lehrkraft fördern. Im Anschluss an

---

<sup>67</sup> <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/lehramtsstudiengaenge/allgemeine-informationen/praktika/orientierungspraktikum.html>

<sup>68</sup> <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/lehramtsstudiengaenge/allgemeine-informationen/praktika/betriebspraktikum.html>

<sup>69</sup> Eine ausführliche Dokumentation der Inhalte der SPS I stellt folgendes PDF, das auf der Internetseite des Referats für Schulpraktische Studien zur Verfügung steht, vor [http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat\\_SPS/Webseite\\_Ref\\_SPS/03\\_SPS\\_I/Praktikum\\_sordnung\\_f%C3%BCr\\_die\\_SPS\\_Kap.3.3.pdf](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat_SPS/Webseite_Ref_SPS/03_SPS_I/Praktikum_sordnung_f%C3%BCr_die_SPS_Kap.3.3.pdf). In diesem PDF sind ebenfalls die Anforderungen an den Praktikumsbericht konkretisiert.



das Praktikum, noch in der vorlesungsfreien Zeit, findet die Auswertung und Veranstaltungsevaluation im Rahmen eines mehrtätigen Kompaktseminars statt. Für den Abschluss der SPS I ist ein Praktikumsbericht zu erstellen. Das Praktikum wird von universitärer Seite durch Pädagogische Mitarbeiter<sup>70</sup> betreut, an der Praktikumschule erhalten die Studierenden ebenfalls einen Ansprechpartner/Mentor. Die Verantwortung für die SPS I obliegt dem Referat für Schulpraktische Studien der Universität Kassel<sup>71</sup>.

### Schulpraktische Studien II

Die *Schulpraktischen Studien II* (SPS II) werden in beiden Hauptfächern durchgeführt und ermöglichen den Studierenden einen fachspezifischen Einblick in die Lehrkrafttätigkeit. Dazu werden sie in einer Schule einem Kurs bzw. einer Klasse zugeordnet, den/die sie während des Praktikumssemesters begleiten. Die Stundenzahl in der Schule ist individuell und richtet sich nach der betreuten Klasse. In den fixen Lerngruppen absolvieren die Studierenden Unterrichtsversuche und haben so die Möglichkeit, erworbenes Wissen in der Anwendung zu erproben.

Die SPS II können frühestens im dritten Semester und nach Abschluss der SPS I absolviert werden. Das Referat für Schulpraktische Studien empfiehlt die Durchführung im fünften bzw. siebten Semester. Während der semesterbegleitenden Praktikumsphase findet an der Universität eine wöchentliche Begleitveranstaltung statt, die von zwei Pädagogischen Mitarbeitern geleitet wird und in der Verantwortung der jeweiligen Fachdidaktik liegt. Darüber hinaus erhalten die Studierenden Betreuung durch einen Ansprechpartner/Mentor an der Praktikumschule. Das Referat für Schulpraktische Studien organisiert für einige Fächer die Anmeldung, das Fach Sport organisiert die Anmeldung selbst<sup>72</sup>.

Als Theorie und Praxis integrierende Lehr-Lernveranstaltung sind die SPS II dadurch charakterisiert,

---

<sup>70</sup> Pädagogische Mitarbeiter sind hälftig abgeordnete Lehrkräfte, welche die Tätigkeit des Pädagogischen Mitarbeiters i.d.R. für fünf Jahre übernehmen. Neben der Betreuung der SPS I verantworten sie die SPS II. In diesem Kontext organisieren sie die Verteilung der Studierenden an den Schulen, sie planen und führen die Begleitveranstaltung durch und sie besuchen die Studierenden bei Unterrichtsversuchen an den Schulen um diese anschließend gemeinsam zu reflektieren.

<sup>71</sup> <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/schulpraktische-studien/praktika/schulpraktische-studien-i.html>

<sup>72</sup> <https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/referat-fuer-schulpraktische-studien/praktika/sps-ii-veranstaltungen-mit-unterrichtsbezug.html>

„dass Erziehungs- und Unterrichtspraxis erfahren und wissenschaftlich reflektiert wird. Sie verfolgen die Zielsetzung, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Methoden zur Beschreibung und Analyse der Praxis kennen und anwenden zu lernen sowie die Phänomene der Praxis in ihren fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und gesellschaftspolitischen Implikationen und Begründungen zu reflektieren“ (Albert et al., 2016, S. 63).

Im Fach Sport sind die SPS II im Modul 12 der Modulprüfungsordnung von 2013 für das Haupt- und Realschul- sowie für das Gymnasiallehramt verortet.

Die Schulpraktischen Studien gelten als Bindeglied zwischen der Hochschulausbildung und der schulischen Anwendung. Sie werden von den Universitäten verwaltet und unterscheiden sich konzeptionell von den anderen Praxisphasen in der ersten Phase der Ausbildung insbesondere durch die Betreuung der Studierenden und den Umgang mit den studentischen Praxiserfahrungen: Schulpraktische Studien zeichnen sich, wie oben dargestellt, durch eine universitäre Begleitung und die (idealerweise) wissenschaftliche Aufarbeitung der Praktikumserfahrungen aus (Besa, 2018). Das Konzept, bestehend aus den beiden Strukturen Praxistätigkeit an der Schule und Theoriearbeit im Seminarkontext, bietet damit optimale Voraussetzungen um Praxiserfahrungen unter Abgleich von Theoriewissen reflektieren und entsprechende Gelingensbedingungen analysieren zu können. Im Kontext des Begleitseminars erworbenes Theoriewissen kann unmittelbar in der Praxis zur Anwendung gebracht und erprobt werden (ebd.). Die SPS II der Universität Kassel eignen sich damit in besonderer Weise zur Förderung der Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden.

Trotz der länderspezifischen Ausgestaltung von Praxisphasen besteht weitgehende Einigkeit darüber, welche Ziele mit Praxisphasen in der ersten Lehrerbildungsphase erreicht werden sollen. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

### **5.2 Aufgaben und Ziele von Schulpraktika**

Die Kultusministerkonferenz der Länder (2014) legt Standards für die Lehrerbildung fest. Eine explizite Ausformulierung und Differenzierung von Zielen, die im Rahmen der Schulpraktischen Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung zu erreichen sind, findet sich jedoch nicht. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden zwar den theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen zugeordnet, ob sie sich auf Praktikumsphasen während des Studiums oder auf den Vorbereitungsdienst beziehen, bleibt unklar.

Die Erwartungen an Schulpraktika sind hoch. „Die Studierenden sollen Unterrichterfahrungen sammeln, eine Eignungs- und Neigungsabklärung sowie einen Perspektivenwechsel von der

Schüler/innen- zur Lehrer/innenrolle vollziehen, es geht um Sozialisationsprozesse im Lehrberuf, die Entwicklung unterrichts- bzw. schulrelevanter Kompetenzen, und auch die Studienmotivation soll gestützt werden“ (Hascher, 2012, S. 110f.). Die Unterstützungsleistung von Praktika für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte ist stark davon abhängig, welche Zielsetzungen in den jeweiligen Praxisphasen erreicht werden sollen.

Reinhoffer und Dörr (2008) leiten aus der Analyse von Vorschriften verschiedener Lehrerbildungsinstitutionen und Publikationen zu Praxisphasen drei grundlegende Zielbereiche für diese ab:

„Die Studierenden sollen

- den eigenen Berufswunsch aufgrund des Einblicks in das Berufsfeld Schule kritisch reflektieren (Berufsorientierung)<sup>73</sup>,
- grundlegende Kompetenzen für einige zentrale Handlungsbereiche des Lehrerberufs (z.B. unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beraten, beurteilen, innovieren, verwalten) anbahnen und reflektieren (Kompetenzerwerb),
- erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Theorien und Konzepte an der Schulwirklichkeit überprüfen und Impulse für das weitere Studium mitnehmen, z.B. indem theoretische Inhalte mit berufspraktischen Fragestellungen verknüpft werden (Theorie-Praxis-Verschränkung)“ (S. 14).

Diese Zielsetzungen können trotz der föderalistisch organisierten Lehrerbildung als übergreifend akzeptiert angenommen werden. Sie zeigen sich in den Analysen verschiedener Autoren zu den Aufgaben und Zielsetzungen von Praktika (u.a. Besa, 2018; Beyer & Wisbert, 2006; Brodhäcker, 2014; Lunkenbein, 2012; Topsch, 2004).

Vor dem Hintergrund, dass angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bereits eigenverantwortlich Unterricht übernehmen, zeigt sich die Sinnhaftigkeit, den Aufbau und Erwerb dazu notwendiger Fähigkeiten bereits im Studium zu initiieren. Für die Konkretisierung bzw. Klassifizierung der Fähigkeitsbereiche liegen verschiedene Ansätze vor (Besa, 2018). Topsch (2004) stellt vier Bereiche in den Fokus. Demnach kann Praxis in der ersten Phase der Lehrerbildung den Aufbau verschiedener (u.a. allgemeindidaktischer, fachlicher, fachdidaktischer und sozialer) Kompetenzen fördern als auch der Selbstvergewisserung dienen. Es zeigt sich die schwerpunktmäßige Förderung unterrichtsspezifischer Kompetenzen. Der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, (Fähigkeits-) Überzeugungen und motivationalen Faktoren als weiteren Kriterien professioneller Handlungsfähigkeit kommt vergleichsweise wenig bis keine Aufmerk-

---

<sup>73</sup> Im Folgenden kommt der Zielsetzung der Eignungsüberprüfung und Berufsfelderkundung keine Aufmerksamkeit mehr zu. Den Forschungskontext der vorliegenden Untersuchung bilden die SPS II. Da diese relativ spät im Studium absolviert werden kann davon ausgegangen werden, dass die Eignungsüberprüfung und Berufsfelderkundung bis zu diesem Zeitpunkt bereits erfolgreich absolviert wurden.

samkeit zu. Das ist darauf zurückzuführen, dass diese Aspekte einer höheren Zeitstabilität und dadurch weniger Veränderungsmöglichkeiten im Rahmen von Praxisphasen unterliegen (Besa, 2018).

Professionelles pädagogisches Handeln ist charakterisiert durch den selbständigen, reflexiven Einsatz wissenschaftlichen Wissens für die Lösung praktischer Handlungsprobleme. „Vorgängig sich wissenschaftliches Wissen anzueignen bedeutet deshalb nicht nur Theorie rezeptiv zur Kenntnis zu nehmen, sondern theoretisches Wissen reflexiv auf Praxis zu beziehen, Situationen und Probleme auch mit Hilfe von Theorie zu rekonstruieren beziehungsweise für sich zu konstruieren“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 887). Die Ermöglichung und Förderung der praktischen Umsetzung dessen, was in der theoretischen Ausbildung erlernt worden ist, stellt Patry (2014) als übergeordnetes Ziel der schulpraktischen Ausbildung heraus. Praktika bieten den Studierenden darüber hinaus die Gelegenheit, erworbene Theorien hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit zu hinterfragen. Dadurch werden sie von Studierenden als auch den Praktikumslehrpersonen als Maßnahme zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis wahrgenommen (Patry, 2014). Unklar ist, ob bzw. inwieweit Erfahrungen an sich bereits die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte beeinflussen (Lunkenbein, 2012). Daher gilt eine entsprechende Begleitung der Praxiserfahrungen für die Gewährleistung der *Theorie-Praxis-Verschränkung* als unerlässlich. Damit können nicht alle Formen von Praktika dieser Zielsetzung gerecht werden. Praktikumsformen wie z.B. die oben dargestellten Orientierungs- und Berufsfeldpraktika beinhalten keine (universitäre) Betreuung. Daher bleiben diese, sofern die Studierenden sich nicht eigenverantwortlich aus theoretischer Perspektive mit ihren Erfahrungen auseinandersetzen und diese analysieren, unreflektiert. Reinhoffer und Dörr (2008) zeigen die Notwendigkeit auf, über Praxiserfahrungen kritisch nachzudenken, um der unreflektierten Adaption erlebter Berufskultur zuvor zu kommen. Praxisphasen im Studium stellen somit keinen Selbstzweck dar, sondern bieten die Gelegenheit, erfahrenes pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu untersuchen. Ziel ist die „Aufhellung der Praxis durch Theorie[,] Infragestellung der Theorie durch die Praxis [und die Entwicklung der] Fähigkeit, Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität eindeutiger zu erfassen und nachvollziehbarer interpretieren zu können“ (ebd., S. 14) als Beitrag für die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit. Für die Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verknüpfung kommt den SPS II (vgl. Kapitel 5.1) besondere Eignung zu. Diese Praxisphase zeichnet sich durch die parallel stattfindende Begleitveranstaltung aus und ist fachspezifisch konzipiert.

Trotz der parallel stattfindenden universitären Betreuung besteht auch in dieser Praktikums-

form die Einschränkung, dass theoretisch vermitteltes Wissen nicht systematisch in Praktika angewendet und ausprobiert werden kann. Sowohl von den Studierenden selbst durchgeführte Unterrichtsstunden als auch Unterrichtshospitationen weisen häufig nur einzelne Aspekte der gelernten theoretischen Inhalte auf (Arnold et al., 2011). Dennoch eignen sich praktische Erfahrungen zur Überprüfung subjektiver und wissenschaftlicher Theorien und zur Verdeutlichung der Bedeutsamkeit vermittelten Wissens (Wildt, 2006 nach Besa, 2018).

Trotz aller Möglichkeiten, die insbesondere die Praktikumsform der Schulpraktischen Studien für die Verknüpfung von Theorie und Praxis bereitstellen, ist einschränkend zu berücksichtigen, dass das Praktikum nur einen begrenzten Einblick und eher oberflächliche Eindrücke der Schulwelt und des Unterrichts aus der neuen Perspektive einer Lehrkraft zulässt (Beyer & Wisbert, 2006). Die Wirkung von Einblicken und Erfahrungen, die sich in Praktikumsphasen ergeben, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

### 5.3 Wirkung schulpraktischer Ausbildungsphasen

Lehramtsstudierende stehen den universitär vermittelten theoretischen Inhalten häufig kritisch gegenüber. Sie empfinden diese als praxisfern und wenig bedeutsam für die spätere berufliche Tätigkeit (Besa, 2018). Praxisphasen bewerten sie hingegen als „das wichtigste und wertvollste Ausbildungselement“ (Hascher, 2012, S. 111)<sup>74</sup>. Entsprechend hoch sind die studentischen Erwartungen an diese: Studierende gehen davon aus, vielseitige Erfahrungen sammeln zu können und setzen diese gleich mit Lernen. Sie nehmen an, Tipps und konkrete Hinweise zu erhalten, die das Gelingen von Unterricht ermöglichen und erhoffen sich teils hohe Kompetenzzuwächse in verschiedenen Bereichen, z.B. der Klassenführung. Gleichzeitig schätzen sie ihre (fachspezifischen und fachübergreifenden) Kompetenzen bereits zu Praktikumsbeginn als hoch ein (Hascher, 2006; 2012). Studierende bewerten ihre, sie an der Schule betreuenden, Lehrkräfte als Fachkräfte,

„die wissen, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind und die Herausforderungen des Schulalltags erfolgreich meistern. .... Hinter diesem Vorurteil verbirgt sich ein unreflektierter Glaube an die immanente Richtigkeit der bestehenden Praxis, deren Vertreter überdies nicht selten von sich behaupten, keiner ‚abgehobenen‘ Theorien zu bedürfen“ (Hascher, 2006, S. 134).

---

<sup>74</sup> Die positive Einstellung zu Praktikumsphasen stellt kein lehramtsspezifisches Phänomen dar, sondern zeigt sich auch in anderen Studiengängen (Besa, 2018).

Obwohl Studierenden bewusst ist, dass Praktika in einem stark geschützten Raum absolviert werden, setzen sie ihre Praktikumserfahrungen dem Schulalltag gleich. Dass wesentliche, für einen nachhaltigen Lernprozess notwendige, Kriterien häufig nicht erfüllt sind, wird von den Beteiligten<sup>75</sup> selten erkannt, nicht thematisiert oder auch bewusst ignoriert. Bedenken werden aus Studierendensicht lediglich geäußert, wenn sie sich zu wenig in den Unterrichts- und Schulalltag eingebunden fühlen (Hascher, 2006). Die überwiegend positive Wahrnehmung von Praxisphasen in der Ausbildung relativiert sich jedoch mit zunehmender Praxiserfahrung im Lehrberuf. Hascher (2006) konnte in einer Langzeitstudie nachweisen, dass die Bedeutsamkeit von Schulpraktischen Studien während des Studiums eher überschätzt wird und die längerfristige berufliche Tätigkeit als Lehrkraft retrospektiv zu einer kritischeren Beurteilung der Wirksamkeit von Praktika führt.

Nicht nur Studierende stellen an Praktika immens hohe Erwartungen hinsichtlich ihrer berufsvorbereitenden Wirkung (Besa, 2018). Bereits in der Einleitung des Kapitels 5.2 wurde aufgezeigt, dass auch die Kultusministerkonferenz der Länder Praxisphasen als elementaren Bestandteil der Lehrerausbildung charakterisiert. Wie zur Erforschung der Wirksamkeit der Lehrerbildung liegen auch zur Wirksamkeit praktischer Phasen jedoch nur eingeschränkte Erkenntnisse vor. Es besteht eine Vielzahl von Einflussfaktoren und Vermischungen dieser, sodass der eindeutige Nachweis von Effekten der Schulpraktischen Studien kaum möglich ist. Hascher (2006) stellt heraus: „Im Hinblick auf die Komplexität des Berufsfelds und des Lernkontexts stellt eine Wirkungsüberprüfung von Praktika, die ja für deren Qualitätsüberprüfung und –entwicklung erforderlich ist, eine besondere Herausforderung an die empirische Forschung dar“ (S. 131). Es ist zu berücksichtigen, dass auch strukturell gleiche Praxisphasen individuellen Faktoren unterliegen, z.B. der Begleitung durch Mentoren an den Schulen als auch der Verknüpfung gesammelter Erfahrungen mit Theorie, die auch bei betreuten Praktika mehr oder weniger von den Studierenden selbst geleistet werden muss (Besa, 2018; Hascher, 2012). Die, für eine allgemeingültige Wirkungsprüfung notwendige, Einheitlichkeit der Einflussfaktoren lässt sich in diesem Setting nicht herstellen. Vorliegende Befunde sind darüber hinaus aufgrund der länderspezifischen Ausgestaltung von Praktikumsstrukturen in ihrer Aussagekraft eingeschränkt und lassen nur wenige Vergleiche zu. Die Befunde zur Wirksamkeit von Praxisphasen in der Lehrerbildung sind entsprechend heterogen.

---

<sup>75</sup> Die Begrifflichkeit der Beteiligten impliziert sowohl Studierende, Mentoren sowie für das Praktikum verantwortliche Personen der Universität.

„Die vielen unterschiedlichen Ansätze zeigen in ihren Teilergebnissen das vorhandene Lern- und Entwicklungspotential in schulpraktischen Veranstaltungen der Lehrerausbildung und damit einhergehend auch die Notwendigkeit weiterer Forschung zu Einflussfaktoren, die eine möglichst günstige Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bedingen und bestenfalls eine Steuerung einer solchen Entwicklung ermöglichen“ (Besa, 2018, S. 33).

Lunkenbein (2012) bemängelt, dass sich Untersuchungen zu den Praxisphasen häufig auf die Bedeutungszuschreibungen der Studierenden reduzieren und daraus keine Bezüge zur Wirksamkeit hergestellt werden können. Urteile zur Wirksamkeit werden zumeist aus Befragungen oder Dokumentanalysen (z.B. Praktikumsberichten) abgeleitet, ein empirischer Wirksamkeitsnachweis bleibt offen (Brodhäcker, 2014).

Hascher (2012) zeigt auf, dass Praxisphasen sowohl positive als auch negative Entwicklungen nach sich ziehen können. Sie weisen eine Reihe von Mängeln auf, sobald ihre Qualität genauer in den Blick genommen wird. Diese werden jedoch von Studierenden nicht wahrgenommen (vgl. Ausführungen zur studentischen Sicht auf Praxisphasen). „Die Wirkungen des Praktikums bleiben jedoch unzureichend geklärt, und hier ergibt sich ein hoher Bedarf für die weitere Forschung“ (Hascher, 2012, S. 114). Auf der Grundlage ihrer Befunde fasst sie zusammen,

„dass das Lernpotential in Praktika zu wenig genutzt wird, denn die Studierenden springen oftmals von einer Situation zur nächsten, und eine systematische Gestaltung ihres Lernprozesses findet nur selten statt. Vielmehr entdecken sie jeden Tag etwas Neues, das sie in der Situation zwar als sehr relevant erachten, aber zu selten in ihren Kompetenzerwerb bzw. in Hinblick auf die Folgen für ihr eigenes Lernen integrieren. Grundlegend muss also die Frage gestellt werden, wie aus Praxiserfahrungen Lernprozesse werden“ (S. 122).

Um eine systematische Gestaltung des Lernprozesses zu initiieren und sicherzustellen, dass theoretisch vermitteltes Wissen einem praktischen Einsatz und einer kritischen Auseinandersetzung im Rahmen der Praxisphase unterliegt, ist die thematische Fokussierung sinnvoll. Besa (2018) schlägt als möglichen Bezugsrahmen für die Reflexion von Unterricht allgemeindidaktische Planungsmodelle vor. Vor dem Hintergrund der erfahrungsbasierten Reflexion von Unterrichtsereignissen (vgl. Kapitel 3.1) und in Anlehnung an Wolters (2015) kommt für das vorliegende Forschungsvorhaben jedoch der Auswertungsdidaktik Aufmerksamkeit zu. Diese betrachtet weniger, wie der Unterricht sein soll (diesen Schwerpunkt legt die Planungsdidaktik), sondern nimmt „die unterrichtlichen Handlungen von Schülern und Lehrern“ (Scherler, 2008, S. 11) in den Blick. Lehrkräfte gelten als Fachleute für das Lehren und Lernen. „Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres

Unterrichts“ (Kultusministerkonferenz der Länder, 2014, S. 3). Einen möglichen Bezugspunkt für die Strukturierung der Auswertung von Unterricht, insbesondere des Lehrkrafthandelns, bieten die *Qualitätsdimensionen guten Unterrichts*. Diese werden im folgenden Kapitel erläutert und ihre Gültigkeit für das Fach Sport aufgezeigt.

### 5.4 Qualitätsdimensionen guten (Sport-)Unterrichts

Die Forschung zur Lehrerbildung legt ihren Fokus heutzutage weniger auf die Lehrkraft (Persönlichkeitsparadigma), sondern nimmt das Konstrukt der Unterrichtsqualität stärker in den Blick. Das ist darauf zurückzuführen, dass neben der Persönlichkeit der Lehrkraft weiteren Faktoren Bedeutung für die Unterrichtsqualität zugeschrieben wird (Reinhoffer & Dörr, 2008). Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt liegt daher auch „der Fokus des Lernens im Praktikum [u.a.] auf dem Erwerb bzw. der Verbesserung unterrichtstechnischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Hascher, 2012, S. 118). Die Beurteilung von Unterrichtsqualität kann unter Verwendung unterschiedlicher Bezugspunkte erfolgen. Die *Allgemeine Didaktik* bewertet Unterricht anhand *normativer Vorstellungen*. Ihre Modelle stellen die Ganzheit des Unterrichts in den Mittelpunkt und sind darauf ausgerichtet, die Passung von Zielsetzung, Inhalt und methodischem Vorgehen sicherzustellen. Die Bewertung des Unterrichts erfolgt durch die Überprüfung der Stimmigkeit des Unterrichts in Bezug auf das zugrunde liegende didaktische Modell<sup>76</sup>.

Die *empirische Unterrichtsforschung*<sup>77</sup> legt den Schwerpunkt auf die Beurteilung der *Unterrichtseffektivität*. Sie misst Wirkungen und Effekte des Unterrichts, indem dieser in Bezug gesetzt wird zu z.B. Schülerleistungen und erworbenen Kompetenzen (Ditton, 2002). Ihr Fokus „liegt demzufolge in einer *theoriegeleiteten, empirischen Untersuchung der Lehr-Lern-Prozesse unter Berücksichtigung der Lerngelegenheiten im Unterricht sowie der Voraussetzungen der am Unterricht beteiligten Individuen und diesbezüglichen Kontextfaktoren*“ (Gröschner & Kleinkecht, 2013, S. 163f.; Hervorhebungen im Original).

Für die Identifikation von Kriterien, die qualitativ hochwertigen Unterricht kennzeichnen, findet in der empirischen Bildungsforschung häufig das *Prozess-Produkt-Modell* Anwendung (Gräsel & Göbel, 2011). Das Modell basiert auf einem funktionalen Verständnis von Unterrichtsqualität: Das Lehrkraftverhalten stellt die Prozessvariable dar, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler auslöst (z.B. durch ein bestimmtes Frageverhalten), das Schülerverhalten entspricht der Produktvariablen. Das Modell betrachtet das konkrete Verhalten der Lehrkraft im

---

<sup>76</sup> Diese Perspektive auf Unterricht findet im Folgenden keine weitere Berücksichtigung.

<sup>77</sup> Synonym wird die Begrifflichkeit der Lehr-Lernforschung (z.B. Ditton, 2002) genutzt.



Unterricht und identifiziert Einzelmerkmale, die in Zusammenhang stehen mit guten Unterrichtsergebnissen. Ein Merkmal gilt dann als bedeutsam für die Unterrichtsqualität, wenn es die Lernzeit positiv beeinflusst und sich somit positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Gröschner & Kleinknecht, 2013).

Das Modell liegt einer Vielzahl von Untersuchungen mit teilweise stabilen Ergebnissen zugrunde. Diese weisen in der Tendenz auf die Wirksamkeit eines Unterrichts hin, der von der Lehrkraft kontrolliert und geleitet wird<sup>78</sup> (Ditton, 2002). Aufgrund der fehlenden Konsistenz der empirischen Befundlage erfährt das Modell jedoch ebenfalls eine kritische Betrachtung: Es fehlt die theoretische Fundierung der ausgewählten und untersuchten Merkmale, die lediglich als Einzelmerkmale betrachtet werden. Interaktionen zwischen den Merkmalen bzw. Muster guten Unterrichts werden nicht analysiert, weshalb Aussagen zu möglichen Substitutions- und Kompensationsmechanismen nicht möglich sind. Darüber hinaus ist die kausale Interpretation der Zusammenhänge zwischen Unterricht und Lernergebnissen als einfache Prozess-Produkt-Relation fraglich. Zusätzlich wird die fehlende Berücksichtigung von Kontextfaktoren kritisiert (Ditton, 2002; Gräsel & Göbel, 2011; Gröschner & Kleinknecht, 2013), da dem Prozess-Produkt-Modell die Annahme zu Grunde liegt, dass Lernen einer „von Reizen stimulierte[n] Verhaltensänderung“ (Gröschner & Kleinknecht, 2013, S. 166) entspricht. Die Weiterentwicklung der Lerntheorien führte zu der Einsicht, dass Lernen der „aktiv-konstruktive[n] und selbstregulative[n] Handlung von Individuen“ (ebd.) bedarf. Auf dieser Erkenntnisgrundlage wurde das Prozess-Produkt-Modell zum *Angebot-Nutzen-Modell*<sup>79</sup> (Helmke, 2007) weiterentwickelt. Demnach stellt Unterricht ein Angebot dar, das Schülerinnen und Schülern Lerngelegenheiten anbietet, in welche die Lernenden einbezogen werden und was der Unterstützung vertiefenden Lernens dient (Gröschner & Kleinknecht, 2013). Das unterrichtliche Angebot kann in Abhängigkeit der Lernvoraussetzungen von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden. In diesem Zusammenhang berücksichtigt das Modell weitere Faktoren (sog. Erklärungsblöcke), die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler einwirken und nicht durch die Lehrkraft beeinflusst werden können. „Die Wirkung ist nach diesem Modell nicht allein von einem guten Angebot

---

<sup>78</sup> Ditton (2002) weist explizit darauf hin, dass Unterricht, der durch die Kontrolle und Leitung der Lehrkraft charakterisiert ist, nicht mit monotonem Frontalunterricht gleichzusetzen ist.

<sup>79</sup> Synonym findet sich in der Literatur die Bezeichnung des *Prozess-Mediations-Produkt-Modells* (Reusser & Pauli, 2010). Lehrkräfte bieten ihre Schülerinnen und Schülern Lernmöglichkeiten (Prozess) an, deren Nutzung den Schülerinnen und Schülern (Mediation) obliegt. Lernerfolge (Produkt) gehen aus dem produktiven Umgang der Schülerinnen und Schüler mit dem Lernangebot hervor.

abhängig, sondern ebenso von den Lernaktivitäten (Nutzung) und der Wahrnehmung und Interpretation durch die Lernenden“ (Gröschner & Kleinknecht, 2013, S. 167).

Die Abhängigkeit des Unterrichts von verschiedenen Kontextfaktoren verdeutlicht, dass auch erstellte Merkmalslisten nur eine eingeschränkte Aussagekraft haben können. Dennoch lassen sich Unterrichtsmerkmale identifizieren, die in der Literatur wiederholt aufgeführt werden (Gräsel & Göbel, 2011). Zusammenstellungen von Merkmalen gehen zumeist aus Metaanalysen hervor. Diese bündeln Studien<sup>80</sup>, welche die Wirkung von Unterrichtskriterien auf die Lernleistung und –motivation erfasst haben. Die Kenntnis qualitätsbeeinflussender Unterrichtskriterien kann (insbesondere angehenden) Lehrkräften Anhaltspunkte bieten, worauf bei der Unterrichtsplanung und –durchführung geachtet werden kann, um erfolgreiche Voraussetzungen für guten Unterricht zu schaffen. „Aus einer pädagogischen Perspektive sind Merkmale der Unterrichtsqualität leichter veränderbar als Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, die Eingangsvoraussetzungen oder gar das häusliche Umfeld der Lernenden“ (Gräsel & Göbel, 2011, S. 90f.).

Es bestehen verschiedenste Merkmalszusammenstellungen und Klassifikationen von Variablen erfolgreichen Unterrichts. Die Merkmalslisten unterscheiden sich in der Anzahl identifizierter Faktoren, die unterschiedlich hohe Abstraktionsgrade aufweisen und sich teilweise inhaltlich überlappen (Helmke, 2010; Gräsel & Göbel, 2011; Gröschner & Kleinknecht, 2013; Herrmann, Seiler & Niederkofler, 2016; Herrmann, Seiler, Pühse & Gerlach, 2015; Lipowsky, 2015; Meyer, 2016).

Für die Bündelung der Merkmale auf einem einheitlichen Abstraktionsniveau schlagen Klieme, Schümer und Knoll (2001) die Bildung von drei *Qualitätsdimensionen* vor, in denen die Merkmale auch theoretisch verortet werden können:

„Ein Unterricht, der gleichzeitig zu einer hohen kognitiven Verstehensleistung und Motivation führt, zeichnet sich demnach durch

1. eine störungspräventive Klassenführung und klare Strukturierung der Inhalte,
2. ein schülerorientiertes Sozialklima und eine konstruktive Unterstützung sowie

---

<sup>80</sup> Die Studien wurden größtenteils in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern durchgeführt, da der Kompetenzerwerb in diesen Fächern als besonders anspruchsvoll gilt und Lernende häufig motivationale Schwierigkeiten mit diesen Fächern haben. Den Lerninhalten dieser Fächer wird darüber hinaus hohe Bedeutung für die wissenschaftliche und ökonomische Entwicklung der Gesellschaft zugeschrieben (Gräsel & Göbel, 2011; Gröschner & Kleinknecht, 2013).

3. ein kognitiv – aktivierendes Unterrichtsangebot aus“ (Gröschner & Kleinknecht, 2013, S. 170).

Die Eignung der Modellierung für die Unterrichtsqualität konnte im Zuge der TIMSS-Studie<sup>81</sup> faktorenanalytisch nachgewiesen werden (Klieme et al., 2001). Dazu schätzten trainierte Beobachter Unterricht anhand von Skalen<sup>82</sup> zur Beschreibung von Aspekten der Unterrichtsqualität ein. Es zeigten sich die oben genannten drei übergeordneten Faktoren. Diese sollten im Unterricht grundsätzlich erfüllt sein, es sind jedoch verschiedene Schwerpunktsetzungen möglich (Klieme et al., 2001).

Die Qualitätsdimension *Unterrichts- und Klassenführung* fasst „klassische Merkmale der klaren, strukturierten, gut organisierten Instruktion“ (ebd., S. 51) zusammen. Diese Merkmale beinhalten „klar formulierte, verbindliche Regeln und Ziele, eine gute Organisation, Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts sowie weniger Störungen und eine geringe Zeitverschwendung“ (Herrmann et al., 2015, S. 10).

*Schülerorientierung und Unterstützung* beschreibt „das Eingehen auf individuelle Lernpotenziale und Bedürfnisse der einzelnen Schüler“ (Klieme et al., 2001, S. 51). Damit beinhaltet die Dimension die „individuelle Lernunterstützung und diagnostische Kompetenz des Lehrers im Sozialbereich, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung, konstruktives, positives und individuelles Lehrerfeedback sowie ein[en] positive[n] Umgang mit Schülerfehlern“ (Herrmann et al., 2015, S. 10).

Die Grunddimension *kognitive Aktivierung* spiegelt „die Komplexität von Aufgabenstellungen und Argumentationen und die Intensität des fachlichen Lernens“ wider (Klieme et al., 2001, S. 51). Da die kognitive Aktivierung nicht direkt beobachtet und erfasst werden kann, wird über das beobachtbare Lehrkrafthandeln auf die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler geschlossen. Im Fokus steht somit der „Prozess der unterstützenden Inszenierung durch die Lehrperson“ (Herrmann et al., 2016, S. 80).

---

<sup>81</sup> In der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) wurden in Deutschland, Japan und den USA Mathematikunterrichtsstunden videografiert und hinsichtlich ihrer Unterrichtsqualität untersucht. Die Analyse der aufgezeichneten Unterrichtsstunden zeigte, welche Unterrichtsskripts („kulturspezifisch routinisierte Handlungsmuster“ (Gräsel & Göbel, 2011, S. 91)) Lehrpersonen anwenden.

<sup>82</sup> Die Dokumentation der Skalen sowie einige Beispielaussagen sind bei Klieme et al. (2001) einzusehen. Jede Aussage wurde von den Beobachtern der videografierten Unterrichtsstunde auf einer vierstufigen Skala von „kommt überhaupt nicht vor“ bis „kommt sehr häufig vor“ eingeschätzt. Für jede Klasse wurden Mittelwerte für die drei Dimensionen gebildet.

### *Sportunterricht*

Die Befundlage zur Notwendigkeit einer fachspezifischen Definition der Basisdimensionen ist uneinheitlich. Deutschsprachige Untersuchungen stellen die Notwendigkeit heraus, englischsprachige Studien untersuchen die Dimensionen anhand fächerübergreifender Beobachtungsindikatoren des Unterrichts, z.B. über die Fragestellungen, welche die Lehrkraft einsetzt (Herrmann et al., 2015). In diesem Kontext ist die Unterscheidung der Kognitiven Aktivierung/Aktivität im Sportunterricht von der in anderen Fächern zu berücksichtigen (Herrmann et al., 2016).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Aussagekraft der Unterrichtsmerkmale und Qualitätsdimensionen nicht unabhängig von weiteren Kontextfaktoren, z.B. den Unterrichtszielen sowie -inhalten als auch den Personenmerkmalen betrachtet werden kann (Gräsel & Göbel, 2011; Gröschner & Kleinknecht, 2013; Helmke, 2007). Da Ziele und Inhalte (fach- und klassen-) spezifisch variieren (können), fordert Ditton (2002) die empirische Prüfung der Generalisierbarkeit der Faktoren guten Unterrichts.

Für die Kernfächer liegen bereits validierte Erhebungsinstrumente für Merkmale der Unterrichtsqualität vor (Herrmann et al., 2015). Die Identifikation relevanter Unterrichtsmerkmale für das Fach Sport steht hingegen noch in den Anfängen und ist hauptsächlich normativ geprägt. Gebken (2005) stellt acht Merkmale guten Sportunterrichts vor, die einen hohen Bezug zu Meyer (2016) aufweisen und wenig Mehrwert bieten. Es handelt sich v.a. um eine Anwendung der Meyer'schen Kriterien guten Unterrichts auf den Fachunterricht Sport. Steinegger (2013) formuliert zehn Merkmale guten Sportunterrichts unter Berücksichtigung des Angebot-Nutzen-Modells von Helmke (2007). Es wird herausgestellt, dass die Beurteilung der Unterrichtsqualität immer in Relation zu einer bestimmten Fragestellung erfolgen muss.

Fachspezifische Instrumente zur Messung der Unterrichtsqualität liegen kaum vor. Vorliegende empirische Erkenntnisse im Fach Sport basieren auf Einzeluntersuchungen zu Teilaspekten von Unterrichtsqualität (z.B. zum Unterrichtsklima von Gerlach, 2005; Heemsoth, 2014; Heemsoth & Miethling, 2012).

Mit dem Ziel, einen Fragebogen zur Bestimmung der Prozessqualität von Sportunterricht zu entwickeln, passten Herrmann et al. (2015) in den Kernfächern etablierte Fragebogeninventare fachspezifisch an und erfassten die Unterrichtsqualität über Schülereinschätzungen. Die Fragebögen identifizierten die fachübergreifend modellierten Dimensionen Klassenführung und Schülerorientierung. Die Nichtberücksichtigung der Qualitätsdimension kognitive Aktivierung

wird auf die Unklarheit zurückgeführt, ob diese fachübergreifend oder –spezifisch zu definieren ist (s. Ausführungen oben).

Herrmann et al. (2015) gelingt der Nachweis der Übertragbarkeit und Umformulierung der Testinstrumente und –items auf den Sportunterricht für die Dimensionen Klassenführung und Schülerorientierung. Mittels exploratorischer und konfirmatorischer Faktorenanalyse wird die Konstruktvalidität der Merkmale sowie der übergeordneten Qualitätsdimensionen bestätigt. Einzelne Items wurden aus den Skalen ausgeschlossen, da sie keine Prozesse und Handlungen des Sportunterrichts darstellten (z.B. „Im Sportunterricht können wir ungestört arbeiten“). Die überprüften Qualitätsdimensionen Klassenführung und Schülerorientierung können für die Qualität von Sportunterricht als empirisch bestätigt angesehen werden und „im Kontext des Prozess-Mediations-Produkt-Paradigmas als Mediatoren zwischen der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkraft und der Lernleistungen der Schüler begriffen“ werden (Herrmann et al., 2015, S. 22).

Herrmann et al. (2016) konkretisieren die drei Grunddimensionen von Unterrichtsqualität für den Sportunterricht, indem sie übergreifende Merkmale fachspezifisch ergänzen. Dabei fokussieren sie Unterrichtsmerkmale, die von Lehrpersonen beeinflussbar und für guten Unterricht ausschlaggebend sind. Tabelle 1 bietet eine Übersicht der, den Qualitätsdimensionen zugeordneten, sportspezifischen Unterrichtsmerkmale.

Auf der Grundlage der vorgestellten Vorarbeiten von Herrmann et al. (2015; 2016) entwickelten Herrmann, Seiler, Gerlach und Sohnsmeier (2018) das Erhebungsinstrument zur Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht weiter. Sie griffen dazu auf das bereits validierte Erhebungsinstrument (Herrmann et al., 2015) zurück, das sie um die Dimension Aktivierung ergänzten und sprachlich vereinfachten. Die Auswertung weist die Bedeutsamkeit der von Klieme et al. (2001) formulierten Qualitätsdimensionen für die Unterrichtsqualität, gemessen über die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, für das Fach Sport nach. Der empirische Nachweis der Gültigkeit der, von Klieme et al. (2001) identifizierten, Qualitätsdimensionen guten Unterrichts für das Fach Sport erlaubt es, diese in der empirischen Untersuchung als Ausgangspunkt der Fallauswahl einzusetzen.

Tab. 1. Qualitätsdimensionen und ihre Merkmale für den Sportunterricht (mod. nach Herrmann et al., 2016, S. 81)

<i>Klassenführung und Strukturierung</i>	<i>Schülerorientierung und Unterstützung</i>	<i>Kognitive Aktivierung</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klarheit, Strukturierung und gute Organisation</li> <li>➤ Regelklarheit</li> <li>➤ Wenig Disziplinprobleme und optimale Zeitznutzung</li> <li>➤ Diagnosekompetenz und Passung</li> <li>➤ Beachtung der kompetitiven Elemente des Sports</li> <li>➤ Beachtung der Unterrichtsmaterialien, des Raums und Ortes des Unterrichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fürsorglichkeit durch den Lehrer</li> <li>➤ Individuelle Bezugsnormorientierung</li> <li>➤ Schülermitbestimmung</li> <li>➤ Differenzierung</li> <li>➤ Soziale und emotionale Orientierung</li> <li>➤ Motivierungsqualität durch mehrperspektivischen Unterricht</li> <li>➤ Gegenwartsbezug</li> <li>➤ Umgang mit Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen</li> <li>➤ Positives Klima und positive Lehrer-Schüler-Beziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Unterstützung durch den Lehrer</li> <li>➤ Fokussierung auf Lernziele</li> <li>➤ Aufgreifen von Verhaltensmerkmalen der Schüler</li> <li>➤ Ausrichtung des individuellen Lernprozesses am Verhalten und Handeln der Schüler</li> <li>➤ Eröffnung von Handlungsspielräumen durch Aufgaben</li> <li>➤ Passung des Tempos und der Anforderungen</li> <li>➤ Berücksichtigung impliziter und expliziter Informationsverarbeitungsprozesse</li> </ul>

Die Auflistung stellt einen Entwurf dar, die Autoren weisen explizit darauf hin, dass die Zusammenhänge der dokumentierten Merkmale zu den Qualitätsdimensionen noch der theoretischen und empirischen Prüfung bedürfen.

## **6 Theoretische Zusammenführung und Ableitung der forschungsleitenden Annahmen**

Für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte kommt der Fähigkeit zur Reflexion als „Bewusstheit über das eigene Tun“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859) zentrale Bedeutung zu. Die reflexive Auseinandersetzung mit (eigenen und fremden) unterrichtlichen Erfahrungen fördert und sichert die Handlungsfähigkeit in unterrichtlichen Situationen. Unterrichtliches Handeln erfolgt unter Bezugnahme auf Subjektive Theorien. Diese sind biografisch entstanden und haben sich in der Unterrichtspraxis bereits bewährt. Sie erweisen sich daher als relativ stabil gegenüber Veränderungsbemühungen. Das führt dazu, dass neu erworbenes wissenschaftliches Wissen nicht unmittelbar in die handlungssteuernden Strukturen integriert wird (Wahl, 2006). Reflexivität kann zur Vermittlung zwischen erworbenen Theorien und praktischen Erfahrungen beitragen. Dadurch kann der Entwicklung trägen Wissens entgegengewirkt und die Berücksichtigung theoretisch erworbenen Wissens für die Handlungstätigkeit gefördert werden. Die Bewusstheit über das, dem Handeln zugrunde liegende, wissenschaftliche Wissen ermöglicht Lehrkräften zudem die Erfüllung der Begründungspflicht ihres Handelns, die aus der hohen Verantwortlichkeit ihrer Tätigkeit resultiert.

Reflexion zeichnet sich durch das explizite Nachdenken über unterrichtliche Ereignisse aus. Die, nach Möglichkeit mehrperspektivische, Analyse erfolgt u.a. unter der Zielstellung, alternative Handlungsoptionen sowie neue Aktionsideen zu generieren. Der Prozess der Reflexion trägt somit dazu bei, neue Erkenntnisse über Unterricht zu generieren und die Handlungsfähigkeit zu fördern (Krieg & Kreis, 2014 unter Verweis auf Reusser & Wyss, 2000). Dabei ist nicht die möglichst schnelle Lösungsfindung unter Bezugnahme auf Alltagsideen oder Vorurteile vordergründig. Stattdessen stellt die Verwendung wissenschaftlichen Wissens ein wesentliches Abgrenzungsmerkmal des vertieften Nachdenkens zu alltäglichen Überlegungen dar (Wolters, 2013).

Reflexion erfolgt retrospektiv auf ein unterrichtliches Ereignis. Das Ergebnis der Ereignisanalyse wirkt prospektiv und stellt somit die Voraussetzung für die Weiterentwicklung und Verbesserung des unterrichtlichen Handelns dar. Den Ausgangspunkt können sowohl gelungene als auch problematische Ereignisse bilden. Beide Ereignisformen können durch eine Analyse unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven dazu beitragen, die Verknüpfung von praktischem mit theoretischem Wissen und die berufliche Handlungsfähigkeit zu fördern.

Reflexion ist eine „metakognitive Fähigkeit“ (Leonhard et al., 2010, S. 113). Neben verschiedenen theoretischen Wissensfacetten beeinflussen persönliche Überzeugungen sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation ihre Qualität. Für die Erfassung von Reflexion hat sich jedoch die Fokussierung der kognitiven Komponente etabliert (ebd.). Als kognitive Tätigkeit ist Reflexion von außen nicht erkennbar. Auch ohne vertieftes Nachdenken kann bisweilen die Entwicklung erfolgreicher Handlungsalternativen gelingen. Zum Nachweis des kognitiven Prozesses der Reflexion erfolgt daher die Einschätzung der Reflexionsqualität über ihre Artikulation. Dabei wird über die Performanz auf die Fähigkeit zur Reflexion geschlossen, indem Reflexionen unter Verwendung einfacher Stufenmodellierungen inhaltsanalytisch-interpretativ eingeschätzt werden. Die Bestimmung der Reflexionsqualität erfolgt unter Berücksichtigung der Dimensionen Reflexionsbreite und Reflexionstiefe. Erstere bezieht sich auf die Vielfalt der Kontexte und Bezugnahmen, letztere erfasst die Tiefe der Auseinandersetzung mit diesen (Leonhard et al., 2011). Als theoretische Basis zur inhaltsanalytischen Auswertung schriftlicher Reflexionen eignet sich das Prozessmodell *ERTO* (Krieg & Kreis, 2014). Auf Grundlage eines Zyklus werden sowohl der gedankliche Prozess der Reflexion als auch dessen Produkt, die aus der Reflexion resultierenden Handlungsoptionen und Aktionsideen, berücksichtigt.

Die Fähigkeit zur Reflexion kann bei (angehenden) Lehrkräften nicht vorausgesetzt werden. Dementsprechend sollten in der Ausbildung Gelegenheiten zum Erwerb und zur Übung dieser geboten werden (Wyss, 2013). Für die Förderung von Reflexivität eignet sich die Arbeit mit Fällen. Fallarbeit stellt heutzutage ein etabliertes methodisches Vorgehen in der Lehrerbildung dar und bietet sich zum situierten und kontextualisierten Erwerb von Handlungswissen an (Syring et al., 2015). Dabei werden bevorzugt problematische Unterrichtsereignisse als Ausgangspunkt der Fallarbeit ausgewählt vor dem Hintergrund, dass „an ‚alltäglichen Unglücksfällen‘ ... Exemplarisches gelernt werden [kann]“ (Wolters, 2015, S.15). Unterrichtliche Handlungsanforderungen entsprechen strukturell der Arbeit an und mit Fällen. In der Auseinandersetzung können handlungsleitende Subjektive Theorien hinterfragt und gegebenenfalls dekonstruiert sowie durch wissenschaftliches Wissen ergänzt werden. Der Prozess kann die reflexive Sichtweise auf theoretische Konstrukte entwickeln. Darüber hinaus können bestehende theoretische Erkenntnisse in Anlehnung an den jeweiligen Fall modifiziert oder auch ergänzt sowie fallspezifisch erweitert werden. Durch die wechselseitige Verknüpfung von Fallkenntnis mit dem Allgemeinen kann die Integration von Theorie und Praxis gefördert werden.

Darüber hinaus eignet sich Fallarbeit, um für die Komplexität schulischer Unterrichtssituatio-



nen zu sensibilisieren. Durch die Auseinandersetzung mit diesen kann die Fähigkeit zum Perspektivwechsel initiiert werden. Die Betrachtung und Reflexion unterrichtlicher Geschehnisse aus verschiedenen Perspektiven kann sich positiv auf die Handlungsfähigkeit auswirken, indem verschiedene Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten für das unterrichtliche Handeln entwickelt werden. Die Konfrontation mit realen Unterrichtsfällen unterstützt darüber hinaus die Entstehung von Strukturkenntnis als Voraussetzung der Akzeptanz der Bedingungen, unter denen berufliches Lehrkraft Handeln stattfindet.

Die Arbeit mit Fällen erfolgt aufgrund der technischen Weiterentwicklung immer häufiger auf der Grundlage von Videos, die unterrichtliches Handeln von Lehrkräften zeigen. Diese bieten den Vorteil, dass sie ein reales Abbild der unterrichtlichen Situation darstellen, während schriftlich fixierte Fälle bereits einer Fallkonstruktion durch den Autor unterliegen. Videos führen zudem zu differenzierteren und inhaltlich fokussierteren Reflexionen als andere Formen der Fallarbeit (Krammer, 2014).

(Video-)Fallarbeit kann auf eigenen oder fremden Handlungserfahrungen basieren. Die Befundlage zur diesbezüglichen Wirksamkeit ist inkonsistent. Übergreifend lässt sich feststellen, dass die Arbeit mit eigenen Videofällen motivierender wirkt, diese jedoch, insbesondere bei problematischen Ereignissen, eher oberflächlich analysiert werden. Die Arbeit mit fremden videografierten Unterrichtsereignissen hingegen führt zu einer kritischeren Auseinandersetzung und resultiert in mehr Handlungsalternativen bei problematischen Ereignissen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ausschließlich mit fremden videografierten Unterrichtsereignissen gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit Fällen erfolgt zumeist schriftlich. Lüsebrink und Grimminger (2014) zeigen auf, dass diese Erhebungsform Studentinnen eher entgegen zu kommen scheint als Studenten. In der durchgeführten Studie lag die Anzahl geschriebener Wörter zu einem Unterrichtsereignis bei Studentinnen höher als bei Studenten. In dem durchgeführten Post-Test erreichten weibliche Studierende darüber hinaus tendenziell ein höheres Reflexionsniveau als ihre männlichen Kommilitonen.

Die Möglichkeit zum Erwerb eigener unterrichtlicher Erfahrungen für Studierende bietet sich im Rahmen der Schulpraktischen Studien. Als Theorie (semesterbegleitend stattfindendes Begleitseminar) und Praxis (eigenverantwortliche Unterrichtsdurchführungen in der Schule) integrierende Veranstaltung eignen sich diese Studienelemente, um unterrichtliche Erfahrungen im Kontext wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren. Darüber hinaus kann in der Begleitveranstaltung erworbenes theoretisches Wissen unmittelbar im unterrichtlichen Kontext ange-

wandt, erprobt und ebenfalls reflexiv bearbeitet werden. Trotz teils einheitlicher struktureller Bedingungen (regelmäßige Unterrichtsdurchführungen, Betreuung durch eine Lehrperson an der Schule, zwei Unterrichtsbesuche durch die Pädagogischen Mitarbeiter und identischer theoretischer Input im Begleitseminar) können sich die unterrichtlichen Praxiserfahrungen der Studierenden erheblich unterscheiden. Die nicht durchgängige Betreuung der praktischen Erfahrungen erfordert darüber hinaus die eigenständige Verknüpfung mit Theorie durch die Studierenden. Um unter diesen Bedingungen den Lernprozess systematisch gestalten zu können und zu gewährleisten, dass theoretisches Wissen in der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Erfahrungen zur reflexiven Anwendung kommt, ist eine thematische Fokussierung sinnvoll. Dennoch kann nicht immer sichergestellt werden, dass sich in den studentischen Unterrichtsdurchführungen Erfahrungen ergeben, die eine entsprechende thematische Anbindung zulassen. In diesem Kontext kommt der Arbeit mit fremden Fällen besondere Bedeutung zu. Die stellvertretenden Handlungserfahrungen anderer Personen können explizit ausgewählt werden und die mögliche Bezugnahme auf festgelegte thematische Schwerpunkte gewährleisten.

Für die erfolgreiche berufliche Praxis ist die Fähigkeit zur Planung und Durchführung guten Unterrichts wesentlich. Guter Unterricht zeichnet sich durch eine hohe kognitive Versteheleistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler aus und ist durch drei Qualitätsdimensionen gekennzeichnet (Klieme et al., 2001):

1. Klassenführung und Strukturierung,
2. Schülerorientierung und Unterstützung sowie
3. Kognitive Aktivierung.

Die Gültigkeit der Qualitätsdimensionen konnte für das Fach Sport empirisch nachgewiesen werden (Herrmann et al., 2015; Herrmann et al., 2018).

Die beiden Aspekte der Planung und Durchführung von Unterricht stellen einen wesentlichen Bestandteil der Schulpraktischen Studien dar. Sie können unter besonderer Berücksichtigung der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts erfolgen. Diese eignen sich somit als thematische Fokussierung für eine reflexive Fallarbeit eigener sowie fremder (videografiertes) unterrichtlicher Handlungserfahrungen.

Unter der Zielstellung, die Fähigkeit zur Reflexion zu fördern, wurde eine Lernumgebung ent-

wickelt, in der Studierende eigene und fremde Fälle zu den Qualitätsdimensionen guten Unterrichts analysierten. In dieser Arbeit ist der Fall als Unterrichtsereignis definiert.

Für die empirische Untersuchung der reflexionsförderlichen Wirkung der entwickelten Lernumgebung lassen sich folgende forschungsleitende Annahmen ableiten:

1. Nicht allen Studierenden gelingt die Reflexion unterrichtlicher Ereignisse.
2. Die Ausrichtung des unterrichtlichen Ereignisses als problematisch bzw. gelungen beeinflusst die Reflexionsqualität.
3. Den Studierenden gelingt die Reflexion fremder videografiertes unterrichtlicher Ereignisse besser als die Reflexion eigener Unterrichtsereignisse.
4. Studierende, die zunächst fremdes videografiertes unterrichtliches Lehrerhandeln analysieren, weisen eine bessere Selbstreflexion auf als Studierende, die ausschließlich ihr eigenes Handeln reflektieren.
5. Es ist davon auszugehen, dass weibliche Studierende ihre Reflexion ausführlicher gestalten und dabei zugleich eine höhere Reflexionsqualität erreichen.
6. Die Qualität der Reflexion wirkt sich auf die Ableitung von Handlungsalternativen aus.

## 7 Methodisches Vorgehen

Für die Förderung der Reflexionsfähigkeit angehender Lehrkräfte im Fach Sport wurde eine fallbasierte Intervention in das bestehende Veranstaltungskonzept der SPS II eingebettet. Das Veranstaltungsformat bietet aufgrund seiner zentralen Strukturen des *Begleitseminars* (Theorie) und der *Phase studentischer Unterrichtsversuche* (Praxis) gute Bedingungen für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit.

### 7.1 Untersuchungsdesign

Abbildung 6 stellt das Untersuchungsdesign zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit bei Sportstudierenden im Rahmen der SPS II grafisch vor. Im Folgenden findet eine Erläuterung der Komponenten statt. Die Hauptuntersuchung fand im Wintersemester 2016/2017 und im Sommersemester 2017 statt<sup>83</sup>.

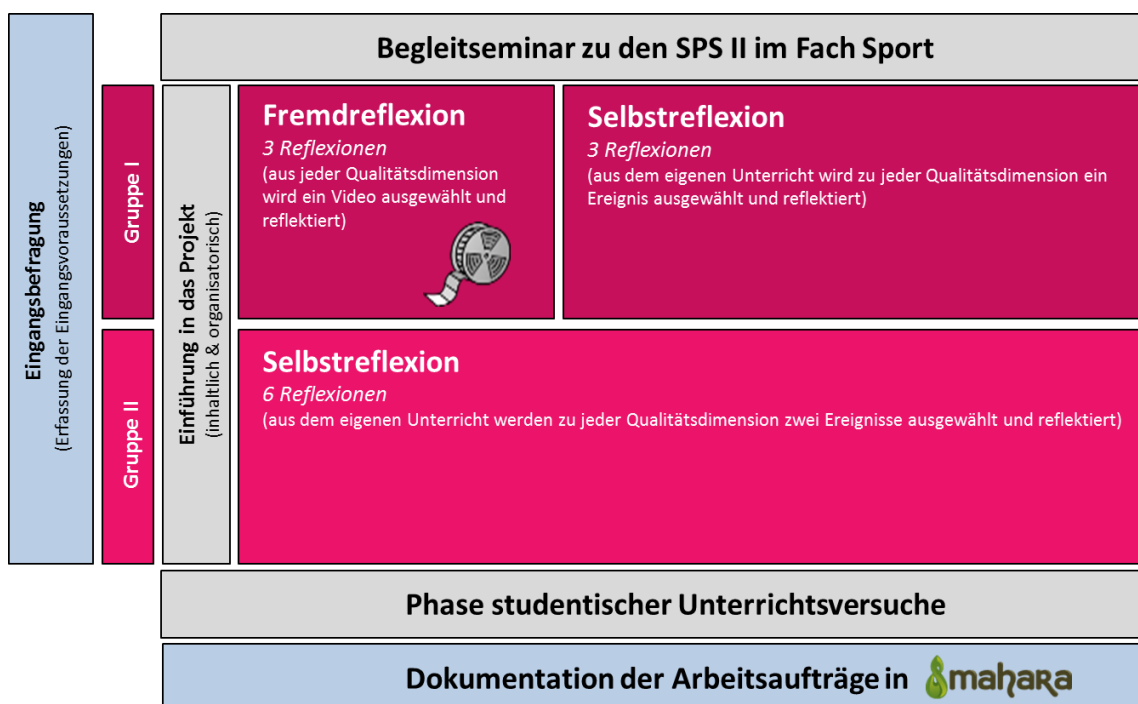


Abb. 6. Untersuchungsdesign

<sup>83</sup> Aus der Auswertung einer im Sommersemester 2016 stattgefundenen Voruntersuchung wurden Erkenntnisse zur Untersuchungsdurchführung abgeleitet, die zu Modifikationen des Untersuchungsdesign für die Hauptuntersuchung führten. Eine Erläuterung der Modifikationen findet an den entsprechenden Stellen statt.

### 7.1.1 Eingangsbefragung

Zur Erfassung der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden wurde eine Fragebogenerhebung<sup>84</sup> durchgeführt. Dazu wurde die Vorbesprechung genutzt, die im Vorfeld des Semesters zu den SPS II im Fach Sport stattfindet und für alle Teilnehmenden verbindlich ist. Die Vorbesprechung wird von den Pädagogischen Mitarbeitern vorbereitet und durchgeführt. Sie dient der Klärung organisatorischer Aspekte für das anstehende Praktikum. Die Studierenden werden in dieser Seminarsitzung u.a. in Tandems eingeteilt in denen sie in die Schule gehen, erhalten Informationen darüber, an welcher Schule und in welcher Schulstufe sie ihr Praktikum absolvieren werden, welche Lehrkraft (Mentor/in) sie an der Schule betreuen wird und welche formalen Vorgaben hinsichtlich zu entwickelnder Unterrichtsentwürfe und Praktikumsberichte zu berücksichtigen sind. Die Organisation der Studierenden in Tandems ist strukturelles Element der SPS II und somit eine festgelegte Bedingung.

Um die Wirkung des Einsatzes fremder Videofallsequenzen auf die studentische Reflexionsfähigkeit analysieren zu können, wurden zwei Untersuchungsgruppen gebildet. Für die Zuordnung der Studierendentandems zu *Gruppe I* und *Gruppe II* wurden ausgewählte Aspekte der Eingangsvoraussetzungen herangezogen (vgl. Kapitel 7.2).

### 7.1.2 Inhaltliche und organisatorische Einführung in das Projekt

In den ersten beiden Veranstaltungsterminen des Begleitseminars erhielten die Teilnehmenden eine Projekteinführung zu inhaltlichen und organisatorischen Aspekten.

Zur Einleitung wurde die Untersuchung innerhalb des Gesamtprojekts PRONET an der Universität Kassel verortet und die Zielsetzung des Teilprojekts vorgestellt. Anschließend wurde im Rahmen eines Vortrags mit kurzen Gesprächsphasen im Plenum eine inhaltliche Klärung des Reflexionsverständnisses unter Bezugnahme auf verschiedene Begriffsdefinitionen vorgenommen. Die Begriffsbestimmung eignete sich als Einstieg in das Projekt und diente der Gewährleistung eines einheitlichen Begriffsverständnisses von Reflexion bei den Studierenden, da das Konstrukt der Reflexion (in der Hochschule) sehr unterschiedlich verwendet und vielfältig eingesetzt wird (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). Darüber hinaus wurde die inhaltliche Klärung dazu genutzt, einen Ausblick auf die Wirkung von Reflexion zu geben. Die Zielsetzung von Reflexion wurde über die Veranschaulichung ihrer Bedeutsamkeit in der Lehrerbildung und für den Lehrberuf konkretisiert. Es wurde erwartet, dass das Bewusstsein für die positive Einflussnahme der Reflexivität auf die erfolgreiche Berufsausübung (v.a. Handlungsfähigkeit in unterrichtli-

---

<sup>84</sup> Der eingesetzte Eingangsfragebogen findet sich im Anhang.

chen Situationen) die Reflexionsbereitschaft der Studierenden und somit die Bereitschaft für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge (vgl. Kapitel 4.3.2) steigert.

Als theoretischer Bezugspunkt für die Auswahl unterrichtlicher Ereignisse, und somit als Ausgangspunkt der Fallarbeit, wurden die Qualitätsdimensionen guten Unterrichts (Klieme et al., 2001; vgl. Kapitel 5.4) ausgewählt. Diese wurden, um den Abstraktionsgrad zu reduzieren, von der Projektgruppe literaturbasiert (Helmke, 2010; Herrmann et al., 2016; Meyer, 2016) in Merkmale ausdifferenziert (vgl. Tab. 2).

Tab. 2. Qualitätsdimensionen guten Unterrichts und ihre Merkmale

Qualitätsdimensionen guten Unterrichts	Merkmale
Klassenführung und Strukturierung	Inhaltliche und organisatorische Struktur Echte Lernzeit Regeln und Rituale
Schülerorientierung und Unterstützung	Konstruktives Feedback Individuelle Lernunterstützung Positive Lehrer-Schüler-Beziehung
Kognitive Aktivierung	Aufgabe, Begleitung und Auswertung

Die Sicherung einer einheitlichen Wissensbasis der Studierenden zu den Inhalten der drei Dimensionen und ihrer Merkmale erfolgte, indem diese inhaltlich eingeführt, besprochen und mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis durch die Teilnehmenden der Seminarsitzung ergänzt wurden. Als theoretische Grundlage wurde den Studierenden die verwendete sowie weiterführende Literatur zu den Qualitätsdimensionen und ihren Merkmalen auf der Lernplattform *Mahara* zur Verfügung gestellt. So bestand bei Bedarf, auch zu einem späteren Zeitpunkt, die Möglichkeit, Inhalte nachzulesen oder zu vertiefen und ggf. auftretende inhaltliche Unklarheiten eigenständig zu klären. Den Abschluss der ersten Sitzung bildete die verbale Analyse einer Videosequenz des Merkmals *inhaltliche und organisatorische Struktur*<sup>85</sup> im Plenum. Die Analyse erfolgte unter Bearbeitung der Arbeitsaufträge<sup>86</sup>, über welche die Studierenden anschließend zur eigenständigen Reflexion angeleitet wurden. So sollte das Verständnis der Arbeitsaufträge sichergestellt werden. Durch die gemeinsame Analyse erhielten die Studierenden darüber hinaus einen Eindruck davon, wie subjektiv und daher vielseitig sowie ausführlich die Reflexion einer Unterrichtssequenz sein kann.

---

<sup>85</sup> Die Auswahl dieses Merkmals war willkürlich.

<sup>86</sup> Die Vorstellung der konkreten Arbeitsaufträge erfolgt im Kapitel 7.1.3.

Die zweite Veranstaltung begann mit einer inhaltlichen Wiederholung der letzten Sitzung und dem Abschluss der Reflexion der Videosequenz. Der Großteil der Veranstaltung wurde anschließend für die Klärung organisatorischer Aspekte aufgewendet. Die Studierenden wurden über die Gruppenzuordnung ihres jeweiligen Tandems informiert und die Arbeitsaufträge und Fristigkeiten für die Reflexionen aufgezeigt und erklärt. Diese waren parallel zum Semester eigenständig zu erarbeiten. Darüber hinaus wurden bestehende Fragen und Unklarheiten geklärt.

Als Plattform zur Dokumentation der Arbeitsaufträge und der von den Studierenden erarbeiteten Dokumente sowie zum Austausch zwischen der Projektleitung und den Studierenden diente die e-Portfolioplattform *Mahara*. Aus der Eingangsbefragung konnte abgeleitet werden, dass nicht alle Studierenden über Erfahrungen mit der Plattform verfügten. Daher fand eine Einführung in die, für die Projektarbeit notwendigen, Funktionen und Möglichkeiten der Lernplattform statt. Um die Datenaufbereitung für die anschließende Analyse zu vereinfachen, wurden an dieser Stelle einheitliche formale Vorgaben für die Einreichung der studentischen Textdokumente vorgegeben.

Im Anschluss an die beiden projekteinführenden Veranstaltungstermine übernahmen die Pädagogischen Mitarbeiter die Leitung und inhaltliche Gestaltung des *Begleitseminars*. Der projektbezogene Austausch zwischen den Studierenden und der Projektgruppe fand über die Lernplattform *Mahara* statt. Bei individuellen Problemen oder Unklarheiten waren die Studierenden aufgefordert, sich per Mail mit der Projektmitarbeiterin in Verbindung zu setzen<sup>87</sup>.

### 7.1.3 Fallarbeit zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden erfolgte durch die schriftliche Analyse fremder videografiertes sowie eigener erinnertes Unterrichtsereignisse (Mirko-Ebene des Schulsystems, vgl. Kapitel 3.2). Die Verschriftlichung von Reflexionen gilt als Status quo der Reflexionsforschung (vgl. Kapitel 3.3) und bietet den auswertungspraktischen Vorteil, dass das Textmaterial direkt in die Auswertung eingehen kann. Der zeitliche Aufwand für die Transkription möglicher Gesprächs-/Interviewprotokolle entfällt (Akremi, 2014).

Studierende der Gruppe I sollten zunächst fremdes studentisches Lehrerhandeln im Sportunterricht auf der Grundlage vorgegebener Videofallsequenzen reflektieren, bevor sie selbst er-

---

<sup>87</sup> Der Austausch mit den Studierenden bezog sich im Anschluss an die beiden Einführungsveranstaltungen ausschließlich auf technische Aspekte im Umgang mit der Lernplattform. Inhaltliche Unklarheiten oder Probleme wurden von Seiten der Studierenden nicht zurückgemeldet.

fahrene Unterrichtsereignisse aus der Praktikumsphase analysierten. Teilnehmende der Gruppe II waren aufgefordert sich selbst, d.h. ausschließlich in der *Phase studentischer Unterrichtsversuche* selbst erfahrenes unterrichtliches Lehrerhandeln, zu analysieren.

Die Studierenden der Gruppe I hatten in der Fremdrelexion die Gelegenheit, die Videosequenzen des fremden Lehrerhandelns wiederholt anzuschauen, die Selbstreflexion der Studierenden beider Gruppen geschah hingegen aus der Erinnerung heraus. Die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigten, dass Reflexionen geringeren schriftlichen Umfangs zur Einschätzung der Reflexionsfähigkeit auf einem niedrigeren Niveau führten. Lüsebrink und Grimminger (2014) stellten ebenfalls einen Zusammenhang zwischen schriftlichem Umfang der Fallarbeit und der erreichten Reflexionsqualität fest. Daher wurde für den Forschungskontext für die einzelnen Fallanalysen ein Umfang von 4000 Zeichen vorgegeben und die Einhaltung in der Bewertung der Reflexionstätigkeit berücksichtigt.

In der Entwicklung des Untersuchungsdesigns fand die Entscheidung für das geschlossene Reflexionsvorgehen (vgl. Kapitel 3.2) statt. Daher wurden die Studierenden über vorgegebene Arbeitsaufträge (s. unten) zur Reflexion angeleitet. Als Bezugspunkt der Reflexion-über-die-Handlung (vgl. Kapitel 3.2) wurde das Lehrkrafthandeln festgelegt. Dieses kann sehr vielseitig sein und daher aus unterschiedlichen Perspektiven sowie unter verschiedenen Bezugnahmen betrachtet und analysiert werden (Scherler, 2008; Wolters, 2015). Für die vorliegende Untersuchung wurde der unterrichtsanalytische Zugang (Wolters, 2015; vgl. Kapitel 4.2) gewählt, da Unterrichten das „Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd., S. 16) darstellt und als zentrale Anforderung des Lehrberufs gilt. Eigene Unterrichtsversuche stellen einen wesentlichen Inhalt der SPS II dar und bieten damit Gelegenheit, Unterricht aus einer praktischen Perspektive zu analysieren (Ordnung für die Schulpraktischen Studien an der Universität Gesamthochschule Kassel, 2001).

Die Auswahl von Reflexionsereignissen sollte unter Berücksichtigung der Merkmale der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts erfolgen<sup>88</sup> (Klieme et al., 2001). Beide Gruppen fertigten zu jeder Qualitätsdimension zwei Fallanalysen an. Die Qualitätsdimensionen *Klassenführung und Strukturierung* sowie *Schülerorientierung und Unterstützung* wurden in jeweils drei Merkmale differenziert (vgl. Tab. 2). Die beiden Fälle sollten sich jeweils auf das gleiche Merkmal der

---

<sup>88</sup> Die Ereignisse in den Videosequenzen als auch die selbst auszuwählenden Ereignisse aus den persönlichen Unterrichtserfahrungen variierten. Eine Standardisierung war an dieser Stelle nicht möglich. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass durch die kriteriengeleitete Auswahl der Reflexionsereignisse die Vergleichbarkeit der fallanalytischen Auseinandersetzung möglich ist (angelehnt an die Argumentation von Kramer et al., 2016).



Qualitätsdimension beziehen, d.h. wurde für die erste Fallanalyse ein Ereignis ausgewählt, das dem Merkmal echte Lernzeit zugeordnet wurde, sollte für die zweite Fallbearbeitung ebenfalls ein Ereignis aus den eigenen Unterrichtserfahrungen ausgewählt werden, das inhaltlich dem Merkmal echte Lernzeit zugeordnet werden konnte. Für die Qualitätsdimension *kognitive Aktivierung* wurde keine Merkmalsdifferenzierung vorgenommen.

Die Arbeitsaufträge waren für alle sechs zu verfassenden Reflexionen in den Gruppen gleich. Sie wurden unter Berücksichtigung des Prozessmodells *ERTO* (Krieg & Kreis, 2014) entwickelt und zielten darauf ab, dass die Studierenden in der Analyse der Reflexionsanlässe ein möglichst hohes Reflexionsniveau erreichten. Die Auswertung der Voruntersuchung ließ darauf schließen, dass die ursprünglichen Arbeitsaufträge zu oberflächlich gestellt waren. Sie wurden für die Hauptuntersuchung erweitert und konkretisiert. Folgende Arbeitsaufträge initiierten daraufhin die Reflexionstätigkeit der Studierenden:

- (1) Beschreibe das Ereignis unter Berücksichtigung der Akteure (Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler).  
Welche Zielsetzungen möchte die Lehrkraft erreichen?  
Identifiziere gelungene und problematische Aspekte des Lehrerhandelns in Bezug auf die Präsentation der Unterrichtsinhalte, die Organisation der Unterrichtsbedingungen sowie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern.
- (2) Was ist deiner Meinung nach der zentrale Grund/die zentrale Ursache für das Auftreten des von dir geschilderten Ereignisses? Diskutiere, welche weiteren Gründe/Ursachen denkbar sind. Berücksichtige bei deiner Begründung eigene Hospitations- und Unterrichtserfahrungen und beziehe dich dabei auf die unter 1 genannten Aspekte (Präsentation, Organisation, Interaktion) sowie deren theoretische Fundierung.
- (3) Wie kann deiner Meinung nach die Lehrperson mit dem beschriebenen Ereignis umgehen und welche weiteren Handlungsalternativen sind für dich denkbar? Begründe diese.
- (4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die Planung und Durchführung deines zukünftigen Unterrichts?

Studierende der Gruppe II erhielten im Anschluss an die beiden Einführungsveranstaltungen zeitgleich die drei Arbeitsaufgaben zu den Qualitätsdimensionen. Sie wurden aufgefordert, zwei Ereignisse pro Qualitätsdimension aus der Phase eigener Unterrichtsversuche auszuwäh-

len, die inhaltlich dem gleichen Merkmal zugeordnet werden konnten, und diese unter Berücksichtigung der Arbeitsaufträge individuell zu reflektieren. Studierende der Gruppe I erhielten zu oben genanntem Zeitpunkt zunächst die drei Arbeitsaufforderungen für die Videoanalysen. So sollte die Analyse der Videofallsequenzen vor den Selbstreflexionen sichergestellt werden, um die Wirkung der Arbeit mit fremden Fällen auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion untersuchen zu können. Erst nach Ablauf des Bearbeitungszeitraums und Abgabe der schriftlichen Fremdrelexionen erhielt die Gruppe I die Arbeitsaufträge für die auf sich selbst bezogene Fallarbeit<sup>89</sup>. Der Bearbeitungszeitraum für die Fremdrelexionen betrug drei Wochen. Das Abgabedatum für die Selbstreflexionen entsprach dem Ende der Vorlesungszeit. In der Voruntersuchung waren Zeitfenster für die Reflexionstätigkeit in den verschiedenen Qualitätsdimensionen vorgegeben. Es zeigte sich jedoch, dass sich in diesen Zeiträumen nicht immer unterrichtliche Ereignisse zu den jeweiligen Dimensionen ergaben. Daher wurde diese Systematisierung für die Hauptuntersuchung aufgegeben und den Studierenden keine Zeitfenster während des Semesters vorgegeben.

Teilnehmende der Gruppe II verfassten sechs Reflexionen unter Bezugnahme auf selbst erlebte sportunterrichtliche Ereignisse in der *Phase studentischer Unterrichtsversuche*.

Teilnehmende der Gruppe I reflektierten zunächst drei Videosequenzen die fremdes unterrichtliches Lehrerhandeln zeigten. Sie erhielten zu jedem Merkmal der Qualitätsdimensionen *Klassenführung und Strukturierung* und *Schülerorientierung und Unterstützung* eine Videosequenz. Damit in jeder Qualitätsdimension die gleiche Anzahl an Videosequenzen zur Auswahl für die Studierenden vorlag, wurden für das Merkmal der Dimension kognitive Aktivierung drei Videosequenzen ausgewählt und zur Verfügung gestellt. Die Studierenden wählten aus den neun, den Merkmalen zugeordneten, Fallsequenzen (vgl. Tab. 3) eine pro Qualitätsdimension nach Interesse und in Absprache mit ihrem Tandempartner aus. So wurde vermieden, dass Tandempartner die gleiche Videosequenz, ggf. in Partnerarbeit, analysierten. Zu jeder ausgewählten Videosequenz wurde eine Reflexion angefertigt. Aufgrund der bekannten Zuordnung der Videosequenzen zu den Merkmalen der Qualitätsdimensionen legten die Studierenden der Gruppe I mit der Videoauswahl den Reflexionsfokus für ihre anschließenden drei Selbstreflexionen aus der *Phase studentischer Unterrichtsversuche* fest.

Die verwendeten Videoaufnahmen entstanden im Rahmen eines Lehrinnovationsprojektes (09/2011 bis 10/2013) und zeigen reale Unterrichtsversuche von Studierenden im Rahmen der

---

<sup>89</sup> Im Anhang sind die Arbeitsaufträge für Reflexionen unterrichtlicher Ereignisse in der Qualitätsdimension Klassenführung und Strukturierung exemplarisch dargestellt.

SPS II, dem Setting, in dem auch die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde. Aus den vollständig gefilmten Unterrichtsstunden wurden Ereignisse und Situationen durch die Projektgruppe ausgewählt, die als geeignete Reflexionsanlässe für die studentische Reflexionstätigkeit identifiziert wurden. Die Auswahl erfolgte unter Berücksichtigung der Merkmale der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts (vgl. Tab. 2). Die gewählte Zuordnung der Ausschnitte zu den Merkmalen ist nicht absolut. So bieten die Sequenzen teilweise Reflexionsanlässe, die unter Berücksichtigung verschiedener Qualitätsmerkmale bearbeitet werden könnten. Um sicherzustellen, dass die Studierenden die Videofälle unter Berücksichtigung der von der Projektgruppe festgelegten Merkmale analysierten, wurden diese in den Arbeitsaufträgen eindeutig zugeordnet (vgl. Anhang). Tabelle 3 ordnet die Merkmale der Qualitätsdimensionen den Inhalten der zu Verfügung gestellten Videosequenzen zu.

Tab. 3. Ausgewählte Videofallsequenzen zu den Merkmalen der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts

Qualitätsdimension	Merkmal	Videosequenz (Bewegungsfeld und Inhalt)
Klassenführung und Strukturierung	Inhaltliche und organisatorische Strukturierung	Bewegung gymnastisch, rhythmisch und tänzerisch gestalten – Instruktion und anschließende Aufwärmphase
	Echte Lernzeit	Bewegen an und mit Geräten - Stationsmodifikation während der Übungszeit
	Regeln und Rituale	Mit und gegen Partner kämpfen – Ringen und Raufen – Instruktion der anschließenden Stationsarbeit
Schülerorientierung und Unterstützung	Konstruktives Lehrerfeedback	Spielen (Volleyball) – individuelles Lehrkraftfeedback während der Stationsarbeit
	Individuelle Lernunterstützung	Bewegen an und mit Geräten – Verweigerung der Übungsausführung durch eine Schülerin
	Positive Lehrer-Schüler-Beziehung	Bewegen an und mit Geräten (Aufschwung am Reck) – Verweigerung der Übungsausführung durch mehrere Schüler
Kognitive Aktivierung	Aufgabe, Begleitung und Auswertung	Spielen (Badminton) – Nachbesprechung einer Übungsphase
		Bewegen an und mit Geräten (Aufschwung am Reck) – Theoretische Analyse der anschließend praktisch thematisierten Turnbewegung
		Spielen (Volleyball) – Besprechung der vorausgehenden Stationsarbeit

## 7.2 Stichprobenauswahl

Die SPS II für die Mittel- und Oberstufe sind in der Modulprüfungsordnung der Studiengänge Sport für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in einem *Fachdidaktischen Pflichtmodul* verortet (Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Sport für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen, 2013; Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Sport für das Lehramt an Gymnasien, 2013). Erforderliche Voraussetzungen für die Teilnahme an den SPS II sind der erfolgreiche Abschluss der SPS I sowie die abgeschlossene Zwischenprüfung im Fach (vgl. Kapitel 5.1). Studierende, welche diese Voraussetzungen erfüllten, konnten sich willkürlich in die Veranstaltung einwählen. Das bot den Vorteil, dass sich die Stichprobe eigenständig generierte. Als Nachteil ist zu berücksichtigen, dass dadurch kein Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe genommen werden konnte<sup>90</sup> (Akremi, 2014).

Die parallelisierte Zuordnung der Studierendentandems zu den beiden Gruppen erfolgte unter Berücksichtigung der Ausprägung folgender Merkmale:

- Geschlecht
- SPS II im anderen Fach bereits absolviert
- Vorerfahrung in der Videofallarbeit

Tabelle 4 gibt eine Übersicht der Stichprobe in Abhängigkeit der Gruppenzuteilung. Aufgrund der Annahme einer positiven Wirkung der vorausgehenden Fremdanalyse unterrichtlicher Videofallsequenzen auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit wurden die Tandems<sup>91</sup> im Verhältnis zwei (Gruppe I) zu eins (Gruppe II) verteilt.

25 Studierende wurden der Gruppe I zugeteilt. Im Mittel waren diese 23,28 ( $\pm 1,4$ ) Jahre alt und befanden sich im achten Hochschul- und siebten Fachsemester. 7 Studierende verfügten über Vorerfahrung in der Videofallarbeit. Der Gruppe I wurden 13 Studenten und 12 Studentinnen zugeordnet.

Gruppe II bestand aus 10 Studierenden, die durchschnittlich 24,20 ( $\pm 3,1$ ) Jahre alt waren und sich im siebten Hochschul- und Fachsemester befanden. Die Hälfte der Teilnehmenden dieser

---

<sup>90</sup> Da es sich bei den SPS II um eine regelmäßig wiederkehrende und verbindliche Veranstaltung handelt kann davon ausgegangen werden, dass sich die Zusammensetzung der Stichprobe nicht grundlegend von der Teilnehmerzusammensetzung in anderen Semestern unterscheidet.

<sup>91</sup> Die Festlegung der Tandems erfolgte bereits im Vorfeld des Semesters durch die Pädagogischen Mitarbeiter nach organisatorischen Gesichtspunkten. Die Modifikation aufgrund der Erkenntnisse der Eingangsbefragung war nicht möglich (vgl. Kapitel 7.1.1).

Gruppe verfügte über Vorerfahrungen in der Arbeit mit Videofällen. Der Gruppe gehörten 6 Studenten und 4 Studentinnen an.

Alle Studierenden (N = 35) verfügten bereits über Lehrerfahrung im Kontext von Schule und Verein.

Tab. 4. Übersicht der Stichprobenmerkmale

<b>Merkmal</b>	<b>Gruppe I (n = 25; 71,4 %)</b>		<b>Gruppe II (n = 10; 28,6 %)</b>	
<i>Geschlecht</i>	m	13 (= 52 %)	m	6 (= 60 %)
	w	12 (= 48 %)	w	4 (= 40 %)
<i>Vorerfahrung Videofallarbeit</i>	ja	7 (= 28 %)	ja	5 (= 50%)
	nein	18 (= 72 %)	nein	5 (= 50%)
<i>Alter</i>	MW	SD	MW	SD
	23,28	1,429	24,20	3,084
	Median	Min/Max	Median	Min/Max
<i>Hochschulsemester</i>	8	5/19	7	5/12
<i>Fachsemester</i>	7	5/14	7	5/11

Für die Reflexionstätigkeit der Studierenden wurde der unterrichtsanalytische Zugang (Wolters, 2015) festgelegt und über die Arbeitsaufträge konkretisiert. Der unterrichtliche Fokus mit besonderer Berücksichtigung des Lehrkrafthandelns konnte für die Fremdreflexionen durch die Videofallsequenzen gesichert werden, da diese ausschließlich Lehrkrafthandeln im Kontext der Sportunterrichtsdurchführung zeigten. Für die Selbstreflexionen waren die Studierenden aufgefordert, Ereignisse aus ihren „bisherigen Unterrichtserfahrungen im Rahmen der SPS“ (Arbeitsaufträge der Gruppe II, s. Anhang) als Ausgangspunkt der Reflexion auszuwählen. Aufgrund dieser Kriterien wurden von den insgesamt 210 Fällen (vgl. Kap. 7.1.3: jede/r der 35 Studierenden war aufgefordert sechs unterrichtliche Ereignisse zu analysieren) insgesamt 22 Einzelfälle (= 10,5%) von der Auswertung ausgeschlossen, da sie

- sich auf allgemeine organisatorische und/oder strukturelle Bedingungen der SPS bezogen, auf welche die Studierenden keinen Einfluss hatten (z.B. Fahrzeiten zu Sportstätten),

- auf besonderen unterrichtlichen Situationen basierten (z.B. Prüfungen und Co-Teaching-Situationen<sup>92</sup>),
- entgegen der Aufforderung zur Selbstreflexion fremdes Lehrkrafthandeln thematisierten und analysierten,
- unterrichtliche Ereignisse ohne Bezug zum Lehrkrafthandeln thematisierten bzw. der Nachvollzug des Ereignisses respektive Lehrkrafthandelns aufgrund der Fallbeschreibung nicht möglich war,
- kein Ereignis analysierten, sondern z.B. die persönliche Perspektive auf die Bedeutsamkeit der jeweiligen Qualitätsdimension guten Unterrichts bzw. des ausgewählten Merkmals für die Durchführung von Sportunterricht darstellten.

Zur Auswertung der studentischen Reflexionen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt. Um das Datenmaterial hinsichtlich seiner Reflexionsqualität einzuschätzen wurde die Analyseform der Strukturierung eingesetzt. Dazu wurden Aspekte eingeschätzt, die aus inhaltlicher Perspektive das unterrichtliche Lehrerhandeln thematisierten. Das folgende Kapitel expliziert das inhaltsanalytische Vorgehen zur Auswertung des studentischen Materials.

### **7.3 Inhaltsanalytische Auswertung der studentischen Fallarbeit**

Die Inhaltsanalyse als Vorgehen zur Auswertung qualitativer Daten etablierte sich als eigenständige wissenschaftliche Methode kurz nach Beginn des 20. Jahrhunderts und gilt in Deutschland etwa seit der Jahrtausendwende als zentrale Methode der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Da die Inhaltsanalyse vielseitige Anwendungsmöglichkeiten bietet (Mayring, 2015) wird sie mittlerweile in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen eingesetzt (Früh, 2017).

Früh (2017) definiert die Inhaltsanalyse als „empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (S. 29). Nach Stamann, Janssen und Schreier (2016) unterscheidet sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von anderen Textanalysemethoden dadurch, dass sie ihren Schwerpunkt auf die Systematisierung von Inhalten legt. Dem Kern qualitativ-inhaltsanalytischen Arbeitens legen die Autoren folgende Definition zu Grunde:

---

<sup>92</sup> In den vorliegenden Fällen war aufgrund der Bedingungen die besondere und unterrichtsuntypische Situation der Einzelbetreuung von Lernenden gegeben.

„Unserem Verständnis nach ist allen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation gemein. Daher handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Forschungsmethode zur Systematisierung von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten. Die Methode zeichnet sich durch eine Vielzahl von forschungskontextuell spezifischen Verfahren aus. Als grundlegendes Instrument für die angestrebte Systematisierung der Inhalte dienen Kategoriensysteme“ (ebd., Abs. 9).

Diesem Verständnis von Inhaltsanalyse folgend findet zur Auswertung der studentischen Reflexionen die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) Anwendung.

„Der Grundgedanke einer qualitativen Inhaltsanalyse besteht ... darin, die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien ...) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen“ (Mayring, 2013, S. 469). Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch die Zerlegung der Analyse in einzelne Interpretationsschritte aus. Das, in Abhängigkeit der einzusetzenden Analysetechnik spezifische, Ablaufmodell gilt als allgemeine Orientierung, erfordert jedoch die Anpassung an das jeweilige Material und die Fragestellung (Mayring, 2015). Zur besseren Nachvollziehbarkeit und Einordnung der folgenden Ausführungen stellt Abbildung 7 das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Die Arbeitsschritte werden für die Untersuchungsauswertung spezifiziert.

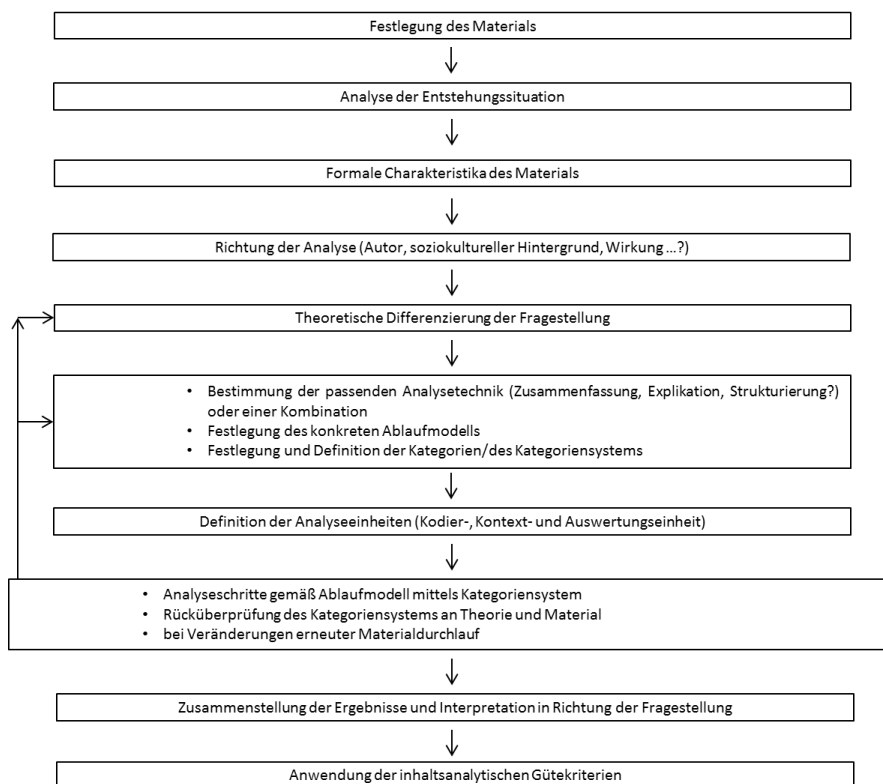


Abb. 7. Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2015, S. 62)

### 7.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode erfordert zunächst die Analyse des Ausgangsmaterials, um zu entscheiden, was aus dem Material heraus interpretiert werden kann. Nach Mayring (2015) sind drei Analyseschritte zu beachten.

#### Festlegung des Materials

Im Kontext der Untersuchung wurden von  $N = 35$  Versuchspersonen jeweils sechs Verschriftlichungen erarbeitet. In Gruppe I sollten je drei Fallanalysen zu Ereignissen angefertigt werden, die auf fremdes unterrichtliches Lehrerhandeln zurückzuführen waren und drei Fallanalysen zu Ereignissen verschriftlicht werden, die das eigene unterrichtliche Lehrerhandeln berücksichtigten. Teilnehmende der Gruppe II sollten ausschließlich ihr eigenes unterrichtliches Lehrerhandeln analysieren, basierend auf sechs individuell ausgewählten Ereignissen aus der eigenen Unterrichtserfahrung im Rahmen des Praktikums. Wie bereits aufgeführt (vgl. Kapitel 7.2) wurden etwa zehn Prozent der Fälle von der Auswertung ausgeschlossen, da sie die Arbeitsaufträge nicht berücksichtigten. Von den insgesamt 210 vorliegenden gingen 188 Fälle (= 89,5%) in die Auswertung ein. Tabelle 5 zeigt, differenziert nach Gruppe I und Gruppe II, die Anzahl der Fallanalysen auf. Dabei wird ebenfalls aufgezeigt, ob es sich um die Analyse fremder oder eigener Unterrichtserfahrungen handelt als auch, welcher Anteil der entsprechenden Fallbearbeitungen in der Auswertung berücksichtigt wurde.

Tab. 5. Anzahl fremder und selbstbezogener Fallanalysen in Gruppe I und II

	Fremd	Selbst
<b>Gruppe I</b>	74/75 (= 98,7%)	68/75 (= 90,7%)
<b>Gruppe II</b>	-	46/60 (= 74,7%)

Aus den schriftlichen Fallbearbeitungen wurden in der Auswertung jene Textstellen berücksichtigt, die das unterrichtliche Lehrerhandeln fokussierten (vgl. Kapitel 7.3.3).

#### Analyse der Entstehungssituation

Die formalen Bedingungen der Entstehung des Materials wurden bereits in der Vorstellung des Untersuchungsdesigns (vgl. Kapitel 7.1) dargestellt. Die Studierenden bearbeiteten die Fälle eigenständig und unabhängig von der Begleitveranstaltung im Rahmen des Semesters, in dem sie auch ihr Praktikum absolvierten. Von Semesterbeginn an waren den Studierenden die Ab-



gabefristen bekannt: drei Wochen nach Semesterstart für die Analysen der fremden videografierten Unterrichtserfahrungen (Gruppe I), Ende der Vorlesungszeit für die Analysen eigener Unterrichtserfahrungen (Gruppe I und II). Die Studierenden waren aufgefordert, pro Fallanalyse eine Zeichenanzahl von mindestens 4000 Zeichen zu erfüllen. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der SPS II in einem fortgeschrittenen Studienalter (siebtes Fachsemester, siebtes bzw. achtes Hochschulsesemester), hatten die SPS I bereits absolviert und die Zwischenprüfung abgelegt.

Für den Modulabschluss war die Abgabe der sechs bearbeiteten Fälle verpflichtend. Die Einhaltung formaler Vorgaben für die Dokumente sowie der Abgabefristen ging zu 30% in die Prüfungsleistung mit ein.

### Formale Charakteristika des Materials

Die Fallbearbeitungen erfolgten schriftlich und wurden als Word Dokumente eingereicht. Kuckartz und Rädiker (2014) empfehlen für diese Form der Dokumente gewisse Vereinheitlichungen und Standardisierungen der Rohdaten. Dieser Empfehlung wurde über die formalen Vorgaben zur Anfertigung Rechnung getragen. Die Dokumente wurden in die Software MAXQDA 2018 (Version 18.0.8) importiert und unter Verwendung des Programms ausgewertet. MAXQDA gehört zu den bekanntesten Programmen der sogenannten QDA<sup>93</sup>-Software und entspricht dem Standard für die Auswertung qualitativer Daten (ebd.).

### 7.3.2 Fragestellung der Analyse

Die Differenzierung der Fragestellung sowie die Bestimmung der Analyserichtung stellen notwendige Aspekte für die Anwendung der Inhaltsanalyse dar. Sie ermöglichen die Identifikation dessen, was aus dem Material interpretiert werden soll, d.h. wozu die qualitative Inhaltsanalyse angewendet wird (Mayring, 2015).

### Richtung der Analyse

Durch die Analyse der studentischen Arbeitsergebnisse sollen Aussagen zur Reflexionsfähigkeit der Studierenden auf das eigene und fremde unterrichtliche Lehrerhandeln getroffen werden. Dabei liegt der Fokus auf der kognitiven Komponente von Reflexionsfähigkeit (vgl. Kapitel 3.3).

---

<sup>93</sup> QDA steht für Qualitative Data Analysis (Lamnek, 2010).

### Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Ableitung und Formulierung der forschungsleitenden Annahmen als Grundlage des Auswertungsvorgehens erfolgte in Kapitel 6.

#### 7.3.3 *Bestimmung der Analysetechnik*

Mayring (2015) unterscheidet als Grundformen qualitativen Interpretierens die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Analysetechniken beschreiben jeweils, was durch die Analyse mit dem Material geschieht, d.h. „was die Leistung der Interpretation ist“ (ebd., S. 65). Die Auswahl der Analysetechnik erfolgt unter Berücksichtigung der Forschungsfrage. Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung des vorliegenden Datenmaterials diene der Strukturierung des Materials: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, ... [und] das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 67).

### Festlegung des konkreten Ablaufmodells

Die Modellierung der Reflexionsqualität, über welche die Einschätzung der Reflexionsfähigkeit vorgenommen wurde, kann nach Eysel (2006) über die beiden Dimensionen Reflexionsbreite und Reflexionstiefe erfolgen. Erstere erfasst die Vielfalt und Kontexte der Bezugnahmen der Reflexion. Die Reflexionstiefe beschreibt die Tiefe der Auseinandersetzung mit einem Ereignis und bildet dadurch ein Maß, um oberflächlichere von differenzierteren Reflexionen unterscheiden zu können (Leonhard et al., 2010; Leonhard et al., 2011; Lunkenbein, 2012; vgl. Kapitel 3.3). Aufgrund der Entscheidung für ein geschlossenes Vorgehen (Wyss, 2013; vgl. Kapitel 3.2) wurde den Studierenden der Reflexionsfokus vorgegeben: Im Zentrum stand das unterrichtliche Lehrerhandeln in einem Ereignis, das aus der Perspektive der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts ausgewählt wurde. Dazu waren vorgegebene Arbeitsaufträge verbindlich, welche die Analyse der jeweils individuell, aus der Videosequenz oder dem selbst durchgeführten Unterricht, ausgewählten Ereignisse strukturierten.

Die Analyseform der Strukturierung wurde eingesetzt, um die studentischen Fallbearbeitungen in ihrer Reflexionsqualität einzuschätzen. In Abhängigkeit der Zielsetzung der Analyse können verschiedene Varianten der Strukturierung unterschieden werden. Mayring (2015) differenziert die vier Formen der formalen, der inhaltlichen, der typisierenden und der skalierenden Strukturierung (ausführlich s. Mayring, 2015).

Die Bestimmung der Reflexionsbreite fand unter Berücksichtigung der inhaltlichen Strukturierung des Lehrkräfthandelns nach Scherler (2008) statt. Demnach müssen Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handeln auf drei Dinge hin ausrichten: die Präsentation der Inhalte, die Organisation der Bedingungen sowie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern. Diese Elemente bieten eine Orientierung, worüber Studierende in der Analyse eines unterrichtlichen Ereignisses nachdenken können und ermöglichen die Quantifizierung der Reflexionsbreite auf einer übergeordneten Ebene. Der Verweis auf die drei Dimensionen erfolgte explizit über die Arbeitsaufträge. Die Dimension der Reflexionsbreite als Kriterium zur Einschätzung der Reflexionsqualität wurde über die Vielfalt der berücksichtigten Perspektiven zur Begründung des Ereignisses auf explikativer Ebene (s. unten) erfasst. Unter Einsatz der inhaltlichen Strukturierung wurden „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material ... [herausgefiltert]“ (Mayring, 2015, S. 103) und den drei Elementen des Lehrkräfthandelns zugeordnet. Zur Bestimmung der Tiefe der einzelnen Reflexionen wurde die skalierende Strukturierung angewandt. Diese will „zu den einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen“ (ebd., S. 99). Skalierende Kategorien führen zu einer Beschreibung des Materials entsprechend der Abstufungen einer Likert-Skala (Stamann et al., 2016, Abs. 13). Nach Stamann et al. (2016) stellt die skalierend strukturierende Inhaltsanalyse eine Weiterführungsoption der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse dar. Die inhaltliche Strukturierung wurde zur Selektion des Materials eingesetzt, sodass nur Aussagen skalierend kodiert wurden, die sich auf das unterrichtliche Lehrerhandeln bezogen. Entsprechend der Aufforderung in den Arbeitsaufträgen, das Lehrerhandeln unter Berücksichtigung der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts zu reflektieren, hätte das Material noch stärker inhaltlich vorstrukturiert werden können. In der Folge wären nur Aussagen für die skalierende Strukturierung berücksichtigt worden, die das unterrichtliche Lehrerhandeln unter Bezugnahme auf die, der Reflexion zu Grunde liegende Qualitätsdimension, bewertet hätten. In der Probekodierung wurde deutlich, dass dieses Vorgehen eine zu starke Reduktion des zu skalierenden Materials nach sich gezogen hätte, sodass in der Folge darauf verzichtet wurde.

### Festlegung und Definition des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem gilt als „Herzstück“ (Ruin, 2017, S. 119; Schreier, 2014, Abs. 4) der qualitativen Inhaltsanalyse und stellt das „Hauptinstrument jedes qualitativ-inhaltsanalytischen Arbeitens“ dar (Stamann et al., 2016, Abs. 2). Mayring (2015) konkretisiert die Inhaltsanalyse als „kategoriegeleitete Textanalyse“ (S. 13) und schreibt der Entwicklung eines Kategoriensystems

tems eine zentrale Bedeutung zu. Als Kategoriensystem gilt „die Gesamtheit der im Forschungsprozess gebildeten Kategorien“ (Stamann et al., 2016, Abs. 14). Es setzt die einzelnen Kategorien in Bezug zueinander und kann auf das Verhältnis der Kategorien zu der zu Grunde liegenden Theorie verweisen (ebd.).

„Das Textmaterial ... ‚zerfällt‘ nicht ‚von sich aus‘ in bestimmte Kategorien, sondern der Forscher nimmt selbst Gliederung und Ordnung vor. Selbstverständlich wird er nicht völlig absurde Interpretationsweisen normativ vorgeben, sondern sich an seinen eigenen Erfahrungen und Kenntnissen über den Gegenstand sowie bereits vorliegenden Forschungsergebnissen orientieren. Prinzipiell bleibt ihm dabei jedoch ein relativ großer Spielraum. Wesentlich für den Forschungsprozess ist nun, dass er die gewählte Perspektive, seine Vorstellungen und Vorgehensweise detailliert offenlegt, damit sie auch von Dritten bei der ... ‚Gegenprobe an der Realität‘ auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden können“ (Früh, 2017, S. 21f.).

Die Zuordnung von Textmaterial zu den inhaltsanalytischen Kategorien stellt trotz der Kontrolle über inhaltsanalytische Regeln einen „Interpretationsvorgang“ dar (Mayring, 2015, S. 8). Der Entwicklung der Kategorien wird aufgrund scheinbarer Selbstverständlichkeiten oftmals wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Ruin, 2017, 2018; Stamann et al., 2016): „How categories are defined ... is an art. Little is written about it“ (Krippendorf, 1980, S. 76, zitiert nach Lunkenbein, 2012, S. 119). Die fehlende Darstellung der Kategorienbildung kann jedoch zu einer starken Einschränkung bis hin zu einer Verhinderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit<sup>94</sup> führen (Ruin, 2018). Um den Nachvollzug der Entwicklung des Kategoriensystems zu gewährleisten findet eine ausführliche Darstellung dieser statt.

„Die Ableitung der Kategorien ist immer im Hinblick auf die Forschungsfrage (allgemein: Theorie) schlüssig zu rechtfertigen: Es muss die Verbindung der Kategoriendefinition zur Forschungsfrage explizit aufgezeigt und begründet, also explizit abgeleitet werden“ (Früh, 2017, S. 26). Im letzten Abschnitt wurden bereits die Kategorienformen festgelegt: Die Strukturierung des Materials erfolgte zunächst unter inhaltlicher Perspektive, um die Aussagen zum unterrichtlichen Lehrerhandeln herauszuarbeiten, anschließend wurden diese unter skalierenden Gesichtspunkten eingeschätzt (Stamann et al., 2016, Abs. 13). Dieses Vorgehen erlaubte es, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2015, S. 97), die Aufschluss über die Tiefe der Reflexionen gab.

Kuckartz (2014) und Mayring (2015) unterscheiden zwei Verfahren zur Bildung von Kategorien:

- Bei der *deduktiven* Kategorienbildung, die bei der strukturierenden Inhaltsanalyse eingesetzt wird, werden „die Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse entwickelt und dann

---

<sup>94</sup> Einem Kernkriterium qualitativer Forschung (Steinke, 2013)

ans Material herangetragen“ (Mayring, 2008, S. 11). Das Datenmaterial wird auf Grundlage bereits vorhandener Theorie zum Gegenstandsbereich kodiert.

- Die *induktive* Kategorienbildung, die vor allem in der Explikation und Zusammenfassung von Datenmaterial Anwendung findet, erfolgt ohne vorab formulierte theoretische Bezugnahmen. Die Kategorien werden aus dem Material abgeleitet und weiteres Material unter Berücksichtigung der generierten Kategorien kodiert (Mayring, 2015).

Das Vorgehen der deduktiven Kategorienbildung weist das Vorwissen des Forschers aus und macht die Kategorienbildung nachvollziehbar sowie diskutierbar. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass Besonderheiten des Materials in diesem Auswertungsvorgehen keine Berücksichtigung finden können, weshalb der mögliche Erkenntnishorizont durch die abgeleiteten Kategorien eingeschränkt ist. Darüber hinaus besteht Unklarheit darüber, was als theoretisches Vorwissen zur deduktiven Bildung der Kategorien herangezogen werden kann (Ruin, 2018). Die rein deduktive Kategorienbildung stellt in der Forschungspraxis daher ein nachrangiges Verfahren dar (Stamann et al., 2016). Das induktive Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass es „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ strebt und gekennzeichnet ist durch „eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, S. 86). Die Kategorienbildung erfolgt jedoch nicht automatisch, sondern wird zwangsläufig durch den Forscher vorgenommen. Die Kategoriendefinition erfolgt unter Berücksichtigung inhaltlicher Gewichtungen über Selektion, Zusammenfassung und Bündelung. Dieser Vorgang kann nicht losgelöst vom Vorwissen und Forschungsinteresse des Forschers erfolgen. Fraglich ist darüber hinaus bei diesem Vorgehen der Kategorienbildung die Erfüllung der Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit<sup>95</sup> (Ruin, 2017). Ruin (2017) empfiehlt daher eine gemischt deduktiv-induktive Kategorienbildung, welche die Vorteile beider Kategoriendefinitionen vereint und in der Forschungspraxis bereits häufig Anwendung findet: „Das Vorwissen der Forschenden wird so im Rahmen der Bildung deduktiver (Ober-)Kategorien zunächst ausgewiesen und einer Reflexion zugänglich gemacht. Darauf aufbauend wird durch die Bildung induktiver Kategorien den besonderen Charakteristika des Materials wie auch den situativen Spezifika Rechnung getragen“ (ebd., S. 66). Dabei ist, basierend auf dem zu Grunde liegenden Datenmaterial, sowohl die Ausdifferenzierung der deduktiv abgeleiteten Kategorien denkbar als auch die Bildung neuer

---

<sup>95</sup> Die Vor- und Nachteile der Kategorienbildung sind hier lediglich in Auszügen und nicht erschöpfend dargestellt. Für die Diskussion um die Bildung von Kategorien sei an dieser Stelle auf Ruin (2017) sowie Stamann et al. (2016) verwiesen.

Oberkategorien. Das Vorgehen der deduktiv-induktiven Kategorienbildung wird somit dem Anliegen qualitativ orientierter Forschung gerecht, „auf einem möglichst konkreten, materialnahen, deskriptiven Level die Auswertungsaspekte aus dem Text heraus zu entwickeln“ (Mayring, 2008, S. 11).

Die Kategorien zur Bestimmung der Reflexionsbreite wurden deduktiv gebildet<sup>96</sup>. Die genannten Begründungen für das Reflexionsereignis konnten den drei Elementen des Lehrkrafthandelns nach Scherler (2008) inhaltlich zugeordnet werden. Das Vorgehen eignete sich somit zur Identifikation, wie viele der drei möglichen Elemente des Lehrkrafthandelns zur Analyse des Ereignisses in den Blick genommen wurden, d.h. ob die Studierenden mehrere oder nur eine Perspektive in der Analyse des Ereignisses in den Blick nahmen.

Tab. 6. Elemente des Lehrerhandelns zur Bestimmung der Einschätzungsdimension der Reflexionsbreite

	<b>Elemente des Lehrerhandelns</b>	<b>Definition</b>
Reflexionsbreite	<i>Präsentation der Inhalte</i>	Die „Präsentation der Inhalte ist einerseits eine <i>thematische</i> , die Absichten oder Zielen folgt.... Andererseits ist sie eine <i>methodische</i> , weil sie von Verfahren und Methoden bestimmt wird“ (Scherler, 2008, S. 30).
	<i>Organisation der Bedingungen</i>	„alle Maßnahmen zur Gruppierung der Klasse, zur Einteilung der Zeit, zur Gestaltung des Raumes und zum Einsatz von Material [werden] als <i>organisatorische</i> ... Lehrerhandlungen bezeichnet“ (ebd., S. 50).
	<i>Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern</i>	Von Lehrkräften ist „die Berücksichtigung der Leistungs- und Verständnissfähigkeit, der Disziplin und der Interessen der Schüler zu fordern“ (ebd., S. 62).

Die Erfassung der Reflexionstiefe erfolgte mittels skalierend strukturierender Analyse. Die Ausprägungen der Reflexionstiefe ergeben sich aus den Reflexionsniveaus, die im Prozessmodell *ERTO* (Krieg & Kreis, 2014) herangezogen werden, um die Auseinandersetzung mit einem Ereignis hierarchisch strukturieren zu können. Ausgehend von der Identifikation eines Ereignisses wird die Auseinandersetzung mit diesem verschiedenen Reflexionsniveaus zugeordnet. Tabelle 7 stellt diese und ihre entsprechenden Definitionen vor (vgl. Kapitel 3.3).

<sup>96</sup> Der Einblick in das Material zeigte, dass die Studierenden wiederholt u.a. auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler Bezug nahmen als auch die Persönlichkeit der Lehrkraft thematisierten, um Unterrichtsereignisse zu begründen. Da über die Arbeitsaufträge der Fokus auf die Elemente Scherler's (2008) vorgegeben war, wurden diese Aspekte jedoch nicht als weitere induktiv gebildete Kategorien aufgenommen.

Tab. 7. Reflexionsniveaus zur Bestimmung der Tiefe der Reflexion (Krieg & Kreis, 2014)

	<b>Reflexionsniveau</b>	<b>Definition</b>
Reflexionstiefe	<i>Deskriptive Reflexion</i>	Rückblickende Schilderung eines Ereignisses, die mindestens eine Situationsbewertung, das Erkennen eines Problems oder beides enthält
	<i>Explikative Reflexion</i>	Nennung einer Annahme, Ursache oder eines Grundes für das Auftreten des geschilderten Ereignisses
	<i>Introspektive Reflexion</i>	Verschiedene Begründungen, Annahmen werden miteinander abgewogen und/oder durch die Darstellung vergangener Erfahrungen erweitert
	<i>Integrative Reflexion</i>	Wissenschaftliche Theorien zur Bearbeitung des Ereignisses werden hinzugezogen

Die Auseinandersetzung mit einem Ereignis, die über eine Beschreibung nicht hinaus geht entspricht noch keiner Reflexion und wird als reine Beschreibung gewertet.

Als Ausprägungen der Einschätzungsdimension Reflexionstiefe werden die deduktiv abgeleiteten Kategorien deskriptive Reflexion, explikative Reflexion, introspektive Reflexion und integrative Reflexion festgelegt. Da die Reflexionsniveaus hierarchisch strukturiert sind wird die Forderung Mayring's (2015) nach Ausprägungen in mindestens ordinalskaliert Form erfüllt.

Die Auswertung der Voruntersuchung zeigte, dass die Zuordnung der kodierten Aussagen zum Lehrerhandeln zu den vier Ausprägungen der Reflexionstiefe die studentischen Fallarbeiten hinsichtlich ihrer Qualität nicht ausreichend differenzierte. Es gelang unter Einsatz des Kodierleitfadens nicht, subjektiv wahrgenommene Unterschiede der studentischen Reflexionsleistungen abzubilden. Der Kodierleitfaden wurde für die Hauptuntersuchung weiter ausdifferenziert, um Unterschiede der Reflexionsfähigkeit sensibler erfassen zu können. Dieses Vorgehen erfüllt die Forderung nach Offenheit für das Material, einem Merkmal qualitativer Forschung (Lamnek, 2010). Auf Grundlage der Definitionen der einzelnen Reflexionsniveaus (Krieg & Kreis, 2014) sowie unter Berücksichtigung des vorliegenden Materials wurden Ausprägungen der Reflexionsniveaus der Reflexionstiefe als weitere Kategorien identifiziert. Schreier (2014) verweist auf die Sinnhaftigkeit des Rückgriffs auf das Material: „Je feiner die Abstufungen und Differenzierungen hinsichtlich der interessierenden Dimension im Material, desto höher sollte auch die Anzahl der Unterkategorien ausfallen, um diese Abstufungen angemessen abzubilden“ (Abs. 20). Die Anzahl der Ausprägungen sollte in der Regel jedoch auf drei bis sieben beschränkt sein. Bei der Differenzierung von Kategorien ist zu beachten, dass die Zusammenfas-

sung unklarer Kategorien zur Steigerung der Reliabilität beiträgt. Das Kategoriensystem wird zwar gröber, jedoch genauer (Gläser-Zikuda, 2008). Tabelle 8 stellt die Kategorien des erweiterten Kodierleitfadens dar.

Tab. 8. Ableitung deduktiv-induktiver Kategorien aus den Reflexionsniveaus der Einschätzungsdimension Reflexionstiefe

	<b>Reflexionsniveau</b>	<b>Ausdifferenzierung der Reflexionsniveaus</b>
<b>Reflexionstiefe</b>	<i>Deskriptive Reflexion</i>	negativ
		positiv
	<i>Explikative Reflexion</i>	Eine Annahme, Ursache oder ein Grund wird genannt
		Mehrere Annahmen, Ursachen oder Gründe werden genannt
	<i>Introspektive Reflexion</i>	Erläuterung
		Abwägung
		Vorerfahrung(en)
	<i>Integrative Reflexion<sup>97</sup></i>	Keine Differenzierung vorgenommen

Auf der Ebene der explikativen Reflexion lässt sich die Reflexionsbreite bestimmen, indem herausgestellt wird, wie viele der drei von Scherler (2008) identifizierten möglichen Elemente des Lehrkrafthandelns zur Begründung des Ereignisses in den Blick genommen werden.

Die gebildeten Kategorien wurden über argumentative Konsensbildung in der Projektgruppe validiert. Die Form der konsensuellen Validierung stellt eine Möglichkeit zum Nachweis interner Validität dar (Bortz & Döring, 2006).

Die deduktiv-induktive Kategorienbildung wurde angewandt, um unter Berücksichtigung des Datenmaterials die deduktiv abgeleiteten Oberkategorien durch materialspezifische Ausprägungen zu erweitern. Da das Ziel der vorliegenden Untersuchung nicht in der Ausgestaltung des zu Grunde gelegten Reflexionsmodells und seiner theoretischen Weiterentwicklung lag, diente das Verfahren der Kategorienbildung nicht zur Generierung weiterer Oberkategorien (Ruin, 2018).

<sup>97</sup> Dem Reflexionsniveau der integrativen Reflexion konnten keine studentischen Äußerungen zugeordnet werden. Daher erfolgt an dieser Stelle keine weiterführende Differenzierung.



#### 7.3.4 *Definition der Analyseeinheiten*

Mayring (2015) fordert die Festlegung von Analyseeinheiten zur Steigerung der Präzision der Inhaltsanalyse. Dazu differenziert Mayring (2015) drei Kategorien:

„Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann. Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (S. 61).

Schreier (2014) gibt hinsichtlich der Bestimmung von Analyseeinheiten zu bedenken, dass die evaluative Inhaltsanalyse<sup>98</sup> darauf abzielt, die Ausprägung des gesamten Falls, d.h. für das vorliegende Design eines Einzelfalles einer Versuchsperson, auf der jeweiligen Dimension zu bestimmen. Sie stellt daher fest, dass die Kodiereinheit in einer evaluativen Analyse häufiger mit dem gesamten Fall identisch ist und für die Kodierung alle Äußerungen einbezogen werden, die für die interessierende Dimension von Bedeutung sind. Dabei ist es möglich, dass die Äußerungen an unterschiedlichen Stellen im Material nicht vollständig übereinstimmen.

Für die vorliegende Auswertung wurden unter Berücksichtigung von Mayring (2015) und Schreier (2014) als kleinster kodierbarer Materialbestandteil Satzteile festgelegt, die das unterrichtliche Lehrerhandeln thematisierten und eine Einordnung in die Kategorien oder ihre weiteren Ausprägungen der Einschätzungsdimension Reflexionstiefe zuließen. Jede Reflexion wurde vom Anfang zum Ende gelesen und zu den Ausprägungen passende Materialbestandteile herausgearbeitet und strukturiert, unabhängig davon, an welcher Stelle in der Reflexion die Äußerungen getroffen wurden.

#### 7.3.5 *Darstellung des Kodierleitfadens zur Bestimmung der Reflexionsqualität*

Die Bestimmung der Reflexionstiefe erfolgte über die skalierend strukturierende Auswertung der studentischen Äußerungen zum Lehrkrafthandeln in den individuell identifizierten Ereignissen.

Im Folgenden wird zunächst eine kurze Übersicht der Reflexionsniveaus und ihrer weiteren Ausprägungen/Ausdifferenzierungen gegeben. Anschließend wird der entwickelte und eingesetzte Kodierleitfaden zur Bestimmung der Reflexionstiefe ausführlich dokumentiert. Dieser

---

<sup>98</sup> Die Begrifflichkeit der evaluativen Form der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) bildet das Synonym zur skalierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

beinhaltet die Kodierregeln für die Zuordnung des Materials zu den Ausprägungen der Einschätzungsdimensionen sowie prägnante studentische Aussagen zu den jeweiligen Kategorien als Ankerbeispiele<sup>99</sup> (Mayring, 2015). Im Anschluss erfolgt die Darstellung der inhaltlichen Kategorien der Reflexionsbreite. Auch hierzu werden die angewandten Kodierregeln aufgezeigt und Ankerbeispiele aus dem Material angeführt.

### Bestimmung der Reflexionstiefe

Für das Niveau der *deskriptiven Reflexion* wurde unterschieden, ob ein positiv oder negativ bewertetes Ereignis den Ausgangspunkt der Fallarbeit bildete. Den Studierenden war diese Entscheidung freigestellt, möglicherweise beeinflusst sie jedoch die Tiefe der Auseinandersetzung mit einem Ereignis. Die Ebene der *explikativen Reflexion* erfasste, ob Begründungen für das Reflexionsereignis erfolgten. Aus quantitativer Perspektive wurde differenziert, ob ein oder mehrere der drei Elemente Scherler's (2008) bei der Ereignisbegründung in den Blick genommen wurden (Leonhard et al., 2011; Lüsebrink, 2011; Lüsebrink & Grimminger, 2014). Die quantitative Unterscheidung, ob ein oder mehrere Elemente des Lehrkrafthandelns identifiziert wurden, wurde in der Ausprägung des Reflexionsniveaus im Kodierleitfaden für die Reflexionstiefe jedoch nicht berücksichtigt: Da prägnante Ankerbeispiele aus den studentischen Reflexionen teilweise ohne Kontext aufgeführt werden kann der Eindruck entstehen, dass es sich um einzelne Begründungsaspekte handelt, obwohl weitere Aspekte in den studentischen Reflexionen thematisiert wurden, die lediglich nicht als Ankerbeispiele ausgewählt wurden. Es finden sich daher Ankerbeispiele, die nur einen Aspekt berücksichtigen und ggf. aus dem Kontext gerissen wurden aufgrund ihrer eingänglichen Formulierung sowie Ankerbeispiele, welche explizit mehrere Aspekte zur Begründung des Ereignisses heranziehen<sup>100</sup>.

Die *introspektive Reflexion* wurde in Anlehnung an Krieg und Kreis (2014) in die drei Ausprägungen Erläuterung, Abwägung sowie Vorerfahrung unterteilt. Um die Nachvollziehbarkeit der Kodierung zu vereinfachen, wurden für den Kodierleitfaden teilweise Ankerbeispiele gewählt, die argumentativ auf ausgewählten Ankerbeispielen der Einschätzungsdimension explikative

---

<sup>99</sup> Die Ankerbeispiele sind den studentischen Ausführungen entnommen. Bei Bedarf kann der ausführliche Einblick in diese über die Autorin der Arbeit erfolgen. Die studentischen Originaläußerungen wurden sprachlich geglättet, eine inhaltliche Modifikation fand nicht statt.

<sup>100</sup> In der Ergebnisdarstellung wird jeder kodierte Aspekt der Einschätzungsdimension *explikative Reflexion* über ein Kreuz dargestellt. Dadurch ist unmittelbar erkennbar, ob in der Begründung für das Ereignis ein Aspekt oder mehrere Aspekte aufgeführt wurden.

Reflexion aufbauen<sup>101</sup>. Ergänzend finden sich Ankerbeispiele aus weiteren studentischen Reflexionen.

Aus den studentischen Reflexionen konnten keine Textbestandteile der *integrativen Reflexion* zugeordnet werden. Entsprechend liegen für diese Reflexionsstufe keine Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial vor (vgl. Lunkenbein, 2012).

Verschriftlichungen, die keiner der Kategorien und somit keiner Reflexionstiefe zugeordnet werden konnten, wurden in Anlehnung an Krieg und Kreis (2014) als Beschreibung gewertet (vgl. Kapitel 3.3). Für sie sind keine Ankerbeispiele aufgeführt.

### Deskriptive Reflexion

Ausprägung:	negativ
Kodierregel:	Es findet eine negative Bewertung des Ereignisses statt.

Ankerbeispiele:

*„Um dieses Ziel zu erreichen finde ich die Fragestellung der Lehrkraft etwas problematisch.“*  
(Vpn 16, QD3, FR<sup>102</sup>).

*„Dadurch hat sie eine klare Struktur in ihrer Erklärung und ist nicht auf die Schülerantworten angewiesen. Das Problem dabei ist, dass die SuS nicht aktiviert werden und mögliche auftretende Fragen nicht den Weg in den Sitzkreis finden.“* (Vpn 28, QD1, FR).

*„Ein zweites Problem, welches meiner Meinung nach auftritt ist, dass die SuS im Sitzkreis zu viele Information[en] erzählt bekommen (das Aufzählen aller bekannten Schritte durch die Lehrkraft).“*  
(Vpn 21, QD1, FR).

*„Problematisch wird es, als Fehler in der Übung aufgezeigt werden und die Lehrkraft nicht mehr auf die Kritik der Schülerin eingeht. Die Anmerkung, dass der Smash nicht gut zu bewerten ist, wenn der zu beobachtende Schüler einen fehlerhaften Aufschlag gespielt bekommt, wird mit einem einfachen ‚Ja‘ kommentiert“* (Vpn 35, QD3, FR).

*„Ich stellte die Frage: ‚Welche Technik war für euch einfacher?‘ und bekam so gut wie keine Antwort. Zwei Schüler äußerten sich schließlich und konnten ihre Wahrnehmung allerdings nicht begründen. Die*

---

<sup>101</sup> Diese sind in einer helleren Farbe dargestellt und dienen in der Einschätzungsdimension der *introspektiven Reflexion* lediglich als Kontext der Ankerbeispiele.

<sup>102</sup> Verwendete Abkürzungen:

FR = Fremdreflexion

SR = Selbstreflexion. Da Studierende der Gruppe II zwei Selbstreflexionen zu jeder Qualitätsdimension anfertigten, wird in der Textangabe ausgewiesen, ob das Ankerbeispiel der ersten oder zweiten Selbstreflexion der jeweiligen Qualitätsdimension entnommen wurde. Die Reihenfolge der Reflexionen kann der tabellarischen Ergebnisdarstellung (vgl. Anhang) entnommen werden.

QD1 = Qualitätsdimension Klassenführung und Strukturierung

QD2 = Qualitätsdimension Schülerorientierung und Unterstützung

QD3 = Qualitätsdimension kognitive Aktivierung

*restlichen Kinder haben sich in dieser Zeit kaum für die Stellungnahmen ihrer zwei Mitschüler interessiert, so dass die Situation sehr problematisch war und ich nicht zufrieden mit der Reflexion sein konnte.“ (Vpn 35, QD3, SR).*

*„Die Stunde verlief nicht sehr produktiv und es war alles sehr ungeordnet. Der Gedanke, den SuS eine Doppelstunde zur Verfügung zu stellen, hat nicht funktioniert.“ (Vpn 19, QD1, SR).*

*„Dagegen erwies sich meine Abzählmethode als misslungen, da die Schülerinnen und Schüler in beiden Gruppen ungleichmäßig verteilt waren und die leistungsfähigsten Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe waren.“ (Vpn 13, QD1, 2. SR).*

*„Den zentralen Punkt für die aus meiner Sicht zunächst niedrigere Qualität meines Feedbacks ist die Tatsache, dass ich ganz einfach kein ‚Lindy Hop Experte‘ bin.“ (Vpn 12, QD2, SR).*

*„Auch wenn ich bei der Planung des Stationslaufes bereits versuchte so zu differenzieren, dass sowohl die schwächeren als auch die stärkeren herausgefordert werden, hat sich beim Stationslauf selbst herausgestellt, dass zwar die Differenzierung für leistungsschwächere SuS gut funktioniert hat, für stärkere SuS der Anforderungscharakter jedoch zu niedrig war.“ (Vpn 10, QD2, 1. SR).*

*„Ich stellte die Frage ‚Wie habt ihr euch denn fortbewegt?‘. Ich benutzte also fatalerweise eine ‚W-Frage‘.“ (Vpn 9, QD3, 2. SR).*

*„Problematisch war, dass ich nicht alle Informationen in der Aufgabenstellung rausgegeben habe.“ (Vpn 6, QD3, SR).*

*„Als problematisch ist der allgemein von der Lehrkraft geforderte Wurf aus drei Anlaufschritten zu erachten, obwohl der vorherige Standwurf bei der betreffenden Schülerin bereits nicht beherrscht wurde.“ (Vpn 4, QD2, SR).*

Ausprägung:	positiv
Kodierregel:	Es findet eine positive Bewertung des Ereignisses statt.

Ankerbeispiele:

*„Außerdem ist positiv anzumerken, dass die Lehrkraft das ganze Plenum anspricht—nicht nur einzelne Schüler werden miteinbezogen. Außerdem nimmt die Lehrerin SuS dran, die sich melden. Eine klare Ordnung herrscht, die ebenfalls zur Ruhe beiträgt.“ (Vpn 16, QD3, FR).*

*„Meiner Meinung nach ist die Reflexionsphase gut aufgebaut gewesen und das Ziel der Lehrerin sowohl klar als auch angebracht gewesen.“ (Vpn 33, QD3, FR).*

*„Meinem Erachten nach ist die Lehrkraft richtig mit der Situation umgegangen.“ (Vpn 25, QD2, FR).*

*„An sich ist der Input allerdings gut gelaufen, ich finde es auch gut, dass die Lehrperson zuerst völlig frei assoziieren lässt und erst anschließend eine gewisse Struktur in die Lerngruppe gibt, um noch einmal zielgerichteter nachfragen zu können.“ (Vpn 22, QD3, FR).*

*„Der Einstieg in die Stunde ist meines Erachtens organisatorisch und mit Bezug auf die Interaktion mit den Schülern gut gelungen, da die Schülerinnen und Schüler sich in einem Sitzkreis mit der Lehrperson zusammen finden und diese erklärt, was die erste Aufgabe der Stunde ist.“ (Vpn 18, QD1, FR).*

*„Zusammenfassend ist diese Unterrichtssequenz hinsichtlich der Kategorie konstruktives Lehrerfeedback meiner Meinung nach gelungen.“ (Vpn 12, QD2, FR).*

*„Auch gefällt mir gut, dass die Lehrperson dem Schüler ermöglicht seine ‚Fehlerquelle‘ selbst zu diagnostizieren und nicht gleich sagt, was er falsch gemacht hat.“ (Vpn 7, QD2, FR).*

*„In diesem Fall finde ich die Lehrer-Schüler-Interaktion sehr gelungen.“ (Vpn 15, QD2, SR).*

*„Ich halte die kognitive Aktivierung für sehr gelungen.“ (Vn 14, QD3, SR).*

### Explikative Reflexion

Ausprägung:	Es wird eine Annahme, Ursache oder ein Grund genannt / Es werden mehrere Annahmen, Ursachen oder Gründe genannt.
Kodierregel:	Es wird ein/es werden mehrere Aspekt/e für das Ereignis genannt.

### Ankerbeispiele:

*„Für mich ist der zentrale Grund, dass wir die Stationsarbeit im Einstieg oder nach der Erwärmung noch ausführlicher hätten erklären müssen.“ (Vpn 3, QD1, 2. SR).*

*„Eine richtige kognitive Aktivierung hat deswegen meines Erachtens nicht wirklich stattgefunden, da es nicht ersichtlich war, aus welchem Grund sich die Schülerinnen über die Frage Gedanken machen sollten.“ (Vpn 3, QD3, 1. SR).*

*„Für mich lief die kognitive Phase so schleppend an, weil die Fragestellung zu ungenau formuliert war.“ (Vpn 16, QD3, SR).*

*„Des Weiteren ist es für Schülerinnen und Schüler schwierig, ohne vorherige Thematisierung der Reflexionsfrage eine Reflexion durchzuführen.“ (Vpn 34, QD3, FR).*

*„Der zentrale Grund für mein ausgewähltes Ereignis, in welchem die SuS zu wenig echte Lernzeit haben ist, dass der Aufbau falsch koordiniert und geplant wurde.“ (Vpn 26, QD1, FR).*

*„Außerdem hat er sich nicht ausreichend Gedanken über die Umsetzung seiner Methode gemacht.“ (Vpn 24, QD3, FR).*

*„Der Grund dafür, dass die SuS nicht in der Lage sind die Choreografie in gewünschter Art und Weise zu tanzen, ist meiner Meinung nach, dass die Choreografie nicht eingeführt wurde.“ (Vpn 21, QD1, SR).*

*„... weshalb die Stationen nicht auf die körperlichen Voraussetzungen der SuS ausgerichtet waren.“ (Vpn 19, QD1, FR).*

*„Auch wenn es sich um ältere SuS handelt, zielt diese Aufforderung schon auf konkretes Wissen hin, was die SuS zum Großteil noch nicht besitzen.“ (Vpn 19, QD3, FR).*

*„Es wird keinerlei Wiederholung der letzten Stunde verlangt, welche den Schülern hätte helfen können, die vorangegangenen Stunden und deren Inhalte noch einmal im Kopf durchzugehen. Diese mangelhafte kognitive Aktivierung führt dazu, dass die Schüler mit den Bewegungselementen völlig überfordert zu sein scheinen.“ (Vpn 18, QD1, FR).*

*„Mit am wichtigsten hinsichtlich der kognitiven Aktivierung war es aber, dass die Lehrperson immer und immer wieder nach Begründungen der SuS gefragt hat.“ (Vpn 11, QD3, FR).*

*„Sprich, die Bewegungsaufgabe ist nicht den Bewegungsvoraussetzungen der Lernenden entsprechend.“ (Vpn 5, QD1, FR).*

*„Die Fragestellungen in der Reflexionsphase sind nicht ausreichend gut formuliert, so dass die SuS wenig bis gar keine Wortmeldungen geben.“ (Vpn 5, QD3, FR).*

*„Zusätzlich lässt die Organisationsform die Möglichkeit offen, diese Übung zu umgehen.“ (Vpn 31, QD2, FR).*

*„Ein weiterer kritischer Punkt ist der, dass davon ausgegangen wurde, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer das Weitspringen beherrschen.“ (Vpn 31, QD2, FR).*

*„Ich vermute, dass ich die Neugierde bei den SuS geweckt habe und fast vollständig ihre Aufmerksamkeit hatte, dadurch, dass ich in diese Rolle des Schülers geschlüpft bin.“ (Vpn 12, QD3, FR).*

*„Zwar hatte ich bei der Besprechung angesprochen und genannt, wo sich die Stationen in der Halle befinden sollten, dies reichte aber offensichtlich für die SuS nicht aus.“ (Vpn 10, QD1, 1. SR).*

*„Ich denke das Hauptproblem hierbei liegt [darin], dass sowohl Balanceübungen als auch Präzisions-sprünge nicht genügend ‚action‘ mitbringen, die ein Großteil der Klasse sehr stark einfordert.“ (Vpn 10, QD2, 1. SR).*

*„Dies war für uns ein Zeichen, dass die Unterrichtsmethode falsch gewählt worden ist und der Unterricht so nicht hätte stattfinden dürfen.“ (Vpn 7, QD1, SR).*

*„Ein zentraler Grund für das Auftreten des von mir geschilderten Ereignisses könnte die fehlende Sicherung vorangegangener Inhalte im Laufe des Unterrichtsgeschehens sein.“ (Vpn 5, QD3, SR).*

*„Meines Erachtens liegt die Ursache für die unstrukturierten und überfordernd wirkenden Schülerrückmeldungen in einer fehlenden Konkretisierung und Reduktion der zahlreich genannten Bewegungsmerkmale seitens der Lehrkraft“ (Vpn 4, QD3, SR).*

*„Trotz zufälliger Gruppeneinteilung bildeten mehrere besonders leistungsstarke Schüler eine Gruppe.“ (Vpn 1, QD1, 2. SR).*

*„Ich sehe den zentralen Grund für das Misslingen der Erwärmung einerseits in der Überfrachtung der Schüler und andererseits in der fehlenden Demonstration der Tanzschritte. .... Ein anderer Grund für das Auftreten des Ereignisses ‚Was sollen wir jetzt tun?‘ könnte auch sein, dass die SuS sich nicht trauten eine Frage zu stellen. .... Vielleicht war die Erwärmung für den derzeitigen Leistungsstand einfach zu schwierig.“ (Vpn 28, QD1, FR).*

*„Der zentrale Grund, dass durch das Auf- und Abbauen, sehr viel echte Lernzeit verloren gegangen ist, kann an einer mangelnden Vorbereitung liegen. Die Gruppe traut sich nicht über die vorgegebene Höhe, was für einen niedrigen Wagnischarakter der Gruppe spricht und somit auch einen möglichen Grund darstellt. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Lehrkraft gleich am Anfang schon versucht die Station umzubauen, ohne abzuwarten. Zudem kommt der Aspekt, dass die SchülerInnen nicht genau sicher waren was ihre Aufgabe war und dies zu Verwirrungen führte.“ (Vpn 17, QD1, FR).*

*„Die zentrale Ursache für die fehlerhafte Ausführung der Parkoursrolle lag vor allem an der wenigen Zeit, die für diese Phase zur Verfügung stand .... Ein weiteres Problem stellten die Vorerfahrungen einiger SuS im Turnen dar .... Einige SuS guckten sich Teilbewegungen der Parkourrolle von SuS ab, die aufgrund von Vorerfahrungen im Parkoursport zwar die Rolle beherrschten, jedoch eine Variation in der technischen Ausführung zeigten (Rolle ohne Aufsatz der Stützhand). Dies führte bei den diesbezüglich unerfahrenen SuS zu Problemen im Bewegungsfluss.“ (Vpn 1, QD2, 1. SR).*

*„Ich glaube das gute Feedback kommt dadurch zustande, dass sich die Lehrerin mit dem Sachverhalt ‚Volleyball‘ gut auseinandergesetzt hat und Fehler und Hilfen gut kennt, sowie die positiven Kommentare Motivation schaffen.“ (Vpn 29, QD2, FR).*

*„Der zentrale Grund für das Auftreten des Ereignisses war meiner Meinung nach, dass die SuS keine klare strukturierte Vorgabe von mir erhalten haben, in welcher Reihenfolge sie die folgenden Stationen bewältigen sollten und auch, dass viele der SuS nicht richtig zugehört hatten und teilweise auch gar nicht wussten, was an den jeweiligen Stationen zu tun ist und worauf zu achten ist.“ (Vpn 26, QD1, SR).*

*„Zum einen haben wir als Lehrkräfte den Ablauf gut durchdacht und überlegt, welche Hilfsmittel und Anweisungen zur Verfügung stehen müssen, damit die Lernenden effektiv in der Gruppe arbeiten.“ (Vpn 24, QD3, SR).*

*„Die erste Ursache für diese problematische Angelegenheit liegt sicherlich darin, dass eine Ansammlung im Becken nicht geeignet ist. Die Akustik ist schlecht und die Schülerinnen und Schüler werden schnell voneinander abgelenkt. Darüber hinaus war meine Fragestellung in diesem Moment nicht klug gewählt.“ (Vpn 35, QD3, SR).*

### Introspektive Reflexion

Ausprägung:	Erläuterung
Kodierregel:	Der genannte/Die genannten Begründungsaspekt/e wird/ werden verdeutlicht und/oder erörtert.

### Ankerbeispiele:

*„Ich sehe den zentralen Grund für das Misslingen der Erwärmung einerseits in der Überfrachtung der Schüler und andererseits in der fehlenden Demonstration der Tanzschritte. .... Ein anderer Grund für das Auftreten des Ereignisses ‚Was sollen wir jetzt tun?‘ könnte auch sein, dass die SuS sich nicht trauten eine Frage zu stellen. .... Vielleicht war die Erwärmung für den derzeitigen Leistungsstand einfach zu schwierig. Die Lehrkraft geht bei ihrer Erläuterung auf zu viele Details ein (Blockaufstellung, Tanzschritte, Zählzeiten usw.).“ (Vpn 28, QD1, FR).*

*„Der zentrale Grund für mein ausgewähltes Ereignis, in welchem die SuS zu wenig echte Lernzeit haben ist, dass der Aufbau falsch koordiniert und geplant wurde. Die Lehrkraft hat zu Beginn der Unterrichtseinheit zu hohe Erwartungen an die SuS gehabt und somit den Schwierigkeitsgrad der Stationen falsch eingeschätzt und somit konnten die SuS den Anforderungen der Lehrkraft nicht gerecht werden.“ (Vpn 26, QD1, FR).*

*„Der Grund dafür, dass die SuS nicht in der Lage sind die Choreografie in gewünschter Art und Weise zu tanzen, ist meiner Meinung nach, dass die Choreografie nicht eingeführt wurde. Selbst wenn die SuS die auszuführenden Schritte in voran gegangenen Sportstunden bereits einzeln getanzt haben, so kann man in der Schule nicht verlangen, dass sie so variabel verfügbar sind, dass sie durch bloßes Reinrufen nachgetanzt werden können.“ (Vpn 21, QD1, FR).*

*„Mit am wichtigsten hinsichtlich der kognitiven Aktivierung war es aber, dass die Lehrperson immer und immer wieder nach Begründungen der SuS gefragt hat. Das regt die ganze Klasse zum Weiterdenken an. Auch, dass Fragen an die gesamte Gruppe weitergegeben wurden, statt dass sie die Lehrperson beantwortet, hat die Klasse in jedem Fall weitergebracht.“ (Vpn 11, QD3, FR).*

*„Darüber hinaus war meine Fragestellung in diesem Moment nicht klug gewählt. ‚Welche Technik war einfacher?‘ habe ich gefragt und im Nachhinein überlege ich, ob ich als Schülerin in diesem Moment überhaupt eine gescheite Antwort hätte geben können. Außerdem ist es generell schwierig für Kinder in diesem Alter zu beschreiben, warum diese oder jene Technik einfacher war. Sie haben lediglich beide Techniken gelernt und angewandt und schließlich ganz simpel und von allein bemerkt, was ihnen leichter*

*fällt und mehr Spaß macht. Ich frage mich auch, was ich mit dieser Fragestellung überhaupt erreichen wollte und was es den Schülerinnen und Schülern bringen sollte, diese Informationen auszutauschen.“ (Vpn 35, QD3, SR).*

*„Der zentrale Grund für das Auftreten des Ereignisses, war meiner Meinung nach, dass die SuS keine klare strukturierte Vorgabe von mir erhalten haben, in welcher Reihenfolge sie die folgenden Stationen bewältigen sollten ... Bei dieser Klasse ist es wichtig, dass man ihnen genau sagt, worauf sie zu achten haben und was sie tun sollen, da sonst alles schnell aus dem Ruder läuft und echte Lernzeit dadurch verloren geht.“ (Vpn 26, QD1, SR).*

*„Zum einen haben wir als Lehrkräfte den Ablauf gut durchdacht und überlegt, welche Hilfsmittel und Anweisungen zur Verfügung stehen müssen, damit die Lernenden effektiv in der Gruppe arbeiten. Dabei hat das ansprechend gestaltete Material ebenfalls dazu beigetragen, da es die Schüler und Schülerinnen motiviert hat. Aber nicht nur das Material trug dazu bei, sondern auch der Anreiz der Aufgabe selbst, große, bekannte Bauwerke mit den eigenen Mitteln und Wegen nachzustellen. So konnte eine kognitive Aktivierung stattfinden, ohne dass die Lehrkraft diese direkt, beispielsweise im Gespräch, gelenkt hat.“ (Vpn 24, QD3, SR).*

*„Dies war für uns ein Zeichen, dass die Unterrichtsmethode falsch gewählt worden ist und der Unterricht so nicht hätte stattfinden dürfen. .... So war die Erkenntnis am Ende des Unterrichts, dass die SuS dieser Klasse noch nicht ausreichend für einen selbstständigen und offenen Unterricht vorbereitet waren. Wie in anderen Unterrichtsstunden bereits erprobt worden, reagierten die SuS viel konzentrierter und aufmerksamer, wenn durch die Lehrpersonen konkrete Instruktionen zu erfüllen waren. Dies kann zu einem großen Teil damit zusammenhängen, dass die SuS noch keinerlei Erfahrungen mit offenem Unterricht gemacht haben. Außerdem könnte es auch daran liegen, dass es eine Klasse war, die dem Hauptschulzweig unterliegt und deshalb eigenverantwortliches Arbeiten im Unterricht nicht stattfindet. Darüber hinaus ist es ja auch eine 6. Klasse, bei der es möglicherweise eh noch viel zu früh gewesen ist, den SuS diese Art der Unterrichtsform zuzumuten.“ (Vpn 7, QD1, SR).*

*„Meines Erachtens liegt die Ursache für die unstrukturierten und überfordernd wirkenden Schülerrückmeldungen in einer fehlenden Konkretisierung und Reduktion der zahlreich genannten Bewegungsmerkmale seitens der Lehrkraft. Dadurch sind zu viele technische Aspekte benannt worden, die einerseits richtig sind, andererseits jedoch in einer Unübersichtlichkeit resultierten, mittels der die korrigierenden Lernenden nicht eindeutig wussten, worauf bei den Bewegungsabläufen zu achten ist. In dem Kontext hat ergo die Grundlage für eine klare Handlungskonsequenz und deren konkrete Sicherung gefehlt, woraus unproduktive sowie undeutliche Rückmeldungen entstanden sind.“ (Vpn 4, QD3, SR).*

*„Grund dafür kann das Vorzeigen der einzelnen Übungen sein. Durch aktives Eingreifen der Lehrkraft in den Unterricht entsteht der Eindruck, dass die Lehrkräfte auf diesem Themengebiet Fachleute sind. Die Wirkung des Zeigens wird positiver bewertet, als das einfache Erklären. .... Durch das positive Verhältnis traute sich sogar ein Schüler eine Frage zu stellen, um sich zu verbessern. Dies ist für mich nicht selbstverständlich, wenn man das erste Mal einen neuen Lehrer vor sich hat und diesen noch nicht genau einschätzen kann.“ (Vpn 16, QD2, SR).*

*„Ich kann mir vorstellen, die Lehrkraft hat so viele Fragen gestellt, weil sie sonst ‚Angst‘ davor hatte, dass kein Schüler antwortet. Somit stellte sie lieber etwas mehr Fragen, um mehr SuS zu erreichen und eine größere Wahrscheinlichkeit zu haben, dass SuS antworten. Anstatt den SuS Zeit zu geben, über eine Frage nachzudenken und diese genau zu antworten, wurden die SuS mit Fragen überflutet. Möglicherweise kann ein weiterer Grund für die Fülle an Fragen sein, dass Zeit gespart werden soll. Da sich im Sportunterricht oft bewegt werden soll, nehmen sich Lehrer oftmals nicht ausreichend für Reflexionen Zeit.“ (Vpn 16, QD3, FR).*



*„Den Grund für die gute Mitarbeit sehe ich vor allem im Aufforderungscharakter, den der Mattenberg und die Bewegung (Niedersprung und Landung) mit sich führten. Für die SuS interessant wurde der Mattenberg wegen der Höhe (in Kombination mit einem kurzen freien Fall), die bereits einen gewissen Wagnischarakter beinhaltete, aber noch nicht so groß war, dass sie bei ängstlichen SuS mit geringem physischen Selbstkonzept hemmend wirkte. Zudem erfolgte das Üben der Bewegung nicht isoliert und heruntergebrochen (wie z.B. beim Techniktraining einer Sportart), sondern eingebunden in einen typischen Ablauf von Bewegungen im Parkourssport (Anlauf, Erklimmen eines Hindernisses, Sprung und Landung, angepasst an die Höhe, hier umgesetzt durch die Variable Handzeichen, sowie anschließendes Weiterlaufen), was wahrscheinlich motivierend wirkte.“ (Vpn 1, QD1, 1. SR).*

*„Für mich ist der zentrale Grund, dass wir die Stationsarbeit im Einstieg oder nach der Erwärmung noch ausführlicher erklären hätten müssen. Wir haben gemerkt, dass den Schülerinnen nicht ganz klar war, dass sie selbstständig mit den Übungen beginnen sollten. Ich denke, die Schülerinnen sind davon ausgegangen, dass xxx<sup>103</sup> und ich die Übungen anleiten, weil dies in den vorigen Stunden immer der Fall war. Im Zusammenhang damit war den meisten Schülerinnen ebenso nicht präsent, dass Stationskarten mit Übungen bei den Stationen lagen, was ein weiterer Grund sein könnte. Die Tatsache, dass wir den Laufzettel beim Einstieg nur kurz erläutert bzw. erwähnt haben wird auch dazu geführt haben, dass sich die Schülerinnen zu Beginn der Erarbeitungsphase ausschließlich erst einmal nur mit dem Laufzettel beschäftigt haben. Dadurch haben sie womöglich die Stationskarten nicht gleich wahrgenommen, weil deren Fokus auf den Laufzetteln lag.“ (Vpn 3, QD1, 2. SR).*

Ausprägung:	Abwägung
Kodierregel:	Verschiedene Begründungsaspekte werden miteinander abgewogen, ihre Ursächlichkeit für das Ereignis an sich diskutiert und/oder relativiert.

Ankerbeispiele:

*„Ich habe bei der Erklärung des Aufwärmspiels aber explizit darauf hingewiesen, weswegen der Fehler weniger in der Instruktion meinerseits, sondern vielmehr an den räumlichen Begebenheiten liegen könnte.“ (Vpn 28, QD1, SR).*

*„ ... weshalb die Stationen nicht auf die körperlichen Voraussetzungen der SuS ausgerichtet waren. Einerseits könnte die Lehrkraft bei der Planung der Stationen eventuell von seiner Körperstatue ausgegangen sein oder sich an Vorgaben aus der Literatur gehalten haben, weshalb die Stationen nicht auf die körperlichen Voraussetzungen der SuS ausgerichtet waren. Andererseits könnte die Schwierigkeit bei der Überquerung des Hindernisses daran liegen, dass die Aufgabenstellung nicht korrekt umgesetzt wurde und die Lehrkraft zu früh interveniert hat.“ (Vpn 19, QD1, FR).*

*„Es wird keinerlei Wiederholung der letzten Stunde verlangt, welche den Schülern hätte helfen können, die vorangegangenen Stunden und deren Inhalte noch einmal im Kopf durchzugehen. Diese mangelhafte kognitive Aktivierung führt dazu, dass die Schüler mit den Bewegungselementen völlig überfordert zu sein scheinen. .... Ebenfalls denkbar wäre eventuell, dass die organisatorische Struktur und der Aufbau des Aufwärmprogrammes falsch gewählt wurde, jedoch halte ich dies für weniger bedeutsam, da der Inhalt der Aufwärmchoreografie schon zu Problemen führte, welche ein besserer struktureller Aufbau, beispielsweise durch mehr Platz zwischen den Schülern, nicht hätte ausgleichen können.“ (Vpn 18, QD 1, FR).*

---

<sup>103</sup> Name des Tandempartners

„Ein weiterer Grund dafür, dass die Übung nicht verstanden wurde kann das Desinteresse der SuS sein. Davon gehe ich aber nicht aus. Denn in den bisherigen Stunden arbeiteten die SuS sehr gut mit und waren stets wissbegierig. Natürlich kann es sein, dass die SuS einen schlechten Tag erwischten und unkonzentriert waren. Doch nach wiederholtem Erklären lief die Übung gut und ohne Probleme/Störung ab, sodass ich von dieser Variante auch nicht ausgehe.“ (Vpn 16, QD1, SR).

„Die zentrale Ursache für die fehlerhafte Ausführung der Parcoursrolle lag vor allem an der wenigen Zeit, die für diese Phase zur Verfügung stand. Durch den dadurch entstandenen Druck war die Beschreibung der Parcoursrolle, v.a. in Bezug auf das diagonale Rollen, und das Nennen des Grundes für diese Bewegung, zu oberflächlich und undeutlich. Andererseits wurden die diagonal über den Rücken verlaufenden Kontaktstellen des Körpers mit dem Boden an dem Rücken eines Schülers demonstriert. Außerdem wurde die Frage, warum die Rollbewegung im Parcourssport auf diese Weise ausgeführt wird, innerhalb einer kurzen kognitiven Phase vor der methodischen Reihe an die Lerngruppe gerichtet und auch von den SuS ohne weitere Hilfe der Lehrperson beantwortet.“ (Vpn 1, QD2, 2. SR).

Ausprägung:	Vorerfahrung
Kodierregel:	Mit Bezug zum Ereignis werden persönliche Erfahrungen als Lehrkraft dargestellt.

### Ankerbeispiele:

„Problematisch ist aber, dass sie vergessen hat zu fragen, ob alle ... [Erklärungen] verstanden wurden und/oder noch Fragen im Raum stehen. An diese[r] Stelle hätten die Schülerinnen den Raum bekommen diese Unklarheiten zu erfragen. Die Lehrkraft ist davon ausgegangen, dass die Schüler über den Ablauf Bescheid wissen, da viele Elemente bereits in den letzten Stunden thematisiert wurden. In meinem eigenen Unterricht habe ich bemerkt, dass es überaus wichtig ist, sich im Voraus genau Gedanken darüber zu machen, wie ich ein Gespräch gestalten möchte und selbst dann muss es nicht unbedingt in jeder Lerngruppe funktionieren. Mir ist es anfangs immer sehr schwer gefallen die Ideen der Schüler nicht oberflächlich abzutun, sondern sie strukturiert in den Prozess mit aufzunehmen.“ (Vpn 24, QD1, FR).

„Die Lehrkraft geht bei ihrer Erläuterung auf zu viele Details ein (Blockaufstellung, Tanzschritte, Zählzeiten usw.) .... Ein ähnliches Problem hatte ich selber im Unterricht bei der Vermittlung der Pritschtechnik im Volleyball. Ich habe den SuS zu viele Knotenpunkte der Bewegung genannt, sodass sie nicht wussten worauf sie zuerst achten mussten: auf ihre Beine oder ihre Arme? Weil ich die Bewegung auch selber vorgemacht habe, konnte ich nicht abschätzen wie es von außen aussah.“ (Vpn 28, QD1, FR).

„Es wird keinerlei Wiederholung der letzten Stunde verlangt, welche den Schülern hätte helfen können, die vorangegangenen Stunden und deren Inhalte noch einmal im Kopf durchzugehen. Diese mangelhafte kognitive Aktivierung führt dazu, dass die Schüler mit den Bewegungselementen völlig überfordert zu sein scheinen. .... Aus eigenen Hospitationsversuchen ist für mich ersichtlich geworden, wie wichtig es für das Gelingen der Stunde ist, den Inhalt der letzten Stunde zu Beginn zu wiederholen und die Schülerinnen und Schüler damit auf die Thematik der aktuellen Stunde vorzubereiten. Die Schüler sind die ganze Woche in verschiedenen Fächern unterwegs und es ist ihnen nicht abzuverlangen, dass sie zu Beginn der Sportstunde noch den Inhalt der letzten Stunde vollständig parat haben. Aus diesem Grund ist es zunächst an der Lehrperson, einen geeigneten Einstieg, sei es durch theoretische Wiederholung oder praktisches Vormachen, zu finden, welcher den Schülern den Inhalt der vorangegangenen Stunde beziehungsweise Stunden ins Gedächtnis ruft. Dadurch, dass die Lehrperson inhaltlich direkt auf relativ hohem Niveau einsteigt, ist es den Schülern gar nicht möglich kognitiv aktiviert und auf die aktuelle Stunde vorbereitet zu werden.“ (Vpn 18, QD1, FR).

*„Auch ich habe in meinem SPS 1 eine ähnliche Erfahrung gemacht. Ich wollte auch so wenig Zeit wie möglich mit der Strukturierung der Unterrichtsrahmenbedingungen verbringen, so dass ich darüber hinweggesehen habe, dass einiges SuS mir bei meiner Aufgabenerklärung nicht aktiv zugehört haben. Anstatt diese zu disziplinieren und zu agieren, so dass die ganze Klasse zuhört, habe ich keine Zeit verlieren wollen und bin so schnell wie möglich zur Übung übergegangen. Die Quittung für ein solches Verhalten bekommt man dann ziemlich schnell. Wer bei der Aufgabenerklärung schon nicht zuhört, hört auch nicht in der Spielsituation zu und hat außerdem die Aufgabenstellung nicht verstanden. Dann in der Übungssituation zu reagieren und die Aufgabenstellung deutlich zu machen kostet dann doch mehr Zeit als hätte man gleich zu Beginn ein paar mehr Minuten dafür eingeplant.“ (Vpn 35, QD1, FR).*

*„Durch eigene Erfahrungen aus dem Unterricht weiß ich, dass es den SuS sehr schwer fällt eine Position im Raum einzunehmen, wenn diese nicht markiert ist...“ (Vpn 23, QD1, FR).*

*„Aus meinen eigenen Unterrichtserfahrungen weiß ich, dass Bilder oft nicht ausreichend sind, um eine Bewegungsvorstellung im Kopf der SuS hervorrufen zu können.“ (Vpn 23, QD3, FR).*

*„Meine eigenen Erfahrungen haben gezeigt, dass Übungsformen aus Büchern meist sehr anschaulich beschrieben werden und universell einsetzbar scheinen, man diese aber oft nicht einfach übernehmen kann. Stattdessen müssen viele Übungsformen, wie zum Beispiel der Stationsaufbau in der Videosequenz, an die Voraussetzungen der SuS angepasst werden.“ (Vpn 2, QD1, FR).*

### Integrative Reflexion

Ausprägung:	keine Differenzierung vorgenommen
Kodierregel:	Es findet die Bezugnahme auf theoretisches Wissen zur Analyse des Reflexionsanlasses statt.

#### Ankerbeispiele:

Das studentische Datenmaterial weist keine Äußerungen auf, die der Einschätzungsdimension integrative Reflexion zugeordnet werden können.

#### Bestimmung der Reflexionsbreite

Für die Bestimmung der Reflexionsbreite erfolgte die inhaltsanalytische Zuordnung der als explikative Reflexion kodierten studentischen Äußerungen zu den drei Elementen des Lehrkrafthandelns nach Scherler (2008): *Organisation der Bedingungen, Präsentation der Inhalte und Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern*. Dabei war es sowohl möglich, dass Studierende in ihrer Ereignisbegründung nur auf ein Element Bezug nahmen, als auch das Ereignis aus mehreren Perspektiven betrachteten.

Die Quantität wird im folgenden Kodierleitfaden nicht explizit aufgenommen. Sie lässt sich in der Ergebnisdarstellung jedoch unmittelbar erschließen<sup>104</sup>.

### Präsentation der Inhalte

Kodierregel: Die „Präsentation der Inhalte ist einerseits eine *thematische*, die Absichten oder Zielen folgt.... Andererseits ist sie eine *methodische*, weil sie von Verfahren und Methoden bestimmt wird“ (Scherler, 2008, S. 30).

#### Ankerbeispiele:

*„Ein weiteres generelles Problem für die Unterrichtsphase stellte die Tatsache dar, dass die SuS teilweise das reine „Üben“ ähnlicher Bewegungen an einer Station nicht motivierte und daher durch das Trainieren ihrer MitschülerInnen abgelenkt wurden.“* (Vpn 1, QD1, 2. SR).

*„Ein weiterer Grund waren die guten Bildreihen und Beschreibungen der Bewegungsmerkmale.“* (Vpn 3, QD3, 2. SR).

*„Problematisch an meiner Herangehensweise war, dass durch nicht ausreichendes Erklären der Unterrichtsmethode letztendlich wichtige Zeit verschwendet wurde.“* (Vpn 8, QD1, 1. SR).

*„Ein Grund könnten die Formulierung der Frage sein.“* (Vpn 13, QD3, 1. SR).

*„Darüber hinaus stellt die Lehrkraft einen Zusammenhang zwischen der Technik und deren praktischen Nutzens dar (z.B. lass die Arme lang gestreckt, um die Flugbahn des Balles einschätzen zu können), was den eigentlichen Sinn und Zweck der Bewegung verdeutlicht.“* (Vpn 4, QD2, FR).

*„Ein zentraler Grund für das Auftreten des von mir geschilderten Ereignisses könnte die fehlende Sicherung vorangegangener Inhalte im Laufe des Unterrichtsgeschehens sein.“* (Vpn 5, QD3, SR).

*„Dies war für uns ein Zeichen, dass die Unterrichtsmethode falsch gewählt worden ist und der Unterricht so nicht hätte stattfinden dürfen.“* (Vpn 7, QD1, SR).

*„Nichtsdestotrotz hat die Lehrperson meiner Meinung nach zu einem kognitiv aktivierenden Unterricht beigetragen, indem ... sie keine geschlossenen, sondern offene Fragen gestellt hat.“* (Vpn 7, QD3, FR).

*„Hinsichtlich meiner beschriebenen Unterrichtssequenz bin ich allerdings der Meinung, dass die Einführung des Charleston auf diese Art und Weise sehr gut verlaufen ist. Außer dem Prinzip ‚Vormachen – Nachmachen‘ sind mir auch keine weiteren realisierbaren Alternativen eingefallen.“* (Vpn 12, QD1, SR).

*„Weitere Gründe könnten sein, dass ich die Aufgabenstellung nicht klar genug formuliert habe.“* (Vpn 14, QD3, SR).

*„Problematisch war an einzelnen Stellen, dass manche Schaubilder und Leitfragen zu leicht zu beantworten waren und somit einzelne Gruppen zeitlich viel schneller fertig waren als ihre Mitschüler, was in den letzten Minuten der Gruppenarbeit zu kleinen Unruhen führte.“* (Vpn 18, QD3, SR).

---

<sup>104</sup> Wie bereits erwähnt, wird in der Ergebnisdarstellung jeder kodierte Aspekt der Einschätzungsdimension *explikative Reflexion* über ein Kreuz dargestellt. Dadurch ist unmittelbar erkennbar, ob in der Begründung für das Ereignis ein Aspekt oder mehrere Aspekte aufgeführt wurden. Die Ergebnisdarstellung gibt darüber hinaus Auskunft darüber, welche der drei möglichen Elemente des Lehrkräfthandelns berücksichtigt wurden.

„Der zentrale Grund für das Auftreten des Ereignisses war meiner Meinung nach, dass die SuS keine klare strukturierte Vorgabe von mir erhalten haben, in welcher Reihenfolge sie die folgenden Stationen bewältigen sollten ....“ (Vpn 26, QD1, SR).

„Dadurch würde ich die gewählte Methodik einer Stationsarbeit als gelungen bewerten.“ (Vpn 31, QD1, FR).

### Organisation der Bedingungen

Kodierregel: „alle Maßnahmen zur Gruppierung der Klasse, zur Einteilung der Zeit, zur Gestaltung des Raumes und zum Einsatz von Material [werden] als organisatorische ... Lehrerhandlungen bezeichnet“ (Scherler, 2008, S. 50).

### Ankerbeispiele:

„Positiv auf die Motivation der SuS wirkten sich m.E. auch die klare Arbeitsanweisung durch das Handzeichen, der Schwung während der Unterrichtsphase, der durch die Musik der SuS (wie ein Soundtrack zu einem Actionfilm) unterstützt wurde, sowie ... aus.“ (Vpn1, QD1, 1.SR).

„Die Tatsache, dass wir nicht mehr dazu gekommen sind, die Gruppen zu tauschen, lag am nicht vorhandenen Zeitmanagement von XXX<sup>105</sup> und mir.“ (Vpn 3, QD1, 1.SR).

„Der Grund für dieses Ereignis war meine Organisation. Ich habe mich vor der Nutzung der Flossen darauf verlassen, dass genügend Material im Auebad vorhanden ist.“ (Vpn 9, QD1, 2. SR).

„Die Problematik, welche sich hierbei jedoch zeigte, war, dass das Feedback von der Lehrkraft nur an einzelnen Stationen stattfand, da der zeitliche Rahmen des Unterrichts eine intensivere Rückmeldung nicht zuließ.“ (Vpn 13, QD2, 2. SR).

„Des Weiteren war für die SuS eine ganz große Herausforderung das Gewicht der Kugeln, welche viel zu schwer waren. Da ich mich mit dem zufrieden geben musste was vor Ort vorhanden war, habe ich die Kugeln genommen.“ (Vpn 27, QD2, 1. SR).

„Meines Erachtens liegt die Hauptursache für das Ereignis darin, dass die Lehrkraft im Rahmen des Halbkreises nicht den vollständigen Wettkampfablauf erläutert hat, sondern zunächst lediglich die spezifischen Gruppenaufgaben und –verteilungen.“ (Vpn 4, QD1, SR).

„Trotz der guten Ordnung konnte ich dieses Mal die Folgeübung nicht deutlich darstellen. Dies lag daran, dass der Parallelkurs nebenan mit lauter Musik arbeitete. Durch die Hallenkonstruktion schallte die Musik noch lauter durch die Halle. Kaum einer verstand das, was ich sagte.“ (Vpn 16, QD1, SR).

„Die Situation war von Beginn an problematisch, da ich das tröpfchenweise Eintreffen der Schülerinnen und Schüler bei meiner Stundenplanung nicht berücksichtigt hatte und keinen Alternativplan in der Hinterhand hatte, welchen ich spontan hätte umsetzen können.“ (Vpn 18, QD1, SR).

„Der Grund für das Auftreten dieses Ereignisses war, dass das Notieren und Anheften der Karteikarten unheimlich lange gedauert hat und jedes Mal, wenn ein SuS aus dem Sitzkreis aufgestanden ist, um seine Karteikarte an die Wand zu heften, kam es zu leichten Unruhen in der Lerngruppe. Leider haben die SuS untereinander nicht geschafft, sich das Material (Karteikarten und Stifte) auf zügige Art und Weise zu kommen zu lassen und durch jedes Weiterreichen des Materials kam es zu kleineren Störungen.“ (Vpn 21, QD3, SR).

---

<sup>105</sup> Name des Tandempartners

„Meiner Meinung nach gelingt ihm die kognitive Aktivierung aller nicht, da er seine Klasse nicht ausreichend organisiert, ihm das aber auch nicht bewusst ist ...“ (Vpn 24, QD3, FR).

„In der Vorbereitung des Unterrichts hätte ich bereits die Eventualität einplanen sollen, dass der Fall einer kranken Schülerin oder eines Schülers vorkommen kann. Dies habe ich nicht eingeplant, da es bisher nicht vorgekommen war und ich davon ausgegangen bin, dass OberstufenschülerInnen nicht zum Sportunterricht erscheinen, wenn sie nicht mitmachen können.“ (Vpn 25, QD3, SR).

„Das könnte einmal an der kurzen Zeit liegen, die für die Rückmeldung zur Verfügung stand.“ (Vpn 28, QD3, SR).

„Zusätzlich lässt die Organisationsform die Möglichkeit offen, diese Übung zu umgehen. Die Reckstangen sind sehr eng beieinander und viele Lernende sind zusammen auf engem Raum. Dadurch entsteht die Option, sich für einen Moment aus der Klasse herauszunehmen.“ (Vpn 31, QD2, FR).

„Die Bilder der Bewegungsreihe waren zu klein und nicht sinnvoll im Raum verortet, so dass nicht alle im Plenum einen Zugang dazu hatten.“ (Vpn 31, QD3, FR).

„Das Problem der nicht effektiv genutzten Unterrichtszeit für Bewegung der SchülerInnen liegt meiner Meinung nach in der Organisation der Gruppenfindung und dem Bereitstellen der Materialien durch die Lehrkraft.“ (Vpn 33, QD1, SR).

„Die Akustik ist schlecht ....“ (Vpn 35, QD3, SR).

### Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern

Kodierregel:	Von Lehrkräften ist „die Berücksichtigung der Leistungs- und Verständnissfähigkeit, der Disziplin und der Interessen der Schüler zu fordern“ (Scherler, 2008, S. 62).
--------------	---

#### Ankerbeispiele:

„Auch bedingt dadurch, dass die in der vorherigen Stunde geäußerten Wünsche der SuS, wie zum Beispiel mehr Differenzierung für stärkere SuS und mehr Mitbestimmung bzw. eigene Entscheidungsmöglichkeiten für die SuS berücksichtigt wurden, waren alle SuS natürlich noch mal mehr motiviert und hatten sichtlich viel Spaß beim Durchlaufen des Parkours.“ (Vpn 10, QD2, 2.SR).

„Es wurden die Flugeigenschaften des Balles beim Passen erkannt, sodass Schüler/-innen einen Zusammenhang zur allgemeinen Spielform herstellen konnten. Die Schüler/-innen erkannten in welchen Situationen bestimmte Pässe sich als geeignet erweisen. Dies galt als Ziel des Unterrichtsabschnittes und wurde durch klare Fragestellungen unterstützt.“ (Vpn 13, QD3, 2. SR).

„Ich denke, dass ich die Gruppe gut einschätzen konnte und somit Fragen gestellt habe, die nicht nur das Interesse der SuS geweckt haben, sondern zusätzlich angemessen waren, sodass die SuS diese beantworten konnten und ein aktives Unterrichtsgespräch zustande kam.“ (Vpn 2, QD3, SR).

„Ich habe den SuS während der Unterrichtsgespräche genug Zeit gelassen, sich Antworten zu überlegen und teilweise auch den Ball erstmal an andere SuS weitergegeben, bevor ich selbst eine Antwort gegeben habe.“ (Vpn 11, QD3, SR).

„Problematisch ist aber, dass sie vergessen hat zu fragen, ob alle Erklärungen verstanden wurden und/oder noch Fragen im Raum stehen. An diese Stelle hätten die Schüler den Raum bekommen diese Unklarheiten zu erfragen. Die Lehrkraft ist davon ausgegangen, dass die Schüler über den Ablauf Bescheid wissen, da viele Elemente bereits in den letzten Stunden thematisiert wurden.“ (Vpn 24, QD1, FR).

„Bei der Interaktion mit den Schülern fällt auf, dass er sich viel Zeit dafür nimmt, dass die einzelnen Schüler den Arbeitsauftrag verstehen. Auf jeden Fall lässt sich der Lehrer immer wieder auf eine Antwort ein, unterbricht dabei aber seine Bemühungen die Station zu sichern und anzupassen, was die echte Lernzeit verkürzt.“ (Vpn 33, QD1, FR).

„Ebenso ist die Wahl der Aufforderungsweise ungeschickt gewählt, da der Aufforderungscharakter von ‚komm mach mal‘ nicht sehr hoch ist. Die Lehrkraft wiederholt diesen Satz immer wieder und geht kaum auf die Schüler ein. Selbst nachdem die Schüler nach mehrmaliger Aufforderung nichts machen, wiederholt die Lehrkraft immer noch denselben Satz.“ (Vpn 34, QD2, FR).

#### 7.4 Übersicht der Auswertung

Die Auswertung der studentischen Fallarbeiten erfolgte unter Einsatz der Software MAXQDA 2018 (Version 18.0.8). Im Prozess der Auswertung wurde jeder Fall inhaltsanalytisch betrachtet, indem den Kategorien entsprechende Textstellen erfasst wurden. Insgesamt wurden 526 Textstellen kodiert. Eine Übersicht der Anzahl kodierter Textstellen zu den jeweiligen Kategorien, differenziert nach den Gruppen I und II, gibt Tabelle 9.

Tab. 9. Kategorien und Anzahl kodierter Textstellen differenziert nach Gruppe I und II

Kategorie und Ausprägung		Gruppe I (n = 405)	Gruppe II (n = 121)	Gesamt (N = 526)
Deskriptive Reflexion	positiv	42	11	53
	negativ	90	19	109
Explikative Reflexion	Inhalte	96	26	122
	Schüler	18	9	27
	Bedingungen	54	22	76
Introspektive Reflexion	Erläuterung	90	28	108
	Abwägung	8	6	14
	Vorerfahrung	7	0	7

Parallel wurde jede Fallbearbeitung unter Einbezug originaler Äußerungen schriftlich zusammengefasst. Dazu wurde zunächst das Unterrichtsereignis aus studentischer Perspektive knapp skizziert und anschließend die Auseinandersetzung mit diesem aufgezeigt. Ergänzend wurden die vergebenen Kodierungen über Kreuze in einer Tabelle dargestellt (vgl. Tab. 10). Die ausführliche Ergebnisdokumentation aller 35 Versuchspersonen mit insgesamt 188 ausgewerteten Fällen findet sich im Anhang der Arbeit. Da im Zuge der Ergebnisdarstellung ausgewählte Auswertungsergebnisse einzelner Versuchspersonen aufgezeigt werden, wird an dieser Stelle bei-

spielhaft der Aufbau der Ergebnistabelle unter Bezugnahme auf Versuchsperson 26<sup>106</sup> erläutert.

Tab. 10. Tabellarische Auswertung Vpn 26

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Zu wenig echte Lernzeit für SuS		X	I: X	XX			
	SR	SuS setzen Übung nicht entsprechend Vorgaben um		*	I: X B: X	X X			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Ungeeignetes Feedback		X	B: X	X			
	SR	Keine Berücksichtigung des Feedbacks durch SuS		*	I: X	X			
Kognitive Aktivierung	FR	Vorgehen und Organisationsform zur kognitiven Aktivierung	X	X	B: X				
	SR	Kaum Meldungen in kognitiver Arbeitsphase		X	I: X B: X				

Die Ergebnistabellen sind nach einem einheitlichen Muster angelegt. In der ersten Spalte erfolgt die studentische Zuordnung der Ereignisse im Kontext der drei Qualitätsdimensionen

<sup>106</sup> Die Auswahl der Versuchsperson war willkürlich. Es wurde jedoch darauf geachtet, eine Tabelle zu explizieren, die einige Ausprägungen aufweist und eine Beschreibung bzw. eine nicht ausgewertete Fallbearbeitung beinhaltet als auch in der Ergebnisdarstellung nicht aufgegriffen wird.



*Klassenführung und Strukturierung, Schülerorientierung und Unterstützung* sowie *kognitive Aktivierung*. Eine inhaltliche Überprüfung der Zuordnung durch die Auswerterin erfolgte nicht (vgl. Ausführungen zur Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Kap. 7.3.3). In der zweiten Spalte findet sich der Hinweis, ob es sich um die Bearbeitung eines fremden (FR) oder eines selbst erfahrenen (SR) Unterrichtsereignisses handelte. Es schließt sich die Benennung des unterrichtlichen Ereignisses als Ausgangspunkt der Fallanalyse an. Eine nachvollziehbare Bezeichnung durch die Studierenden wurde übernommen. Wurde das Ereignis nicht explizit benannt, erfolgte die Ereignisbezeichnung durch die Auswerterin, abgeleitet aus der studentischen Fallbearbeitung. Im zweiten Teil der Tabelle erfolgt die Zuordnung der Kategorien. Die Reihenfolge der Spalten entspricht der Darstellung der Reflexionsniveaus und ihren Ausprägungen (vgl. Tab. 8). Die ersten beiden Spalten bilden ab, ob eine positive bzw. negative Bewertung des Unterrichtsereignisses stattfand. Studierende beschrieben teilweise das Ereignis und analysierten es anschließend, ohne eine Bewertung abzugeben (vgl. Tab. 10, Zeile zwei und vier). Die Bewertung wurde, sofern eine weiterführende studentische Analyse vorlag, nachträglich von der Auswerterin vorgenommen (gekennzeichnet durch \*). In insgesamt fünf Fällen ließ sich keine eindeutige Bewertung ableiten, in diesen Fällen ist die Kategorie deskriptive Reflexion in beiden Spalten mit einem X markiert (vgl. Tab. 10, Zeile fünf).

Die Quantität der Reflexionsbreite zeigte sich, indem in der Spalte explikative Reflexion eines Unterrichtsereignisses eine oder mehrere Zeilen aufgeführt wurden. Die Buchstaben stehen dabei für die drei Elemente des Lehrkrafthandelns **I**nhalte, **B**edingungen und **S**chüler, sodass über den Blick auf die Tabelle nachvollzogen werden kann, aus welcher Perspektive bzw. aus welchen Perspektiven des Lehrkrafthandelns die Auseinandersetzung mit dem Ereignis stattfand. Versuchsperson 26 gelang es z.B. in der zweiten Fallbearbeitung, das unterrichtliche Ereignis, dass *SuS die Übung nicht entsprechend der Vorgaben umsetzen konnten* aus zwei Perspektiven zu betrachten. In der Fallanalyse thematisierte die Studentin die Organisation der Bedingungen sowie die Präsentation der Inhalte. Beide Aspekte erfuhren eine weiterführende Erläuterung, sodass das introspektive Reflexionsniveau erreicht wurde (ausführlich vgl. Zusammenfassung Vpn 26 im Anhang).

Es gelang den Studierenden nicht immer, explizierte Ursachen weiterführend zu analysieren, d.h. die auf explikativer Ebene kodierten Aspekte weiter zu verfolgen. Das integrative Reflexionsniveau, als höchste Ebene der Reflexion, wurde in den studentischen Fallanalysen nicht erreicht. Aufgrund der theoriebasierten Ableitung der Reflexionsniveaus ist es der Vollständigkeit halber dennoch in den Tabellen dokumentiert.

Wurden Fälle ausgeschlossen oder entsprachen sie nur einer Beschreibung, wurde das in der Spalte zum unterrichtlichen Ereignis dargestellt, indem dort **Beschreibung** oder der Grund für den Ausschluss notiert wurde.

Bevor in Kapitel 8 die Ergebnisdarstellung im Kontext der forschungsleitenden Annahmen erfolgt, wird im Folgenden zunächst ein allgemeiner Überblick über die Verteilung der Fälle nach der Auswertung gegeben.

Von den insgesamt 210 vorliegenden Verschriftlichungen der 35 Versuchspersonen wurden 188 Fälle in der Auswertung berücksichtigt. 22 Fälle wurden von der Auswertung ausgeschlossen, da sie die Arbeitsaufträge unzureichend berücksichtigten (vgl. Kapitel 7.2). Vom Ausschluss waren 8 der 150 Verschriftlichungen der Gruppe I betroffen. Dabei handelte es sich um einen Fall aus der Vorgabe, fremdes Lehrerhandeln zu analysieren und um 7 Fälle, die sich auf eigene Unterrichtserfahrungen beziehen sollten. Von den 60 Fällen der Gruppe II erhielten 14 Fälle keine Berücksichtigung in der Auswertung.

Von den berücksichtigten Fällen gingen 142 Fälle (= 75,5%) auf Versuchspersonen der Gruppe I und 46 Fälle (= 24,5%) auf Studierende der Gruppe II zurück. In der Gruppe I konnten 74 von 75 Fällen mit Bezug auf fremdes unterrichtliches Lehrkrafthandeln in der Auswertung berücksichtigt werden. Von den Fällen selbstbezogener unterrichtlicher Ereignisanalysen wurden 68 Fälle beachtet. 46 von 60 Fällen der Gruppe II wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Auswertung der Fälle erfolgte skalierend strukturierend mit der Zielsetzung, die schriftlichen Äußerungen der Studierenden verschiedenen Niveaus der Reflexionstiefe zuzuordnen. Auf der Ebene der explikativen Reflexion erfolgte anschließend die inhaltliche Kodierung der Reflexionsbreite in Anlehnung an die Elemente des Lehrkrafthandelns nach Scherler (2008). Von den 188 berücksichtigten Fällen wurden insgesamt 23 als Beschreibung eingeschätzt und entsprachen somit keiner Reflexion. Diese Einschätzung betraf 11 Fälle der Gruppe I und 12 Fälle der Gruppe II.

## 8 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Auswertungsergebnisse, jeweils im Kontext der forschungsleitenden Annahmen (vgl. Kapitel 6). Für die Untersuchung der Annahmen wurden je nach Inhalt verschiedene Anteile der Stichprobe berücksichtigt. Die Prüfung der Annahmen erfolgte teils aus der Fallperspektive, teils wurden die Versuchspersonen betrachtet. Welche Fälle bzw. Versuchspersonen für die Analyse der jeweiligen forschungsleitenden Annahme Berücksichtigung fanden, wird zu Beginn des entsprechenden Kapitels aufgezeigt. Da das Vorgehen zur Einschätzung der Reflexionsfähigkeit zwischen den Forschungsannahmen variiert, wird jeweils herausgestellt und erläutert, wie die Bestimmung der Reflexionsqualität erfolgte. Neben der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse gibt jedes Kapitel auch beispielhaft Einblick in das Auswertungsmaterial von Studierenden. Für diese Darstellung wurden sowohl Versuchspersonen mit sehr ähnlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Auswertungsergebnissen als auch Studierende mit stark unterschiedlichen Voraussetzungen, aber ähnlichen Ergebnissen ausgewählt (Hering & Schmidt, 2014).

### 8.1 Zur Reflexion unterrichtlicher Ereignisse

Die Analyse der Annahme, dass *nicht allen Studierenden die Reflexion unterrichtlicher Ereignisse gelingt*, erfolgte unter Berücksichtigung aller 35 Versuchspersonen. Diese wurden unter quantifizierenden Gesichtspunkten typisiert. Dabei wurde erfasst, wie viele der sechs zu bearbeitenden Fälle einer Versuchsperson als Reflexion eingeschätzt werden konnten. Als Abgrenzungsmaß wurde festgelegt, dass mehr als drei Fallbearbeitungen (> 50%) als Reflexion eingestuft werden konnten. Das gelang bei insgesamt 29 Studierenden, bei 6 Studierenden wurden drei oder weniger Fallbearbeitungen als Reflexion eingeschätzt (vgl. Tab. 11).

15 Versuchspersonen erreichten in allen sechs Fallbearbeitungen mindestens das deskriptive Reflexionsniveau. Von den 15 Versuchspersonen bearbeiteten 13 Studierende fremde unterrichtliche Ereignisse, bevor sie ihr eigenes Lehrkrafthandeln einer Analyse unterzogen (Gruppe I), 2 der Versuchspersonen analysierten ausschließlich ihr eigenes unterrichtliches Handeln (Gruppe II). 6 der 15 Versuchspersonen waren weiblich (5 Studentinnen waren der Gruppe I zugeordnet, eine Studentin gehörte der Gruppe II an). Von den 9 Studenten gehörte einer zu der Gruppe II, 8 waren der Gruppe I zugeteilt. Bei 7 Versuchspersonen konnten fünf der sechs Fälle als Reflexion eingeschätzt werden. Bei 2 Studentinnen (eine gehörte der Gruppe I an, eine

der Gruppe II) wurde je eine Fallbearbeitung als Beschreibung eingeschätzt, bei 5 Studierenden (4 Studenten, eine Studentin) wurde jeweils ein Fall von der Auswertung ausgeschlossen aufgrund der fehlenden Berücksichtigung der Arbeitsaufträge. Dabei handelte es sich um einen Studenten der Gruppe II und 4 Studierende der Gruppe I.

Insgesamt 7 Studierende erreichten in vier ihrer Ausführungen ein reflexives Niveau. Bei drei dieser Studierenden wurden zwei Fallbearbeitungen als Beschreibung eingeschätzt. Das betraf einen Studenten und eine Studentin der Gruppe I, sowie eine Studentin der Gruppe II. Bei vier Studentinnen, die alle der Gruppe I angehörten, wurde je eine Fallbearbeitung ausgeschlossen und eine als Beschreibung eingeschätzt<sup>107</sup>.

6 Versuchspersonen gelang es nicht, mehr als drei Fälle auf einem reflexiven Niveau zu bearbeiten. Dabei handelte es sich um einen Studenten der Gruppe I, der drei Fälle lediglich beschreiben konnte. Die anderen 5 Versuchspersonen mit weniger als vier Fallanalysen gehörten der Gruppe II an. Bei einem Studenten wurden zwei Verschriftlichungen als Beschreibung eingeschätzt und ein Fall von der Auswertung ausgeschlossen. Mit umgekehrter Verteilung wurde bei einem weiteren Studenten eine Fallbearbeitung als Beschreibung gewertet und zwei Fälle ausgeschlossen.

3 Studierenden gelang es in weniger als drei bis hin zu in gar keinem Fall, ein reflexives Niveau zu erreichen. Dabei handelte es sich um eine Studentin und 2 Studenten.

Tab. 11. Gesamtübersicht in Abhängigkeit der erreichten Anzahl an Reflexionen

Merkmal	≥ 4 Reflexionen		≤ 3 Reflexionen		Gesamt
Anzahl	n = 29 (82,9%)		n = 6 (17,1%)		N = 35 (100%)
Geschlecht	w	15	w	1	16
	m	14	m	5	19
Gruppe	I	w: 12	1	w: -	25
		m: 12		m: 1	
	II	w: 3	5	w: 1	10
		m: 2		m: 4	

<sup>107</sup> Im Zuge der Ergebnisdarstellung wurde entschieden, das Merkmal, ob die SPS II bereits oder noch nicht absolviert wurden, nicht weiter zu berücksichtigen. Die Entscheidung geht auf die unterschiedliche Wirkung von Praktikumserfahrungen in Abhängigkeit verschiedener Einflussfaktoren zurück (vgl. Kapitel 5.3).

Die Gesamtübersicht (vgl. Tab. 11) zeigt, dass es 82,9% (n = 29) der Studierenden in mindestens vier Fallbearbeitungen gelang, ein reflexives Niveau zu erreichen, 17,1% (n = 6) gelang die Reflexion von maximal drei Unterrichtsereignissen. 24 Studierende der Gruppe I (= 96%) konnten in mindestens vier Fällen ein unterrichtliches Ereignis reflektieren. Es zeigte sich eine Gleichverteilung der Geschlechter (jeweils n = 12). Lediglich einem Studenten der Gruppe I (= 4%) gelang eine reflexive Auseinandersetzung in weniger als vier Fällen. Die Reflexion von mindestens vier Unterrichtsereignissen gelang der Hälfte der Studierenden der Gruppe II (n = 5). Auch hier war das Geschlechterverhältnis annähernd gleichverteilt. Die andere Hälfte der Studierenden der Gruppe II erreichte in ihren Ausführungen in drei oder weniger Fällen ein reflexives Niveau. Dabei handelte es sich um eine Studentin und 4 Studenten.

Um einen expliziten Einblick in das Material zu ermöglichen, werden, das Kapitel abschließend, die Auswertungsergebnisse der Versuchspersonen 7 und 14 ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 8.1.1 und 8.1.2). Dabei handelt es sich um zwei Studenten der Gruppe I. Versuchsperson 7 gelang die reflexive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsereignissen in allen sechs Fällen. Versuchsperson 14 gelang dies in drei Fällen. An die Darstellung der studentischen Ausführungen und Zuordnungen schließt sich jeweils eine tabellarische Übersicht<sup>108</sup> an.

### 8.1.1 Versuchsperson 7 – Reflexion unterrichtlicher Ereignisse

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen & Springen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und stellt fest „dass durch eine fehleingeschätzte Höhe der Turnkästen die SuS Schwierigkeiten hatten, die eingestellte Höhe zu überwinden“ (Abschnitt 1)<sup>109</sup> (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Eine alternative Ursache für die Schwierigkeiten an der Station wird nicht genannt. Die studentischen Ausführungen beschreiben größtenteils die Videosequenz.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Jumpstyle – selbständige Arbeit an den Choreografien in Kleingruppen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt seine Erfahrung, dass SuS in einer eigenständigen Gruppenarbeitsphase zur Entwicklung einer Choreografie bereits nach kurzer Zeit abgelenkt waren. Nach einer lehrerzentrierten Einführung „fingen sie relativ konzentriert an, haben mit der Zeit aber enorm nachgelassen. Vorwiegend beschäftigten sich die SuS dann in einem hohen Maß mit ihren privaten Angelegenheiten, weshalb es zum Ende hin sehr chaotisch wurde und niemand mehr mit der eigentlichen Aufgabe beschäftigt war.“ (Abschnitt 1). Aufgrund der Rückmeldungen auf die Frage

---

<sup>108</sup> Die Erläuterung der tabellarischen Darstellung erfolgte in Kapitel 7.4.

<sup>109</sup> Die Zuordnung der Abschnitte erfolgte entsprechend der Dokumentstruktur in MAXQDA. Die studentischen Originaldokumente können bei Bedarf zur Einsicht bei der Autorin angefragt werden.

der Lehrkraft, warum die SuS nicht an ihren Choreografien arbeiten, schlussfolgert der Studierende, *„dass die Unterrichtsmethode falsch gewählt worden ist und der Unterricht so nicht hätte stattfinden dürfen.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Demnach waren die SuS trotz vorheriger Annahme noch nicht ausreichend auf offenen und selbständigen Unterricht vorbereitet (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Die SuS verfügten noch über keine Erfahrung mit offenem Unterricht (→ introspektive Reflexion, Erläuterung) und da es sich um eine sechste Jahrgangsstufe handelte war *„es möglicherweise eh noch viel zu früh ..., den SuS diese Art der Unterrichtsform zuzumuten.“* (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studierende bewertet verschiedene Aspekte des Lehrkrafthandelns durchweg positiv (→ deskriptive Reflexion) und geht davon aus, *„dass die Lehrperson bereits gute Vorerfahrungen auf diesem Gebiet gemacht haben muss da man einerseits deutlich erkennt, dass die Lehrperson ganz genau ein gewisses Ziel verfolgt und es sich durch ihre gute Organisation, ihrer fachlichen Kenntnisse und der Interaktion mit den SuS auch bezahlt gemacht hat.“* (Abschnitt 2).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Jumpstyle - Erarbeitung akrobatischer Elemente*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studierende beschreibt seine Erfahrung, dass es ihm in einer Unterrichtssequenz nicht gelungen ist, einen Schüler erfolgreich bei der Umsetzung einer Vorwärtsrolle zu unterstützen: *„Obwohl ich mich an alle wesentlichen Elemente gehalten habe, die ich selbst zum Thema Hilfestellung im Grundkurs Turnen gelernt habe, nutzte meine Hilfestellung bei dem Schüler relativ wenig...“* (Abschnitt 2). Der Studierende verweist zunächst auf die fehlende Fähigkeit des Schülers, das Kinn auf die Brust zu legen und führt dies auf die fehlende *„psychologische Lernvoraussetzung [zurück], bei der man die Angst überwindet sich nach vorne wegzurollen“* (Abschnitt 2). Darüber hinaus führt der Student den zeitlichen Aspekt zur Erklärung an, dass trotz der Anwendung verschiedener Möglichkeiten dem Schüler die Vorwärtsrolle nicht gelungen ist (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Der Studierende äußert sich zu dem Ereignis: *„Dies habe ich zwar nicht als eine persönliche Niederlage empfunden, allerdings war es auch kein gutes Gefühl, einem Schüler nicht weiterhelfen zu können, obwohl man sich selbst an vieles gehalten hat, was man selbst an der Universität gelernt hat.“* (Abschnitt 2).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Gesprächsphase*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student sieht verschiedene Kriterien kognitiver Aktivierung in der videografierten Unterrichtssequenz erfüllt: *„...indem man die SuS vor eine herausfordernde Aufgabe gestellt hat, die Lernenden angeregt wurden Gedanken, Ideen und Konzepte darzulegen oder auch Aufgabenstellungen reingetragen wurden, bei denen die SuS auf verschiedene Lösungen/Lösungswege kommen sollten.“* (Abschnitt 2). Er expliziert diese jedoch nicht an der Sequenz. An weiteren Stellen bewertet er das Lehrerhandeln als gelungen und geht dabei u.a. auf das Verhalten der Lehrkraft ein, die SuS immer wieder danach zu fragen welchen Bezug das Gesagte zum Zielspiel aufweist, auf die Position der Lehrkraft in der Gruppe als auch die Gestaltung der Phase (→ deskriptive Reflexion). Als weniger gelungen empfindet es der Student, dass die Lehrkraft den SuS nach Fragen wenig Zeit zum Nachdenken zur Verfügung stellt. Abschließend fasst der Student zusammen: *„Nichtsdestotrotz hat die Lehrperson meiner Meinung nach zu einem kognitiv aktivierenden Unterricht beigetragen, indem herausfordernde Aufgaben gestellt wurden und indem sie keine geschlossenen, sondern offene Fragen gestellt hat.“* (Abschnitt 7) (→ explikative Reflexion, zwei Aspekte werden genannt, Interaktion mit den SuS und Präsentation der Inhalte).

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Jumpstyle – Videoanalyse und Diskussion im Plenum?!*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Nachvollzug der Unterrichtssequenz ist aufgrund der Darstellung nur schwer möglich. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in den Tempi gesprungen wird. Daher ist nicht eindeutig, welche Ausführungen der Planung und welche der Durchführung zuzuordnen sind. Darüber hinaus fehlen ergänzende Ausführungen an wesentlichen Stellen.

Unabhängig davon bleiben die Ausführungen auf einem deskriptiven Niveau: Der Student beschreibt eine Unterrichtsphase, in der die SuS Videos analysieren, miteinander besprechen und eigene Ideen für die zu erarbeitenden Choreografien ableiten sollten. „Grundsätzlich wurde die Aufgabe seitens der SuS gut gelöst.“ (Abschnitt 4) (→ deskriptive Reflexion). Dennoch stellt der Studierende fest, dass das von ihm vorbereitete Arbeitsblatt eher hinderlich als förderlich war. Die Gestaltung des Arbeitsblattes als auch die Explikation dieser Bewertung bleiben offen. Abschließend stellt er fest, dass „es einigermäßen funktioniert“ (Abschnitt 5) hat: „Dennoch wurden die SuS kognitiv aktiviert, sodass hierdurch mehrere Kriterien für einen kognitiv aktivierenden Unterricht erfüllt wurden, also indem man die SuS vor eine herausfordernde Aufgabe gestellt hat, die Lernenden angeregt wurden eigene Gedanken und Ideen darzulegen oder auch Aufgabenstellungen reingetragen wurden, bei denen die SuS auf verschiedene Lösungen/Lösungswege kommen sollten.“ (Abschnitt 7). Bei dem letzten Zitat fehlt der konkrete Ereignisbezug, es ist eher die Darstellung des Wissens darüber, was kognitive Phasen beinhalten sollten.

Tab. 12. Ergebnisdarstellung Vpn 7 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Notwendige Stationsmodifikation in Übungsphase		X	I: X				
	SR	Eigenständige Gruppenarbeit gelingt nicht		*	I: X	XXX			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Feedback bei Stationsarbeit	X						
	SR	Schüler gelingt Vorwärtsrolle nicht		*	B: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Gesprächsphase nach Stationsarbeit kognitiv aktivierend	X		S: X I: X				
	SR	Videoanalyse und Gesprächsphase	X						

### 8.1.2 Versuchsperson 14 – Reflexion unterrichtlicher Ereignisse

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Stationsmodifikation während Übungsphase*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und das Lehrkrafthandeln zunächst sehr ausführlich. Er stellt fest: „Nach 2:30 Minuten haben erst zwei Schüler das Hindernis überwunden, was sehr wenig echte Lernzeit ist.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Ereignis (aufgrund der vorherigen Beschreibung ist nicht eindeutig nachvollziehbar, was als Ereignis zugrunde gelegt wird) wird auf das affektive Handeln der Lehrkraft zurückgeführt. Eine Erläuterung findet erst an späterer Stelle statt: „Vielleicht war die Lehrperson übereifrig. Schließlich steht sie unter starkem Druck, da ein Unterrichtsbesuch stattfindet und der Unterricht zusätzlich noch gefilmt wird. Möglicherweise wollte er immer so wirken, als ob er etwas tut. Es erscheint so, als ob er im Affekt handelt. Jedes Mal, wenn er etwas sieht, was er tun könnte, denkt er nicht darüber nach, ob dies sinnvoll ist und ob etwas anderes nicht wichtiger ist. Somit plant er seine Tätigkeiten nicht und arbeitet sie nach der Relevanz ab, sondern er handelt direkt, sobald ihm etwas auffällt.“ (Abschnitt 3).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Ultimate Frisbee*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die SuS spielten Parteiball mit der Frisbee. Das Parteiballspiel war aus den vorherigen Stunden bereits bekannt und wurde bis dato mit einem Softball gespielt. In der Spieldurchführung zeigte sich, „dass die SuS auf dem einen Spielfeld die Frisbee nicht werfen, sondern sie weiterreichten.“ (Abschnitt 1). Das Spiel wurde unterbrochen und diese Umsetzung diskutiert. In der Diskussion setzte sich ein Schüler durch, der argumentierte, dass die andere Mannschaft ebenfalls so vorgehen könnte, wodurch es fair sei. „Diese Entscheidung lag natürlich gar nicht in meinem Interesse. Ich wollte ja, dass die Schüler den Sternschritt ausführen und sich Pässe zuwerfen, bei denen sie das Freilaufen, Fangen, Werfen, etc. üben können.“ (Abschnitt 1). Der weitere Umgang mit dieser Situation wird nicht dargestellt. Die Klasse wurde in vier Teams aufgeteilt damit mehr Freiräume entstehen konnten. Es bildete sich jedoch eine große Traube um die Frisbee, das restliche Spielfeld blieb leer. Nach dem ersten Spiel wechselten die Teams, das Problem des Frisbee Weiterreichens blieb bestehen. Dem Studenten gelingt die Bewertung sowie eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Ereignis unter Bezugnahme auf sein Handeln nicht. „Am Ende der Stunde wurde dieses Ereignis ausführlich mit der Klasse reflektiert. Nachdem alle die Erfahrung gemacht hatten, dass das Spielgeschehen nur noch als Traube stattfand, waren die SuS sehr einsichtig, dass die Regel des Weiterreichens nicht sinnvoll war. Deshalb entschied ich, eine neue Regel einzuführen: Während einem Pass muss es einen Moment geben, in welchem keiner die Frisbee berührt.“ (Abschnitt 1). Die Weitergabe der Frisbee wird darauf zurückgeführt, dass die Ballabgabe durch das Übergeben sicherer zu gestalten war. „Somit wird der Frisbeebesitzer nicht dem Hohn ausgesetzt, wenn aufgrund seines Fehlpasses der Punktestand genullt wird.“ (Abschnitt 2). Das Vorgehen könnte ebenfalls darauf basieren, „dass sich die SuS im Werfen und Fangen noch nicht sicher genug fühlen und die Bewegung in einer Drucksituation noch nicht gut genug ausführen können.“ (Abschnitt 2).

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Umgang mit Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Sequenz und den Umgang der Lehrkraft mit der Schülerin. Eine übergreifende Bewertung des Lehrkrafthandelns findet nicht statt. Der Student begründet das Verhalten der Schülerin mit ihrem geringen Selbstwertgefühl. „Ob sie wirklich eine Höhenangst hat, ist fraglich, jedoch spielt ihre Überzeugung, dass sie Höhenangst hätte mit ein.“ (Abschnitt 2). Das Lehrerhandeln wird nicht analysiert.



### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Ultimate Frisbee – Schüler reagiert auf nicht gelingende Spielsituation aggressiv*  
*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

In der Umsetzung eines Frisbee Spiels fiel auf, dass einem Großteil der SuS das Umschaltspiel noch nicht gelang. *„Während die meisten Schüler den Wechsel von Verteidigung zu Angriff erst sehr spät realisierten, fiel mir ein Schüler besonders auf, da dieser sofort auf einen Wechsel von Verteidigung auf Angriff reagierte. Dieser Schüler war nach kurzer Zeit leider sehr demotiviert, da seine Mitspieler für ihn zu langsam reagierten. Seiner Frustration ließ er freien Lauf, indem er seine Mitschüler anschrie, dass sie doch für einen Angriff nach vorne laufen sollen.“* (Abschnitt 1). Im persönlichen Gespräch konnte der Student klären, dass der Schüler im Fußball aktiv war, wodurch sich seine Umschaltfähigkeit erklären ließ. Der Student entschied sich, den Schüler zum Mannschaftskapitän zu machen. *„Meine Zielsetzung für das Gespräch mit ihm war, ihm eine Rolle zu geben, mit der er sich identifizieren kann.“* (Abschnitt 1) (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS). *„Durch die Rolle des Mannschaftskapitäns erlebt der Schüler sich als Führungspersönlichkeit, wodurch er sich viele Kompetenzen erarbeiten kann. Dadurch, dass er sich nun für den Erfolg seiner Gruppe besonders verantwortlich fühlt, ist er motivierter. Da er sich in der Rolle des Mannschaftskapitäns als Vorbild sieht, achtet er auch verstärkt darauf, dass seine Ansagen die Mitspieler nicht demotivieren.“* (Abschnitt 1) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Das gelungene Lehrerhandeln zeigte sich u.a. daran, dass sich der Schüler in den folgenden Stunden immer mehr zum „Leader“ (Abschnitt 1) entwickelte (→ deskriptive Reflexion).

Dem Studenten selbst war dieses Ereignis nicht so bewusst, oder er hat die Aufgabenstellung falsch verstanden. Obwohl das dargestellte Ereignis eine sehr gute Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Handelns bot, geht er darauf nicht explizit ein. Stattdessen stellt er Ursachen für das oben beschriebene Schülerverhalten dar.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*  
*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Dem Studenten gelingt keine reflexive Auseinandersetzung mit der Videosequenz. Es findet keine Bewertung des Lehrerhandelns in der Unterrichtssituation statt, die im Bezug zur kognitiven Aktivierung der SuS steht. Der Student formuliert einen Grund für die Unterrichtsphase, nicht für ein unterrichtliches Ereignis: *„Der Grund für die Technikbesprechung ist, dass die Schüler aktiv über ihre Bewegungen nachdenken sollen, die sie gleich ausführen. Sie sollen auch eine grobe Vorstellung über diese komplexe Bewegung erhalten, um das Verletzungsrisiko zu verringern.“* (Abschnitt 2). Er zeigt einige Möglichkeiten auf, was die Lehrkraft noch hätte tun können, z.B. einen Schüler Loben nach einer richtigen Aussage sowie die Gesamtbewegung abschließend noch einmal zusammenfassen. Darüber hinaus verweist er auf die Möglichkeit, zu Demonstrationszwecken mit einer Pappfigur zu arbeiten. *„Auch ein Video hätte zur Visualisierung herangezogen werden können. Vielleicht wäre es auch sinnvoll gewesen, die Bewegung zu Beginn der Technikbesprechung einmal vorzumachen.“* (Abschnitt 3). Diese Aspekte werden jedoch nicht in Bezug zur Sequenz gesetzt oder Überlegungen dazu vorgestellt.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Ultimate Frisbee – Einführung Sternschritt*  
*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt sein Vorgehen, die SuS Techniken/Taktiken zum Blocken und Überwinden des Blocks erarbeiten zu lassen. Dazu spielten die SuS *Schweinchen in der Mitte*. Die äußeren beiden SuS erarbeiteten Techniken zur Überwindung des Blocks, der mittlere Schüler, das Schweinchen, erarbeitete Möglichkeiten des Blockens. Nach der Übungsphase versammelte der Student die SuS zur Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum. Zunächst wurden Möglichkeiten zum Blocken von Würfeln vorgestellt. *„Die Gruppe hatte treffende Punkte für effektives Blocken erarbeitet, die ich dann nochmal zusammengefasst hatte und mit einem Schüler präsentierte.“* (Abschnitt 1). Im Anschluss stellten die SuS ihre Überwindungsmöglichkeiten des Gegners vor. *„Die*

*Schüler zeigten motiviert ihre Techniken. Nach jeder Präsentation fragte ich die Klasse, was das vorführende Pärchen gemacht habe, weshalb ihr Wurf von dem ‚Schweinchen‘ schlechter geblockt werden könne. Die Klasse erarbeitete viel gute Punkte: die Finte, den Overhead, auch den Ansatz eines Sternschritts.“ (Abschnitt 1). Da der Sternschritt im Fokus des Studenten stand, zeigte er diesen anschließend explizit vor. Dazu wählte er folgendes Vorgehen: „Da ich aber sicherstellen wollte, dass der Sternschritt richtig verstanden wird, hatte ich ihn selber nochmal präsentiert. Dafür hatte ich gewettet, dass mich niemand Blocken könne. Durch die Möglichkeit, sich mit der Lehrkraft zu messen, schienen die Schüler sehr motiviert. Ich führte den Sternschritt während der Präsentation mit sehr weiten Ausfallschritten und Bewegungsfinten aus. Nachdem drei Schüler erfolglos versucht hatten mich zu blocken, stellte ich die Frage, was ich gemacht habe, damit ich nicht geblockt werde. Nachdem sie die Bewegung beschrieben hatten, bezog ich mich auf Basketball und fragte, ob sie diese Bewegung auch aus diesem Sport kennen. Eine Schülerin kannte sie und benannte die Bewegung korrekt mit dem Sternschritt.“ (Abschnitt 1). Es folgte eine erneute Spielphase *Schweinchen in der Mitte*, in der die SuS den Sternschritt nun explizit anwenden sollten. Dabei stellte sich heraus, dass dieser jedoch nur vereinzelt umgesetzt wurde.*

Der Student bewertet die kognitive Aktivierung positiv, führt für die Bewertung jedoch keine Gründe auf. Stattdessen nimmt er die fehlende Umsetzung des Sternschrittes in der anschließenden Übungsphase in den Blick. Er führt das Ereignis darauf zurück, dass es keine Trockenübungszeit gab (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)) und erläutert: *„Neue Bewegungen wie der Sternschritt, sollten SuS in einer druckfreien Situation erstmal üben können, bevor sie es in einer Drucksituation, wie es das Spiel ‚Schweinchen in der Mitte‘ ist, ausführen. In der Drucksituation und im Spielfieber haben die Schüler vielleicht die eigentliche Übung vergessen. Oder die Schüler haben sich unter der Drucksituation nicht getraut diese neue Bewegung auszuführen.“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Er verweist darüber hinaus auf die möglicherweise unklare Aufgabenstellung als Ursache für die fehlende Anwendung der Technik (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)).

Tab. 13. Ergebnisdarstellung Vpn 14 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Wenig echte Lernzeit		X					
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	<b>Beschreibung</b>							
	SR	Gelungener Umgang mit auffälligem Schüler	X		S: X	X			
Kognitive Aktivierung	FR	<b>Beschreibung</b>							
	SR	Nur vereinzelte Verwendung Sternschritt in Übungsphase		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>			

## 8.2 Reflexion problematischer und gelungener Ereignisse

Die Untersuchung der forschungsleitenden Annahme, dass *die Ausrichtung des Ereignisses (positiv/negativ) die Reflexionsqualität beeinflusst*, erfolgte aus der Fallperspektive. Von den 188 ausgewerteten Fällen der 35 Versuchspersonen wurden 24 als Beschreibung eingeschätzt, in 5 Fällen erfolgte keine eindeutige Bewertung des Unterrichtsereignisses durch die Studierenden. Somit wurden insgesamt 159 Fälle berücksichtigt.

Für einen ersten Überblick wurden die Fälle nach ihrem deskriptiven Niveau sortiert. Keine der 34 Versuchspersonen<sup>110</sup> setzte sich nur mit positiven Fällen auseinander, 14 Studierende (= 41,2%) analysierten ausschließlich negative Unterrichtsereignisse. 9 dieser Studierenden gehörten der Gruppe I an, von ihnen konnten insgesamt 45 Fälle berücksichtigt werden. 5 Studierende waren der Gruppe II zugeordnet und steuerten 15 Fälle bei. 20 Versuchspersonen (=

<sup>110</sup> Eine Studentin wurde nicht weiter berücksichtigt. Von ihren sechs Fallbearbeitungen erfüllten nur zwei die Arbeitsaufträge. Diese erreichten kein reflexives Niveau.

58,8%) setzten sich mit Lehrkrafthandeln sowohl in positiven als auch negativen Unterrichtsergebnissen auseinander. 80 Fälle gingen auf Studierende der Gruppe I zurück, 19 Fälle auf Studierende der Gruppe II.

Insgesamt 119 Analysen des Lehrkrafthandelns basierten auf negativ bewerteten Unterrichtsergebnissen, 40 Fallbearbeitungen gingen auf positive Reflexionsanlässe aus dem Unterricht zurück. Mehrheitlich wurden somit negative Unterrichtsergebnisse für die Bearbeitung der gestellten Arbeitsaufträge ausgewählt. Tabelle 14 zeigt die Zuordnung der Fälle in Abhängigkeit der Gruppen I und II.

Tab. 14. Zuordnung der Fallverteilung zu den Gruppen

Reflexionsereignis	Gruppe I (n = 125)	Gruppe II (n = 34)	Gesamt (N = 159)
positiv	32	8	40
negativ	93	26	119

Als Maß für die Reflexionsqualität wurde für jeden Fall ein Reflexionsindex<sup>111</sup> gebildet. Dieser setzt sich aus den beiden erreichten Dimensionen der Reflexionstiefe und Reflexionsbreite einer Fallanalyse zusammen. Die Reflexionstiefe zeigte sich in den drei Niveaustufen der deskriptiven, explikativen sowie introspektiven Reflexion<sup>112</sup>. Die ausführliche Erläuterung der Niveaustufen erfolgte bereits in Kapitel 7.3.3. In der Auswertung der studentischen Fallarbeiten wurde das Niveau der introspektiven Reflexion in Anlehnung an Krieg und Kreis (2014) in die drei Kategorien Erläuterung, Abwägung und Vorerfahrung ausdifferenziert (vgl. Kapitel 7.3.3) und entsprechende Textbestandteile aus den studentischen Äußerungen kodiert. Es zeigte sich jedoch keine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsergebnis durch die Abwägung bzw. Bezugnahme auf Vorerfahrungen. Insbesondere letztere entsprach eher einer

---

<sup>111</sup> Die Bildung des Reflexionsindex erfolgte zur Bestimmung der Reflexionsqualität über nur ein Maß. Dabei waren, betrachtet über alle Fallanalysen einer Versuchsperson, drei Möglichkeiten denkbar: Die Bestimmung erfolgt anhand des Reflexionsniveaus, das in allen Fällen feststellbar ist (Minimalperspektive), das mittlere Reflexionsniveau aller Fälle wird zu Grunde gelegt (Regelperspektive) oder das höchste erreichte Reflexionsniveau wird für die Bewertung der Reflexionstiefe herangezogen (Maximalperspektive). Die vorliegende Forschungsarbeit nutzt in Anlehnung an die Argumentation von Leonhard et al. (2011) die Maximalperspektive: „Wenn aufgrund *einer* Aussage eine Einstufung der Reflexionstiefe vorgenommen wird, ist damit definitionsgemäß die Fähigkeitszuschreibung auf einem bestimmten Niveau verbunden. Aus dieser Perspektive heraus kann potentiell begründet werden, dass mit einer Reflexionsaussage, die bestimmte Kriterien erreicht, ein bestimmtes Fähigkeitsniveau belegt ist, das man als generalisierende Einschätzung übernimmt“ (S. 51; Hervorhebungen im Original).

<sup>112</sup> Keine studentische Fallanalyse erreichte das integrative Reflexionsniveau.

Bestätigung bereits erfolgter Argumentationen im Sinne von „das kenne ich aus eigenen Unterrichtserfahrungen“. Sowohl die Abwägung einzelner Begründungsaspekte als auch der Verweis auf entsprechende Vorerfahrungen führten nicht zu einer vertieften Auseinandersetzung. Auf ihrer Grundlage erfolgte keine Modifikation, Ausdifferenzierung und/oder Weiterentwicklung bereits vorliegender Argumentationen für das Ereignis. Das Niveau der introspektiven Reflexion ist jedoch dadurch gekennzeichnet, dass „verschiedene Annahmen ... miteinander abgewogen und/oder angereichert [werden] durch die Schilderung vergangener Erfahrungen“ (Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Darüber hinaus finden sich bei Krieg und Kreis (2014) keine Informationen darüber, wie die drei Elemente Erläuterung, Abwägung und Vorerfahrung in die Bestimmung der Reflexionstiefe einwirken und diese als Maß beeinflussen. Daher wurden für die Bestimmung der Reflexionstiefe letztlich nur kodierte Erläuterungen als Ausprägung des introspektiven Reflexionsniveaus berücksichtigt.

Für jedes erreichte Niveau der Reflexionstiefe wurden Punkte vergeben: ein Punkt für das Erreichen des deskriptiven Niveaus, 2 Punkte für das explikative und 3 Punkte für das introspektive Niveau. Die erreichten Punkte wurden addiert, sodass die Fallanalysen in der Bewertung der Reflexionstiefe 1, 3 oder 6 Punkte erhielten.

Anschließend wurden die Fälle in ihrer Reflexionsbreite eingeschätzt, indem die Anzahl der, auf explikativer Ebene eingenommenen, Perspektiven auf das Lehrkrafthandeln addiert wurde. In Anlehnung an Scherler (2008) wurden als die drei Elemente des Lehrkrafthandelns in Unterrichtssituationen die Organisation der Bedingungen, die Interaktion mit den Schülern und die Präsentation der Inhalte differenziert. Im Prozess der Auswertung wurden die auf explikativem Reflexionsniveau eingeschätzten Äußerungen diesen drei Elementen inhaltlich zugeordnet (vgl. Kapitel 7.3.3 für die ausführliche Darstellung der Kodierung). Für jedes der drei aufgezeigten Elemente wurde ein Punkt vergeben. Für die Reflexionsbreite konnte somit maximal ein Wert von 3 erreicht werden. Erreichte eine Reflexion das explikative Niveau nicht, erhielt die Reflexionsbreite keine Bewertung (= 0 Punkte). Der Mittelwert aus Reflexionsbreite und –tiefe bildete den Reflexionsindex.

Bei den 20 Versuchspersonen, die sowohl positive als auch negative Fälle analysierten, wurden zur Untersuchung der Annahme jeweils der positive und negative Fall mit dem höchsten Reflexionsindex, d.h. der höchsten Reflexionsqualität berücksichtigt. Bei den 14 Versuchspersonen, die ausschließlich negative Unterrichtsereignisse ausgewählt hatten, wurde der Fall mit der höchsten Reflexionsqualität ausgewählt (vgl. Ausführungen zur Maximalperspektive in

Fußnote 111). Tabelle 15 gibt eine Übersicht der erreichten maximalen Reflexionsindizes der Versuchspersonen.

Tab. 15. Übersicht der höchsten erreichten Reflexionsqualitäten der 34 Versuchspersonen

Analyse positiver Unterrichtsereignisse		Analyse negativer Unterrichtsereignisse	
Index	Versuchsperson/en	Index	Versuchsperson/en <sup>113</sup>
4,5	1, 10, 30	4,5	-
4	2, 4, 11, 24, 25	4	1, 4, 10, 12, <b>18, 19</b> , 21, 24, 25, <b>26, 28</b> , 31, <b>33, 34</b> , 35
3,5	12, 14, 16	3,5	2, 3, <b>5</b> , 7, <b>8</b> , 11, 14, 16, <b>23</b> , 29
3	-	3	15
2,5	3, 7, 29	2,5	<b>17</b> , 22
2	-	2	<b>6, 9, 13, 27</b>
1,5	31	1,5	-
1	6, 15, 21, 22, 35	1	30, <b>32</b>
Ø 2,9		Ø 3,3	

Studierende mit einem Reflexionsindex von  $\geq 3,5$  erreichten das introspektive Niveau in der Analyse ihrer Unterrichtsereignisse. Die Übersicht zeigt, dass die Studierenden diese Reflexionsqualität sowohl in der Bearbeitung positiver als auch negativer Unterrichtsereignisse erreichten. Im Mittel zeigte sich die etwas höhere Reflexionsqualität in der Bearbeitung negativer Unterrichtsereignisse (mittlerer Reflexionsindex = 3,3). Die höchste Reflexionsqualität (Reflexionsindex = 4,5) wurde in der Analyse positiver Ereignisse erbracht.

Die gleiche Reflexionsqualität in den beiden Ereignisanalysen wiesen die Versuchspersonen 4, 14, 16, 24 und 25 auf. Ihnen gelang die Reflexion positiver als auch negativer Unterrichtsereignisse bis auf ein introspektives Niveau. Eine minimale Differenz zeigten die Versuchspersonen 1, 2, 10, 11 und 12. Versuchsperson 12 erreichte in der Analyse des negativen Falles einen um 0,5 höheren Wert, die weiteren benannten Versuchspersonen erreichten in der Reflexion des positiven Unterrichtsereignisses die jeweils um 0,5 höhere Reflexionsqualität.

Auffällig waren darüber hinaus die Versuchspersonen 21, 35 und 30. Während die beiden erst-

<sup>113</sup> Fett hervorgehobene Versuchspersonen analysierten ausschließlich negative Unterrichtsereignisse, von ihnen liegt daher nur ein Reflexionsindex vor.

genannten eine auffallend niedrige Qualität in der Reflexion des positiven Unterrichtsereignisses aufwiesen, gehörten sie in der Analyse des negativen Reflexionsereignisses zur Spitzengruppe. Versuchsperson 30 wies in der positiven Unterrichtsanalyse eine hohe Reflexionsfähigkeit auf, erreichte jedoch nur einen Wert von 1 in der Analyse des negativen Ereignisses.

Abschließend werden die beiden Fallanalysen der Versuchspersonen 10, 24 und 25 ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 8.2.1, 8.2.2 und 8.2.3). Die Auswahl erfolgte, da die beiden Fälle mit der höchsten Reflexionsqualität dieser Versuchspersonen jeweils in einer Qualitätsdimension lagen und die erreichten Reflexionsqualitäten in den beiden Fällen gleich (Versuchspersonen 24, 25) bzw. sehr ähnlich (Versuchsperson 10) waren. Entsprechend der eingenommenen Fallperspektive werden lediglich die beiden Fallauswertungen pro Versuchsperson expliziert.

### 8.2.1 Versuchsperson 10 – Reflexion eines problematischen vs. eines gelungenen Ereignisses

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Parcours – Stationsarbeit mit zu wenig Differenzierung für leistungsstarke SuS  
Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin stellt fest, dass die Berücksichtigung von Differenzierung in der Planung der Unterrichtssequenz „für leistungsschwächere SuS gut funktioniert hat, für stärkere SuS der Anforderungscharakter jedoch zu niedrig war.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Das zeigte sich am Verhalten der unterforderten SuS: „es wurde zu den SuS an den anderen Stationen geschaut und versucht dort mitzumischen oder zuzusehen.“ (Abschnitt 2). Verschiedene Aspekte werden angeführt, welche die Unterschätzung der SuS (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)) beeinflussten. Als Hauptgrund wird angeführt und erläutert: „Ehrlicherweise muss ich sagen, dass ich, auch basierend auf den vorherigen Stunden, nicht gedacht hätte, dass sich leistungsstärkere SuS unterfordert fühlen. Hier spielt dann natürlich auch eine Rolle, dass ich die SuS noch nicht lange kenne und auch daher noch nicht so gut einschätzen kann, was auf der einen Seite möglich ist oder was auf der anderen Seite unterfordert.“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Darüber hinaus stellt die Studentin fest, dass die Stationskarten weitere Übungsmöglichkeiten aufzeigten, die jedoch von den sich unterfordert gefühlten SuS nicht beachtet wurden: „Auf der einen Seite also führten sie die Bewegungsaufgaben nur teilweise aus, auf der anderen Seite kam dann Langeweile auf und auch die Beschwerden, die Übungsformen seine zu anspruchlos. Hakte man dann aber genauer nach, schafften sie es sogar teilweise nicht die Bewegungsaufgaben durchzuführen, waren aber immer noch der Meinung diese seien zu anspruchlos.“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Abwägung, Präsentation der Inhalte (1)).

Die Inhalte der Stationsarbeit, Balanceübungen und Präzisions sprünge beinhalteten nicht die, von den SuS geforderte, „Action“ (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Dieser Aspekt wird ebenfalls erläutert: „So wollen sie die ganze Doppelstunde Salti springen, verstehen aber nicht, dass dies rechtlich für uns nicht möglich ist mit ihnen durchzuführen, da bei freien Überschlagsbewegungen nicht genügend gesichert werden kann. Obwohl darüber bereits vereinzelt Gespräche geführt wurden, kommt dennoch immer wieder die Nachfrage nach Salti.“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (2)).

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Parcours – Durchführung eines „Runs“*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Analyse bezieht sich auf eine Unterrichtssequenz, in der die SuS einen sogenannten Run durchführten. „Der Run enthielt die zuvor erarbeiteten Stationen, wo es zum einen um verschiedene Wandläufe, Präzisionssprünge, den Armsprung und andere Hindernis überwindende Methoden ging. Es gab Stationen, bei welchen die Bewegungsaufgaben vorgegeben waren, aber auch Stationen, bei welchen die SuS sich selbst überlegen sollten, welche Methoden zur Hindernisüberquerung es geben könnte. Innerhalb des Runs sollten mit Musikbegleitung alle fünf Stationen hintereinander durchlaufen werden.“ (Abschnitt 1). Die Studentin bewertet: „Betrachtet man die gesamte Sequenz des Runs, so ist festzuhalten, dass diese äußerst gut abgelaufen ist.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Es werden verschiedene Aspekte aufgeführt und teils erläutert, welche die Phase positiv beeinflusst haben. So sorgte der Einsatz von Musik (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (1)) dafür, dass die SuS das „feeling“ während des Runs bekamen und die SuS motiviert wurden. Die gesamte Stimmung war aufgelockert und die SuS feuerten sich gegenseitig an (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Die Berücksichtigung der Schülerwünsche beeinflusste die Motivation ebenfalls positiv (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS). Den SuS waren die Anforderungen des Runs aus den vorherigen Stunden bekannt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). „Es fühlte sich keiner der SuS unter- oder überfordert, alle kannten die Stationen bereits und wussten daher, was sie sich zutrauten und was eher nicht und konnten dementsprechend mit einem positiven Gefühl in den Run gehen.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Zuletzt wird auf die gleichzeitige Durchführung des Runs durch mehrere SuS verwiesen. Dadurch stand kein Schüler im Mittelpunkt und mögliche Hemmungen wurden genommen (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (2)).

Tab. 16. Ergebnisdarstellung Vpn 10 (Gruppe II, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Störung durch SuS		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>		
	SR	Gelungene Unterrichtsphase	X		B: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> S: X I: X	X <sub>1</sub>  X			

8.2.2 Versuchsperson 24 – Reflexion problematischer Ereignisse

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und stellt heraus: „Prinzipiell ist ihre Art der Erklärung gelungen, die Schülerinnen sitzen in einem ordentlichen Kreis, hören ihr zu und die Instruktionen



erfolgen sinnvoll und klar. Problematisch ist aber, dass sie vergessen hat zu fragen, ob alle Erklärungen verstanden wurden und/oder noch Fragen im Raum stehen.“ (Abschnitt 1).

Das „Nichtgelingen der Erwärmung“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion) wird darauf zurückgeführt, dass die SuS keine Gelegenheit hatten, Unklarheiten zu erfragen. Stattdessen sei die Lehrkraft davon ausgegangen, dass den SuS der Ablauf klar wäre, da viele Elemente bereits in den letzten Stunden thematisiert wurden (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS). Darüber hinaus wird darauf verwiesen, „dass sie [die Lehrkraft] die Ängste der Schülerinnen nicht ganz ernst nimmt, indem sie sagt, dass das schon klappen wird.“ (Abschnitt 1). Dieser Begründungsaspekt ist aufgrund der studentischen Ausführungen nicht nachvollziehbar und wird daher nicht in die tabellarische Auswertung übernommen.

**Selbstreflexion**

Stundeninhalt: Akrobatik – Aufwärmspiel

Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung

Die Studentin beschreibt eine Sequenz aus dem eigenen Unterricht, in der ein Aufwärmspiel nicht wie geplant gelang. „Problematisch ist, dass sich im ganzen Spiel keine Eigendynamik entwickelt hat und es sogar von außen durch die Lehrkraft gesteuert und kontrolliert werden musste. Dabei entwickelt sich ein zähes, langweiliges Spiel, das scheinbar nur durch Kommandos von außen zu funktionieren scheint. Dabei sind die Lernenden nicht selbstständig tätig und wenig motiviert.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin hebt ihre gelungene Erklärung des Spiels hervor und führt das Ereignis auf die Tagesform der SuS zurück, „die, so wie sie es uns in dieser Stunde erklärt haben, zuvor eine Klassenarbeit geschrieben haben. Da Spiele sonst eine eher motivierende Wirkung hatten, ist dies eine legitime Erklärung der Situation.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Schülerverhalten). Darüber hinaus wird das ausgewählte Spiel an sich als mögliche Ursache der ausbleibenden motivierten Teilnahme genannt, das „generell keinen guten Anklang gefunden hat, dies aber nicht mit uns kommuniziert wurde.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte).

Tab. 17. Ergebnisdarstellung Vpn 24 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Nichtgelingen der Erwärmung		X	S: X	X			
	SR	Fehlende Dynamik im Aufwärmspiel		X	I: X	X			

### 8.2.3 Versuchsperson 25 – Reflexion eines gelungenen vs. eines problematischen Ereignisses

#### Fremdreflexion

Stundeninhalt: Volleyball – Gesprächsphase nach Stationsarbeit

Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung

Die Studentin gibt zu Beginn ihrer Ausführungen an, sich vor allem „auf die Fragestellungen der Lehrkraft [beziehen zu wollen], welche zu (in diesem Fall) sinnvollen Antworten und einer erfolgreichen Reflexion“ geführt haben (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion).

Die sequenzbezogenen Äußerungen bleiben größtenteils beschreibend und geben lediglich die studentischen Eindrücke zu der Videosequenz wieder.

#### Selbstreflexion

Stundeninhalt: Tanzen

Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung

Die Studentin beschreibt ein erlebtes Unterrichtsereignis: Eine Schülerin konnte nicht aktiv am Unterricht teilnehmen und wurde daher von der Lehrkraft aufgefordert, die aktiven SuS zu unterstützen. Diese sollten paarweise einen Improvisationsteil in ihre Schrittfolge einbauen. Im Anschluss an diese Unterrichtsphase fand eine Reflexionsphase statt, in der gemeinsam besprochen wurde, welche Schwierigkeiten sich bei der Aufgabenbewältigung ergeben hatten. „Wir erarbeiteten die Schwierigkeiten und suchten gemeinsam nach möglichen Lösungen. Während der Reflexionsphase fiel mir auf, dass die kranke Schülerin sich wieder am Rand der Tanzfläche hingesezt hatte. Ich habe nicht darauf geachtet, sie mit einzubeziehen und in die Reflexionsrunde hinein zu holen.“ (Abschnitt 1). Zur Begründung wird die fehlende Berücksichtigung und entsprechende Einplanung der Möglichkeit, dass SuS anwesend sind, jedoch nicht aktiv teilnehmen können, genannt (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). „Während des Unterrichts ist mir vermutlich aufgrund der Aufregung<sup>114</sup> nicht bewusst aufgefallen, dass eine Schülerin krank am Rand sitzt und ich sie trotzdem in den Unterricht mit einbinden muss.“ (Abschnitt 2). Hier ergibt sich ein Widerspruch zur Beschreibung der Sequenz, in der die Studentin angibt, wie sie die Schülerin eingebunden hat (ggf. aufgrund Rückmeldung des Pädagogischen Mitarbeiters nach der Unterrichtsdurchführung).

Tab. 18. Ergebnisdarstellung Vpn 25 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Kognitive Aktivierung	FR	Gelungene Fragestellungen der Lehrkraft	X						
	SR	Nichteinbezug passiv teilnehmender Schülerin in Reflexionsphase		*	B: X				

<sup>114</sup> Die gewählte Sequenz geht aus einer Unterrichtsstunde mit Unterrichtsbesuch hervor.

### 8.3 Reflexion fremder und eigener Unterrichtsereignisse

Die forschungsleitende Annahme bezieht sich auf die *Wirkung der vorausgehenden fremden Fallanalyse auf die Fähigkeit zur Reflexion selbst erfahrener Unterrichtsereignisse*. Für die Untersuchung der Annahme wurden daher lediglich Versuchspersonen der Gruppe I berücksichtigt. Um die Stichprobe zu vereinheitlichen, wurden Studierende ausgeschlossen, die nicht in allen sechs Fällen ein reflexives Niveau erreichten, sodass 13 der 25 Studierenden der Gruppe I Berücksichtigung fanden. Davon waren fünf weiblich und acht männlich. Drei Studentinnen und drei Studenten hatten die SPS im anderen Fach bereits absolviert.

Als Maß für die Reflexionsqualität wurde ausschließlich die erreichte Reflexionstiefe in den einzelnen Fallanalysen betrachtet und dabei die Maximalperspektive eingenommen. Zur Prüfung der Annahme wurden die erreichten Reflexionstiefen der beiden analysierten Fälle in einer Qualitätsdimension ins Verhältnis gesetzt. Dabei handelte es sich jeweils um eine Fremd- und eine Selbstreflexion. Es zeigten sich sieben verschiedene Ausprägungen (vgl. Tab. 19):

Tab. 19. Vergleich der erreichten Reflexionstiefen in den Fremd- und Selbstreflexionen bezogen auf die Qualitätsdimensionen

Vpn	Reflexionstiefe und Qualitätsdimension
2, 4, 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In zwei Qualitätsdimensionen waren die Analysen fremden Unterrichtshandelns besser als die des eigenen Unterrichtshandelns.</li> <li>➤ In einer Qualitätsdimension erreichten beide Analysen das gleiche Niveau.</li> </ul>
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In allen drei Qualitätsdimensionen erreichten die Analysen das gleiche Niveau, unabhängig davon, ob eigenes oder fremdes Lehrkraftshandeln analysiert wurde.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In einer Qualitätsdimension war die Fremdrelexion besser als die Selbstreflexion.</li> <li>➤ In zwei Qualitätsdimensionen unterschied sich das erreichte Niveau in den Fremd- und Selbstreflexionen nicht.</li> </ul>
5, 6, 23	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In zwei Qualitätsdimensionen war das erreichte Niveau der Reflexionen gleich.</li> <li>➤ In einer Qualitätsdimension war das erreichte Niveau der Fremdrelexion schlechter als das der Selbstreflexion.</li> </ul>
7, 18, 28	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In einer Qualitätsdimension war die Fremdrelexion besser als die Selbstreflexion.</li> <li>➤ In zwei Qualitätsdimensionen war das erreichte Niveau in den Fremdrelexionen schlechter als in den Selbstreflexionen.</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In einer Qualitätsdimension war die Fremdrelexion besser als die Selbstreflexion.</li> <li>➤ In einer Qualitätsdimension unterschied sich das Niveau zwischen Selbst- und Fremdrelexion nicht.</li> <li>➤ In einer Qualitätsdimension erreichte die Fremdrelexion ein niedrigeres Niveau als die Selbstreflexion.</li> </ul>
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ In allen drei Qualitätsdimensionen erreichten die Fremdrelexionen das Niveau der Selbstreflexionen nicht.</li> </ul>

Keiner Versuchsperson gelang es, in allen drei Fremdrelexionen ein höheres Reflexionsniveau zu erreichen als in den Selbstreflexionen. Die Übersicht (vgl. Tab. 19) zeigt, dass die forschungsleitende Annahme lediglich für 3 der 13 Studierenden (= 23,1%) eingeschränkt gültig ist. Diesen gelang die Reflexion fremder Unterrichtsereignisse in zwei von drei Fällen besser als die Reflexion eines selbst erfahrenden Unterrichtsereignisses.

Mit dem Ziel der Kontrastierung wurde die Stichprobe differenziert: Ein Teil der Stichprobe zeichnete sich dadurch aus, dass die Studierenden mehrheitlich (n = 8; = 61,5%) ein höheres oder zumindest das gleiche Reflexionsniveau in den Fremdrelexionen erreichten. Dabei handelte es sich um 4 weibliche und 4 männliche Studierende.

Bei 5 Studierenden (= 38,5%) drehte sich das Verhältnis der erreichten Reflexionstiefe um. Sie bildeten den kontrastierenden Anteil der berücksichtigten Stichprobe und zeichneten sich dadurch aus, dass sie in weniger fremden Fallanalysen ein besseres oder zumindest das gleiche Niveau erreichten als in den Analysen des eigenen Lehrkrafthandelns. Dieses Ergebnis betraf eine Studentin und 4 Studenten.

Aus der Stichprobe werden abschließend die Auswertungen der männlichen Versuchspersonen 12 und 16 kontrastierend gegenübergestellt (vgl. Kapitel 8.3.1 und 8.3.2). Versuchsperson 12 erreichte in zwei Analysen fremder Unterrichtserfahrungen ein höheres Reflexionsniveau als in den Analysen des eigenen Unterrichtshandelns der gleichen Qualitätsdimension. In einer Qualitätsdimension unterschieden sich die erreichten Reflexionsniveaus der Analyse eines fremden und eines eigenen Unterrichtsereignisses nicht. Versuchsperson 16 erreichte in allen drei Qualitätsdimensionen jeweils ein höheres Reflexionsniveau in der Analyse eigenen unterrichtlichen Handelns.

### 8.3.1 Versuchsperson 12 – Reflexion fremder und eigener Ereignisse

#### *Fremdrelexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt die Videofallsequenz zum Schwingen und Springen und identifiziert verschiedene Aspekte des Lehrerhandelns, die hinsichtlich der Sicherheitsförderung bedenklich sind. Positiv wird hervorgehoben, „dass die Lehrkraft ohne langes Zögern auf die Leistungsvoraussetzungen bzw. die Wünsche der SuS eingeht und den großen Kasten um ein Kastenteil verkleinert, sodass allen SuS ermöglicht wird, die Bewegungsaufgabe zu bewältigen.“ (Abschnitt 1). Die Modifikationen an der Station hatten jedoch „direkten Einfluss auf die echte Lernzeit der SuS. So dauert es nach dem Startsignal zwei Minuten, bis der erste Schüler einen Sprung an der Station ausführt.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Der Studierende analysiert entsprechend die „geringe Bewegungszeit“ und führt diese auf die Unterrichtsplanung zurück (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Er erläutert, dass in dieser der Stationsaufbau sowie die Sicher-

heitsaspekte genauer hätten bedacht werden müssen. Darüber hinaus hat sich die Lehrkraft in den Leistungsvoraussetzungen der SuS getäuscht und die falsche Kastenhöhe gewählt (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Das Urteil wird darauf zurückgeführt, dass fünf Minuten Übungszeit pro Station generell als zu gering eingeschätzt werden. Der Student erläutert diese Bewertung unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus dem universitären Kontext.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Lindy Hop – Vermittlung des Charleston (neuer Tanzschritt)*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt eine selbst durchgeführte Unterrichtsphase, in der er den Tanzschritt *Charleston* vermittelte. Dazu zergliederte er den Tanzschritt, vermittelte die einzelnen Sequenzen nacheinander durch Vor- und Nachmachen und fügte sie sukzessiv zusammen. Er stellt fest: „*ich finde, dass die SuS für die relativ kurze Zeit sehr schnell und effektiv gelernt haben.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Dem Studenten gelingt es in der Analyse zunächst nicht, das Ergebnis auf sein Vorgehen zurückzuführen. So verweist er zunächst auf „*ein gemeinsames Zusammenkommen einiger Faktoren, die einen solchen Unterricht begünstigen*“ (Abschnitt 2). Als Faktoren nennt er die Haltung der Lehrkraft<sup>115</sup> sowie den straffen Zeitplan. Beide Aspekte werden erläutert, hier jedoch nicht weiter dargestellt und auch nicht kodiert, da es sich um Aspekte handelt, auf die der Student keinen Einfluss hatte. Anschließend zieht er sein gewähltes methodisches Vorgehen als Ursache für die effektive Vermittlungsphase heran: „*Hinsichtlich meiner beschriebenen Unterrichtssequenz bin ich allerdings der Meinung, dass die Einführung des Charleston auf diese Art und Weise sehr gut verlaufen ist. Außer dem Prinzip ‚Vormachen – Nachmachen‘ sind mir auch keine weiteren realisierbaren Alternativen eingefallen.*“ (Abschnitt 3) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Auf die Entscheidung, den Tanzschritt zu zergliedern und sukzessive einzuführen geht er nicht weiter ein.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Videofallsequenz und bewertet einzelne Aspekte des Lehrerhandelns. Positiv wird z.B. hervorgehoben, dass die Lehrkraft ihre Hinweise begründet und die Aufmerksamkeit der SuS abwartet bevor sie diese gibt. Eher negativ fällt an einer Station auf, dass die Lehrkraft die Antwort auf eine Frage nicht abwartet, sondern sich anderen SuS zuwendet, bei denen sie auf eine fehlerhafte Bewegungsausführung aufmerksam wird. „*Zusammenfassend ist diese Unterrichtssequenz hinsichtlich der Kategorie konstruktives Lehrerfeedback meiner Meinung nach gelungen. Es ist erkennbar, dass die Lehrkraft das Ziel verfolgt, möglichst vielen SuS ein persönliches Feedback zu geben. Die SuS schätzen dies und nehmen die Tipps gut an*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das gelungene Feedback wird auf die „*Art und Weise, wie die Lehrperson auftritt*“ (Abschnitt 2) zurückgeführt. Darüber hinaus wird die gelungene Planung und Organisation als Begründungsaspekt herangezogen und erläutert: „*Dies führt dazu, dass die Lehrkraft während dem Unterricht so schülerorientiert arbeiten kann wie in dem Video zu sehen. Es ist zu erkennen, dass der Lehrkraft wirklich was daran liegt, den SuS weiterzuhelfen. Sie geht gezielt auf die Defizite der SuS ein und findet meist die richtigen, helfenden Worte. Dabei ist ein guter Mittelweg zwischen Verbesserungsvorschlägen und Lob erkennbar. Weiterhin ist ein wichtiger Aspekt die Kenntnis der Techniken, um den SuS technisch sauber aufgezeigte Tipps geben zu können.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS und Präsentation der Inhalte sowie introspektive Reflexion, Erläuterung).

---

<sup>115</sup> Gemeint ist die reguläre Lehrkraft der Klasse.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Lindy Hop – Aufwärmphase*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt zunächst die ausgewählte Unterrichtssequenz. Es handelte sich um das Aufwärmen, das als Anfangsritual eingesetzt wurde, um die „wichtigsten Tanzschritte zu wiederholen und um sich allgemein auf eine rhythmische Art und Weise zu erwärmen.“ (Abschnitt 1). Der Studierende stellt sein Vorgehen dar, um die SuS bei der Bewegungsausführung zu unterstützen. Als negativ bewertet er zum einen, dass er bis zuletzt kleine Unsicherheiten verspürte, zum anderen, dass er immer mal wieder den Ist-Zustand der SuS im Rahmen des Feedbackprozesses ansprach. „Den zentralen Punkt, für die aus meiner Sicht zunächst niedrigere Qualität meines Feedbacks, ist die Tatsache, dass ich ganz einfach kein ‚Lindy Hop Experte‘ bin.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Er erläutert diesen Aspekt und verweist darauf, dass er sich selber die Schritte erst aneignen musste und sich noch immer nicht so sicher fühlt und klar ausdrücken kann wie in anderen Sportarten (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen Aufschwung*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz, in der eine Lehrkraft die Bewegung des Aufschwungs am Reck unter Verwendung einer Bildreihe mit den SuS erarbeitet. Er bewertet einzelne Aspekte des Lehrerhandelns, z.B. das Vorgehen, störende Schüler durch die Nennung ihrer Namen zu ermahnen, den chaotischen Sitzkreis als auch die inhaltliche Erarbeitung der Bewegung. Diese wird als weniger gelungen identifiziert und u.a. auf den hohen Redeanteil der Lehrkraft sowie ihr chaotisches Vorgehen verwiesen (→ deskriptive Reflexion). Die Unruhe in der kognitiven Phase wird auf die Gestaltung des Sitzkreises zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Unter Bezugnahme auf ein universitäres Seminar zeigt der Studierende auf: „‘Schulter an Schulter‘ - darauf sollte bei jedem Sitzkreis geachtet werden.“ (Abschnitt 2). Die „inhaltliche Problematik“ (Abschnitt 2) wird auf die Vorbereitung der Lehrkraft zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte) und erläutert, dass diese nicht „optimal auf die Besprechung vorbereitet bzw. durchdacht“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung) erscheint. Diese Vermutung wird darauf zurückgeführt, dass das Vorgehen „relativ durcheinander“ (Abschnitt 2) wirkte.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Lindy Hop – Beschreibung der Tanzschritte spiegelverkehrt*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz in der er die SuS, eingebettet in eine fiktive Situation, aufforderte, die bekannten Tanzschritte spiegelverkehrt zu beschreiben: „Anschließend startete ich inhaltlich, indem ich den SuS erzählte, dass ich ihr neuer Mitschüler in der Klasse sei und die Choreografie leider noch nicht kennen würde. Weiterhin gab ich den SuS die Aufgabe, mir die Abfolge der Tanzschritte detailliert zu beschreiben und zwar aus Sicht des Leaders (linker Fuß beginnt)<sup>116</sup>. Die Abfolge des Leaders haben sie selbst noch nicht getanzt, sodass an dieser Stelle jeder der SuS die bekannte Schrittfolge spiegelverkehrt umdenken musste.“ (Abschnitt 1). Der Studierende bewertet verschiedene Aspekte seines Handelns und Agierens in der Situation und kommt zu dem Urteil: „Ich finde die beschriebene Vorgehensweise war gut gewählt und kam ebenso gut bei den SuS an, sodass der Lernerfolg sehr zufriedenstellend ausfiel.“ (Abschnitt 3) (→ deskriptive Reflexion). Der Hinweis, dass die meisten SuS über gute Kenntnisse der Choreografie verfügten und daher mit der Aufgabenstellung nicht überfordert waren kann der explikativen Re-

---

<sup>116</sup> Aus der studentischen Beschreibung wird ersichtlich, dass die SuS die Tanzschritte bis dahin immer mit dem rechten Fuß begonnen hatten.

flexion (Präsentation der Inhalte) zugeordnet werden. Darüber hinaus vermutet der Student, mit seinem Vorgehen die Aufmerksamkeit der SuS geweckt zu haben: „*Ich vermute, dass ich die Neugierde bei den SuS geweckt habe und fast vollständig ihre Aufmerksamkeit hatte, dadurch, dass ich in diese Rolle des Schülers geschlüpft bin. Ich merkte, wie sie wissen wollten, was jetzt kommen wird.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

Tab. 20. Ergebnisdarstellung Vpn 12 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Geringe Bewegungszeit		X	I: X	X			
	SR	SuS lernen neuen Tanzschritt schnell	X		I: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Gelungene Unterrichtssequenz hinsichtlich des konstruktiven Feedbacks	X		I: X S: X	X			
	SR	Niedrige Qualität des Feedbacks		X	I: X	X			
Kognitive Aktivierung	FR	Wenig gelungene Erarbeitung der Bewegung		X	B: X I: X	X			
	SR	Zufriedenstellender Lernerfolg	X		I: XX				

### 8.3.2 Versuchsperson 16 – Reflexion fremder und eigener Ereignisse

#### Fremdreflexion

Stundeninhalt: Tanzen

Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung

Der Student gibt zu Beginn seiner Ausführungen an, „*die Sequenz des Sitzkreises zu Beginn der Stunde gewählt*“ (Abschnitt 1) zu haben. Er beschreibt diese und stellt anschließend fest, „*nicht den riesigen Fehler*“ (Abschnitt 2) zu erkennen. Er verweist jedoch darauf, dass der Verlauf des Videos zeigt, „*dass nicht alles reibungslos abgelaufen ist*“ (Abschnitt 2). Daraufhin beschreibt er einige beobachtete Aspekte der Übungs-/Aufwärmphase und stellt als „*größten*“ Fehler heraus: „*Anstatt die Anweisungen genau wie beschrieben umsetzen zu lassen, wirkt die Lehrerin nicht konsequent genug. Der geforderte Abstand zu der nächsten Person in der Reihe wird nicht einge-*

halten.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Er erläutert, warum er die fehlende Einhaltung der Platzvorgaben für ursächlich hält, dass *„die Übung nicht sofort einwandfrei funktioniert“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Anschließend verweist der Student auf eigene Erfahrungen, die ihm den Nachvollzug der Situation ermöglichen. Da er dabei vor allem auf die Schüleranzahl Bezug nimmt, diese in der Ereignisbewertung jedoch nicht explizit berücksichtigt, geht dieser Aspekt nicht in die Auswertung ein.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Vorbereitung taktischer Varianten im Floorball*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt vor allem die Rahmenbedingungen seiner Unterrichtssequenz und stellt das Ereignis heraus: *„Trotz der guten Ordnung, konnte ich dieses Mal die Folgeübung nicht deutlich darstellen. Dies lag daran, dass der Parallelkurs nebenan mit lauter Musik arbeitete. Durch die Hallenkonstruktion schallte die Musik noch lauter durch die Halle. Kaum einer verstand das, was ich sagte.“* (Abschnitt 1) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Er schätzt sein Verhalten, den Sitzkreis zur Übungsinstruktion wie gewohnt in der Mitte der Halle zu organisieren als fehlerhaft ein. Zur Begründung wird darauf verwiesen, *„dass sich SuS und wir als Lehrkraft an den Sitzkreis gewohnt hatten und dieses Ort als ‚Ritual‘ sahen. Da diese Methode sonst immer klappte und es nie Probleme gab, gab es keine Gründe diese zu ändern.“* (Abschnitt 2). Zur Begründung des Ereignisses erläutert er die fehlende Absprache mit der Lehrkraft des Parallelkurses: *„Hätten wir uns im Vorfeld informiert, dass es in dem zweiten Hallenteil lauter werden kann, hätten wir umplanen können. Entweder wäre uns ein anderer Ort für die Gesprächsphase eingefallen oder wir hätte die Methode ändern können.“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Darüber hinaus könnte das Desinteresse der SuS zu dem Ereignis geführt haben (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). In der anschließenden Erläuterung wird deutlich, dass diese Vermutung als Ereignisursache verworfen werden kann: *„Davon gehe ich aber nicht aus. Denn in den bisherigen Stunden arbeiteten die SuS sehr gut mit und waren stets wissbegierig. Natürlich kann es sein, dass die SuS einen schlechten Tag erwischten und unkonzentriert waren. Doch nach wiederholtem Erklären lief die Übung gut und ohne Probleme/Störung ab, sodass ich von dieser Variante auch nicht ausgehe.“* (→ introspektive Reflexion, Erläuterung und Abwägung).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Videosequenz, in der die Lehrkraft die männlichen Schüler, teils mit persönlicher Ansprache, auffordert, die Übung am Reck zu absolvieren. Er stellt fest, dass die Anforderungen nur bedingt nutzen (→ deskriptive Reflexion): *„Zwar kann man schlussendlich nicht sehen, ob alle aufgeforderten Jungs noch turnen, doch zu Videoende probiert es wenigstens noch ein Schüler. Marek und Patrick setzen sich auf eine Bank an der Hallenwand und wollen nicht noch einmal turnen.“* (Abschnitt 2). Der Student zeigt Vermutungen auf, warum die Lehrperson so handelt und stellt übergreifend heraus: *„Zunächst finde ich es positiv, dass eine Lehrkraft so viel mit seinen SuS redet und Einfluss nehmen will. Das zeigt, dass der Lehrer die SuS weiterentwickeln will und es ihm nicht egal ist, was die SuS im Unterricht machen.“* (Abschnitt 3) (→ deskriptive Reflexion). Mit Bezug auf sich selbst verweist er darauf, dass er *„spätestens nach der ersten Aufforderung etwas anders unternommen“* (Abschnitt 3) hätte und zeigt alternative Formulierungen auf, um die SuS zur Durchführung der Übung zu animieren.



### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Floorball*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student analysiert seine Empfindung, dass die SuS die Studierenden unmittelbar als Lehrperson akzeptierten als diese das erste Mal den Sportunterricht anleiteten. „*Dass die SuS uns beim ersten Auftreten respektierten und akzeptierten lag für mich daran, dass die SuS uns schnell vertrauten*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Er erläutert, warum die SuS so schnell vertrauen zu den Studierenden aufbauten: „*Grund dafür kann das Vorzeigen der einzelnen Übungen sein. Durch aktives Eingreifen der Lehrkraft in den Unterricht entsteht der Eindruck, dass die Lehrkräfte auf diesem Themengebiet Fachleute sind. Die Wirkung des Zeigens wird positiver bewertet, als das einfache Erklären.*“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). „*Aber auch der erste Gesamteindruck stimmte. Ein sicheres Auftreten, ohne große Ängste vor der Klasse zu stehen, trug dazu bei, dass die SuS uns akzeptierten.*“ (Abschnitt 2). Die anschließenden Ausführungen des Studenten beziehen sich auf das Vormachen, wann die Lehrperson darauf verzichten sollte und welche Alternativen dann möglich sind.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Reflexionsgespräch nach Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student wählt aus dem Videofall eine Sequenz aus, die er gezielt in den Blick nimmt. Er bettet diese in die Gesamtsequenz ein, beschreibt das Unterrichtsgeschehen und hebt einzelne gelungene Aspekte hervor. Als Ziel der Unterrichtsphase wird die Beurteilung des vorherigen Handelns herausgestellt. Diesbezüglich bewertet der Student: „*Um dieses Ziel zu erreichen finde ich die Fragestellung der Lehrkraft etwas problematisch*<sup>117</sup>. *Der Kern der Fragen bezieht sich zwar auf die Bewertung der Übung, aber meiner Meinung nach stellt die Lehrerin zu viele Fragen, auf die in der Folge kein Schüler richtig antwortet.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Er begründet seine Bewertung und zeigt als Konsequenz der Fragestellung auf, dass die SuS nur auf die erste Frage antworten. Anschließend versucht er das Lehrerhandeln zu begründen. Dabei verweist er auf die Möglichkeit, dass die Fülle an Fragen zu einer Zeitersparnis führen soll und bezieht seine eigenen Erfahrungen mit ein: „*Da sich im Sportunterricht oft bewegt werden soll, nehmen sich Lehrer oftmals nicht ausreichend für Reflexionen Zeit. So kann ich aus eigener Erfahrung sprechen, dass die einzelnen Schritte einer Reflexion übersprungen oder zusammengefasst werden, um Zeit zu sparen und schnell wieder aktiv Sport zu treiben.*“ (Abschnitt 2). Die anschließend dargestellten Ausführungen beziehen sich nicht auf den Umgang mit den unklaren Schülerantworten, sondern auf die Planung und der zu berücksichtigenden Komponenten einer kognitiven Phase.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Floorball*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der im Anschluss an eine Übungsphase eine kognitive Phase stattfand. In der Übungsphase spielten die SuS zu dritt auf ein Tor, das von zwei SuS verteidigt wurde. Die kognitive Phase begann mit der Fragestellung „*Was war gut, was war schlecht?*“ (Abschnitt 1). Der Studierende bemerkte, dass diese Frage nicht zielführend war und formulierte eine neue. „*Die SuS kamen schlussendlich darauf, dass mit drei in unterschiedlicher Höhe stehenden Angreifern das Angriffsbemühen erfolgreicher war. In der nächsten Phase wurde das Besprochene umgesetzt. Trotz schleppenden Beginns erreichte die Gesprächsphase ihre Wirkung.*“ (Abschnitt 1). Der Studierende identifiziert als Ursache für die zunächst schleppende Ge-

---

<sup>117</sup> Durch den Studenten in der Beschreibung aus der Videosequenz zitiert: „*Ok, dann zu den anderen Stationen. Welche Station hat euch besonders viel gebracht? Wo habt ihr gesagt, hier hatte ich Probleme, hier habe ich etwas gelernt. Oder welche Station fandet ihr vielleicht unsinnig oder hat euch nicht gefördert oder versteht ihr den Sinn nicht?*“ (Abschnitt 1).

sprächsphase die „unkonkrete Fragestellung“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Er erläutert: „Die oben genannte Fragestellung war für SuS die Möglichkeit, in alle Richtungen zu argumentieren. Zwar waren viele Antwortmöglichkeiten richtig, sie brachten uns der Zielsetzung nicht näher. Da die SuS nicht wussten, worauf ich hinauswollte, kann ich ihnen auch keinen Vorwurf machen, unkonzentriert oder unmotiviert gewesen zu sein.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

Tab. 21. Ergebnisdarstellung Vpn 16 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Nicht reibungsloser Ablauf Unterrichtsphase		X	B: X	X			
	SR	Anwendung ritualisierter Organisationsform trotz ungünstiger Lautstärkebedingungen		*	B: X I: X	X X	X		
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Interaktion der Lehrkraft mit den Schülern	X	X					
	SR	Schnelle Akzeptanz durch SuS	*		I: X	X			
Kognitive Aktivierung	FR	Problematische Fragestellung der Lehrkraft		X					
	SR	Unkonkrete Fragestellung für Ziel der Gesprächsphase		X	I: X	X			

#### 8.4 Wirkung fremder und eigener Fallanalysen auf die Fähigkeit zur Reflexion

Für die Prüfung der Annahme, dass die *vorgeschaltete Reflexion fremder Unterrichtsereignisse zu einer höheren Qualität der Selbstreflexion führt*, wurden die Gruppen I und II kontrastierend betrachtet. Beachtet wurden in beiden Gruppen die vorliegenden Selbstreflexionen, d.h. in Gruppe I maximal drei Reflexionen pro Person, von Studierenden der Gruppe II maximal sechs Reflexionen pro Person. Es wurde somit die Fallperspektive eingenommen und insgesamt 94 Fälle berücksichtigt. Für Gruppe I konnten 60 Selbstreflexionen, aus der Gruppe II 34 Selbstreflexionen bewertet werden. Die Bestimmung der Reflexionsfähigkeit erfolgte, wie in Kapitel 8.3,

anhand der erreichten Reflexionstiefe in den einzelnen Fällen. Dazu wurde gruppenspezifisch erfasst, wie viele Fälle auf welchem Reflexionsniveau eingeschätzt wurden. Tabelle 22 stellt die Häufigkeit der erreichten Niveaustufen in den beiden Untersuchungsgruppen dar.

Tab. 22. Häufigkeitsverteilung des erreichten Reflexionsniveaus in den Selbstreflexionen untergliedert nach Fällen und Versuchspersonen

Reflexionsniveau	Gruppe I (n = 60 Fälle)	Anzahl Vpn Niveau erreicht (n = 25)	Gruppe II (n = 34 Fälle)	Anzahl Vpn Niveau erreicht (n = 9)
Deskriptiv	6 (10%)	1 (4%)	9 (26,4%)	1 (11,1%)
Explikativ	26 (43,3%)	6 (24%)	11 (32,4%)	3 (33,3%)
Introspektiv	28 (46,7%)	18 (72%)	14 (41,2%)	5 (55,6%)

Von allen 25 Studierenden der Gruppe I konnten Selbstreflexionen berücksichtigt werden (n = 60). Von 3 Versuchspersonen ging jeweils nur ein Fall ein, von 9 Studierenden konnten 2 Selbstreflexionen beachtet werden. Von 13 Versuchspersonen konnten alle 3 Selbstreflexionen berücksichtigt werden. Die 34 Selbstreflexionen der Gruppe II gehen auf 9 Versuchspersonen zurück<sup>118</sup>. Von 2 Versuchspersonen ging jeweils nur ein Fall von sechs möglichen in die Untersuchung der Annahme ein. Jeweils 2 Versuchspersonen brachten drei bzw. fünf Fälle ein, von einer Versuchsperson konnten vier Fälle beachtet werden. Jeweils sechs Selbstreflexionen brachten 2 Versuchspersonen ein. Auf diese beiden Studierenden gehen 9 der 14 gezählten Reflexionen zurück, die ein introspektives Niveau erreichten.

Aus beiden Gruppen zeigte jeweils ein/e Studierende/r Reflexionsleistungen auf nur deskriptivem Niveau. 6 Studierenden der Gruppe I und 3 Studierenden der Gruppe II gelang eine Auseinandersetzung mit Fällen bis auf das explikative Niveau. In beiden Gruppen erreichte der Großteil (18 Versuchspersonen (= 72%) der Gruppe I und 5 Versuchspersonen (= 55,6%) der Gruppe II) der Studierenden in der Analyse eigener Unterrichtserfahrungen ein introspektives Reflexionsniveau.

Im Kontext dieser Forschungsannahme werden nachfolgend die Auswertungsergebnisse der Versuchspersonen 10 und 23 dargestellt (vgl. Kapitel 8.4.1 und 8.4.2). Die Studentinnen unterscheiden sich in ihrer Gruppenzugehörigkeit. Versuchsperson 10 gehörte der Gruppe II an und analysierte ausschließlich eigene Unterrichtsversuche. Zum Vergleich mit Versuchsperson 23

<sup>118</sup> Versuchsperson 20 wurde erneut ausgeschlossen da ihr in keiner der sechs Fälle eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsereignis gelang.

werden die besten drei Reflexionen dargestellt. Versuchsperson 23 analysierte zunächst drei fremde unterrichtliche Ereignisse in jeder Qualitätsdimension, bevor sie drei eigene Unterrichtserfahrungen reflektierte. Die Studentinnen erreichten in den drei vergleichend ausgewählten Reflexionen eigener Unterrichtsereignisse das introspektive Niveau. Im Folgenden werden für jede Versuchsperson nur die drei berücksichtigten Fälle dargestellt.

### 8.4.1 Versuchsperson 10 – Selbstreflexionen Gruppe II

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Parcours – selbständige Erprobung von Überwindungstechniken*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studierende beschreibt eine erlebte Unterrichtssequenz in der die SuS aufgefordert waren, in Kleingruppen an Stationen Überwindungstechniken zu erproben und stellt fest: „*Insgesamt verlief diese Phase sehr gut.*“ (Abschnitt 3) (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin nennt in der Folge verschiedene, v.a. organisatorische Aspekte, die zum Gelingen der Phase beigetragen haben: die klare Einteilung und Strukturierung durch den Stationsaufbau (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (1)), Bekanntheit der Regeln, die aufgrund vorausgehender Probleme damit bereits wiederholt thematisiert und daher klar waren (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS), Klarheit der gewählten Organisationsform (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (2)) und das eindeutige Zeitmanagement (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (3)).

#### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Parcours – Stationsarbeit mit zu wenig Differenzierung für leistungsstarke SuS*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin stellt fest, dass die Berücksichtigung von Differenzierung in der Planung der Unterrichtssequenz „*für leistungsschwächere SuS gut funktioniert hat, für stärkere SuS der Anforderungscharakter jedoch zu niedrig war.*“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Das zeigte sich am Verhalten der unterforderten SuS: „*es wurde zu den SuS an den anderen Stationen geschaut und versucht dort mitzumischen oder zuzusehen.*“ (Abschnitt 2). Verschiedene Aspekte werden aufgezählt, welche die Unterschätzung der SuS (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)) beeinflussten. Als Hauptgrund wird angeführt und erläutert: „*Ehrlicherweise muss ich sagen, dass ich, auch basierend auf den vorherigen Stunden, nicht gedacht hätte, dass sich leistungsstärkere SuS unterfordert fühlen. Hier spielt dann natürlich auch eine Rolle, dass ich die SuS noch nicht lange kenne und auch daher noch nicht so gut einschätzen kann, was auf der einen Seite möglich ist oder was auf der anderen Seite unterfordert.*“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Darüber hinaus stellt die Studentin fest, dass die Stationskarten weitere Übungsmöglichkeiten aufzeigten, die jedoch von den sich unterfordert gefühlten SuS nicht beachtet wurden: „*Auf der einen Seite also führten sie die Bewegungsaufgaben nur teilweise aus, auf der anderen Seite kam dann Langeweile auf und auch die Beschwerden die Übungsformen seien zu anspruchlos. Hakte man dann aber genauer nach, schafften sie es sogar teilweise nicht, die Bewegungsaufgaben durchzuführen, waren aber immer noch der Meinung diese seien zu anspruchlos.*“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Abwägung, Präsentation der Inhalte (1)).

Die Inhalte der Stationsarbeit, Balanceübungen und Präzisions sprünge beinhalteten nicht die, von den SuS geforderte, „*Action*“ (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Dieser Aspekt wird ebenfalls erläutert: „*So wollen sie die ganze Doppelstunde Salti springen, verstehen aber nicht, dass dies rechtlich für uns nicht möglich ist mit ihnen durchzuführen, da bei freien Überschlagsbewegungen nicht genügend gesichert werden kann. Obwohl darüber bereits vereinzelt Gespräche geführt wurden, kommt dennoch immer wieder die Nachfrage nach Salti.*“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (2)).

*Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Parcours – Durchführung eines „Runs“*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Analyse bezieht sich auf eine Unterrichtssequenz, in der die SuS einen sogenannten Run durchführten. „Der Run enthielt die zuvor erarbeiteten Stationen, wo es zum einen um verschiedene Wandläufe, Präzisionssprünge, den Armsprung und andere Hindernis überwindende Methoden ging. Es gab Stationen, bei welchen die Bewegungsaufgaben vorgegeben waren, aber auch Stationen, bei welchen die SuS sich selbst überlegen sollten, welche Methoden zur Hindernisüberquerung es geben könnte. Innerhalb des Runs sollten mit Musikbegleitung alle fünf Stationen hintereinander durchlaufen werden.“ (Abschnitt 1). Die Studentin bewertet: „Betrachtet man die gesamte Sequenz des Runs, so ist festzuhalten, dass diese äußerst gut abgelaufen ist.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Es werden verschiedene Aspekte aufgeführt und teils erläutert, welche die Phase positiv beeinflusst haben. So sorgte der Einsatz von Musik (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (1)) dafür, dass die SuS das „feeling“ während des Runs bekamen und die SuS motiviert wurden. Die gesamte Stimmung war aufgelockert und die SuS feuerten sich gegenseitig an (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Die Berücksichtigung der Schülerwünsche beeinflusste die Motivation ebenfalls positiv (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS). Den SuS waren die Anforderungen des Runs aus den vorherigen Stunden bekannt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). „Es fühlte sich keiner der SuS unter- oder überfordert, alle kannten die Stationen bereits und wussten daher, was sie sich zutrauten und was eher nicht und konnten dementsprechend mit einem positiven Gefühl in den Run gehen.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Zuletzt wird auf die gleichzeitige Durchführung des Runs durch mehrere SuS verwiesen. Dadurch stand kein Schüler im Mittelpunkt und mögliche Hemmungen wurden genommen (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (2)).

Tab. 23. Ergebnisdarstellung Vpn 10 (Gruppe II, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR 2	Erprobungsphase Überwindungstechniken gelungen	X		B: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X <sub>3</sub> S: X	X			
Schülerorientierung & Unterstützung	SR 3	Störung durch SuS		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>		
	SR 4	Gelungene Unterrichtsphase	X		B: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> S: X I: X	X <sub>1</sub> X			

#### 8.4.2 Versuchsperson 23 – Selbstreflexionen Gruppe I

##### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Basketball – Organisation Aufwärmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin wählt aus ihren eigenen Unterrichtserfahrungen das Ereignis, dass trotz klarer Instruktion die Organisation des Aufwärmspiels etwas chaotisch wurde. Die Studentin beschreibt gut nachvollziehbar ihr Vorgehen zur Instruktion: Die Mannschaften für das anschließende Par- teiballsport bildeten sich durch Karten ziehen, anschließend sollten die SuS ihrer gezogenen Karte entsprechend Leibchen anziehen und zur Abgrenzung der beiden Felder zwei Bänke in der Mitte der Halle aufstellen. *„Anfangs wurden die Anweisungen der Lehrperson von den SuS gut umgesetzt jeder zog eine Karte, dann entstand jedoch eine kurze Phase, in der es etwas unruhig wurde, da die SuS nicht wie zuvor aufgetragen ihr Leibchen anzogen, sondern mehr damit beschäftigt waren herauszufinden, wer denn noch bei ihnen im Team mitspielt. Die Aufgabe zwei Bänke in der Halle aufzustellen hatten die meisten SuS schon wieder vergessen, es fühlten sich nur noch wenige für diese Aufgabe verantwortlich, die meisten SuS fing an, sich in ihren Mannschaften zu unterhalten. Zwei einzelne Schüler stellten schließlich die Bänke auf.“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das „Problem“ (Abschnitt 2) wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrperson alle Instruktionen auf einmal erteilte (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Es wird erläutert: *„Die SuS haben den ersten Arbeitsauftrag, eine Karte zu ziehen, alle befolgt bis zu diesem Punkt wurden die Instruktionen der Lehrperson also noch umgesetzt. Erst im Anschluss schienen einige SuS nicht mehr sicher zu sein, was sie als nächstes zu tun hatten, da also einige SuS nun keinem Arbeitsauftrag mehr nachkamen nutzen sie die Zeit, um sich mit anderen zu unterhalten.“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

##### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Basketball – Erlernen des Korblegers*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS mit einer methodischen Übungsreihe den Korbleger erlernten. Dabei fiel ihr auf, dass ein Schüler, der bereits bei der ersten Übung einige Schwierigkeiten hatte, nicht an der zweiten Übung teilnahm. Er stellte sich immer wieder hinten an, statt die Übung auszuführen. Auf Rückfrage der Lehrerin gab der Schüler an, dass *„er nicht an der Übung teilnehmen möchte, weil ihm die Ausführung der Bewegung noch zu komplex sei. Der Schüler hatte also einige Male versucht einen Korbleger zu werfen, dies ist ihm aber nicht gelungen, daraufhin hat er sich zurückgezogen und beobachtet lieber seine Mitschüler, die nun schon dabei waren, die Bewegung aus dem Laufen heraus, also schon aus einer schwierigeren Situation heraus auszuführen. Der Schüler konnte also mit dem Leistungszuwachs seiner Mitschüler nicht mithalten.“* (Abschnitt 1). Das Ereignis wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrperson sehr schnell die Anforderungen erhöht hatte und entsprechend erläutert: *„Zu bemängeln ist dabei, dass die Anforderungen für alle SuS auch gleichzeitig erhöht werden. Es gibt dabei keine Möglichkeit für schwächere SuS die Bewegung noch länger auf einem leichteren Niveau zu üben. Die Möglichkeit einer Differenzierung ist also nicht gegeben.“* (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte).

##### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Basketball – Theoretische Erarbeitung des Korblegers*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Ausgangspunkt der Analyse ist eine kognitive Phase zur Erarbeitung wesentlicher Merkmale des Korblegers. Diese zeichnete sich dadurch aus, dass sie länger dauerte als geplant und nur einige SuS partizipierten. *„Zentrales Problem war also, dass die SuS wenig mitarbeiten und die von der Lehrperson erwarteten Antworten nicht genannt wurden bzw. erst durch mehrfaches Nachfragen benannt wurden.“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Ereignis wird auf die zu komplexe

Aufgabenstellung zurückgeführt und erläutert: „Den SuS fiel es schwer ohne Vorgabe oder Hilfestellung alleine die zentralen Punkte zu benennen. Einige SuS beteiligten sich daher erst gar nicht am Unterrichtsgespräch.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte).

Tab. 24. Ergebnisdarstellung Vpn 23 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Problematische Vorbereitung des Aufwärmspiels		X	I: X	X			
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Schüler verweigert Übungsdurchführung aufgrund von Überforderung		*	I: X	X			
Kognitive Aktivierung	SR	Zu lange Dauer Erarbeitungsphase und geringe Partizipation		X	I: X	X			

### 8.5 Qualität und Umfang der Reflexion in Abhängigkeit vom Geschlecht

Die Prüfung der Annahme zum Einfluss von Geschlecht und Umfang der Fallbearbeitungen auf die erreichte Reflexionsqualität erfolgte unter Einbezug von 21 Studierenden aus beiden Gruppen. Tabelle 25 zeigt die Merkmalsausprägungen dieser Stichprobe auf.

Tab. 25. Merkmale/Verteilung berücksichtigter Studierender für die Einschätzung des Einflusses von Geschlecht und Umfang auf die Reflexionsqualität

	Geschlecht		Anzahl Zeichen (MW aus 6 Fällen)
	m	w	
Gruppe I (n = 17)	m	10	26.583
	w	7	23.357
Gruppe II (n = 4)	m	1	32.219
	w	3	23.899

Als Maß der Ausführlichkeit wurde die im Mittel umgesetzte Zeichenanzahl betrachtet. Die Annahme, dass weibliche Studierende umfangreichere Verschriftlichungen anfertigen, bestätigte sich nicht. In beiden Gruppen lagen die berechneten Mittelwerte der Zeichenanzahl der Studentinnen unter den Werten der Studenten (vgl. Tab. 25).

Für die Bestimmung der Reflexionsqualität der einzelnen Studierenden wurde erneut der Reflexionsindex herangezogen. Dazu wurde aus jeder der drei Qualitätsdimensionen der Fall mit der höchsten Reflexionstiefe berücksichtigt (Maximalperspektive). Anschließend erfolgte die Bildung des Index entsprechend der Ausführungen in Kapitel 8.2. Eine nach Geschlecht getrennte Übersicht des erreichten Reflexionsindex unter Berücksichtigung der Gesamtzeichenzahl geben die Tabellen 26 und 27.

Tab. 26. Übersicht Index und Zeichenanzahl berücksichtigter weiblicher Versuchspersonen

Vpn	Gruppe I/II	Tiefe	Breite	Index	Zeichenzahl (Rang)
23	I	18	3	10,5	23.173 (6)
10	II	15	6	10,5	26.338 (3)
11	I	15	5	10	19.984 (10)
26	I	15	5	10	20.569 (8)
2	I	15	8	9,5	27.794 (1)
35	I	13	3	8	27.071 (2)
19	I	12	3	7,5	20.336 (9)
21	I	10	3	6,5	24.573 (4)
3	II	10	3	6,5	23.229 (5)
9	II	6	2	4	22.130 (7)
		Ø 12,9	Ø 4,1	Ø 8,3	Ø 22.140

Zu Beginn des Kapitels wurde bereits aufgezeigt, dass sich der angenommene höhere Umfang der Ausführungen der Studentinnen im Mittel nicht zeigt. Dieser Eindruck bestätigt sich mit Blick auf die einzelnen Versuchspersonen. Zur besseren Übersicht wurden zusätzlich vier Abstufungen der Zeichenanzahl aus dem Material abgeleitet und die Studierenden diesen zugeordnet (vgl. Tab. 28).



Tab. 27. Übersicht Index und Zeichenanzahl berücksichtigter männlicher Versuchspersonen

Vpn	Gruppe I/II	Tiefe	Breite	Index	Zeichenzahl (Rang)
1	II	18	8	13	32.214 (3)
4	I	18	5	12,5	36.794 (1)
12	I	18	4	11	34.910 (2)
16	I	18	4	11	25.696 (5)
34	I	18	4	11	24.254 (7)
28	I	15	5	10	22.312 (11)
18	I	12	4	8	23.601 (8)
7	I	12	4	8	22.670 (10)
14	I	13	2	7,5	27.777 (4)
5	I	12	3	7,5	24.491 (6)
6	I	7	2	4,5	23.330 (9)
		Ø 14,6	Ø 4,1	Ø 9,5	Ø 27.095

Tab. 28. Gruppenzuordnung in Abhängigkeit der Gesamtzeichenzahl

Gesamtzeichenzahl	Anzahl Vpn (n = 21)	Geschlecht		Gruppe	
		m	w	I	II
> 30.000 Zeichen	3 (14,3%)	3	-	2	1
> 25.000 Zeichen	5 (23,8%)	2	3	4	1
> 20.000 Zeichen	12 (57,1%)	6	6	10	2
< 20.000 Zeichen	1 (4,8%)	-	1	1	-

Der Gruppe mit der höchsten Zeichenanzahl konnten 3 Studenten (= 14,3%) zugeordnet werden. Mehr als 25.000 Zeichen verfassten 5 Studierende (= 23,8%). Dabei handelte es sich um 3 Studentinnen und 2 Studenten. Eine Studentin analysierte ausschließlich eigenes unterrichtliches Handeln, die anderen 4 gehörten der Gruppe I an. Etwas mehr als die Hälfte der Stichprobe (n = 12) erbrachte einen Umfang zwischen 20.000 und 25.000 Zeichen. Von den geschlechtsbezogen gleichmäßig verteilten Studierenden gehörten zehn der Gruppe I an, zwei Studentinnen waren der Gruppe II zugeordnet. Eine Studentin der Gruppe I erbrachte weniger als 20.000 Zeichen.

Die personenbezogene Explikation der Auswertungsergebnisse erfolgt kontrastierend für die Versuchspersonen 4 und 11 (vgl. Kapitel 8.5.1 und 8.5.2). Beide verfügten über keine Vorerfahrungen in den SPS im anderen Fach und analysierten sowohl eigenes als auch fremdes Unterrichtshandeln. Versuchsperson 4 ist männlich, Versuchsperson 11 weiblich. Entgegen der Annahme zur ausführlicheren Analyse der weiblichen Studierenden zeigte sich, dass Versuchsperson 4 den höchsten Reflexionsumfang erbrachte (= 36.794 Zeichen). Versuchsperson 11 nutzte für ihre Reflexionen insgesamt die wenigsten Zeichen (= 19.984) (vgl. Tab. 26 und 27). Beide erreichten eine Reflexionsqualität, gemessen über den Reflexionsindex, die deutlich über dem geschlechtsspezifischen Mittelwert lag.

### 8.5.1 Versuchsperson 4 – Student mit höchster Zeichenanzahl

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen- Stationsmodifikation*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt ausführlich das Ereignis der Videosequenz, dass die aufgebaute Übungsstation den Bedingungen der SuS nicht angepasst ist und den Umgang der Lehrkraft mit der Situation in der Unterrichtsdurchführung. Anschließend bewertet er diese: „Als Konsequenz ist viel Lern- und Übungszeit verloren gegangen, in der die Lernakteure keine Sprungerfahrungen sammeln konnten, wodurch Defizite hinsichtlich der inhaltlichen Strukturierung des Unterrichts vorliegen.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Als Begründung für das Ereignis wird auf die „mangelnde Einschätzung der schülerbezogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen seitens der Lehrkraft“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)) verwiesen und die Bezugnahme auf die Lern- als auch die Leistungsvoraussetzungen erläutert (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Bezogen auf die fehlende Leistungsvoraussetzung Sprungniveau relativiert der Student, dass „diese Ursache ... jedoch als weniger wahrscheinlich zu erachten [ist], da hierfür mindestens ein Sprung seitens der Lernenden hätte ausgeführt werden müssen, um die individuelle Unüberwindbarkeit des Kastens konstatieren zu können.“ (→ introspektive Reflexion, Abwägung (1)). Als weitere Begründung wird mit Bezug zum Aufbau der Station der grundsätzliche methodische Fehler erläutert, dass „didaktische Prinzipien wie ‚vom Leichten zum Schweren‘ und ‚vom Niedrigen zum Hohen‘ als fundamentale Bestandteile turnerischer Gerätestationen, nicht eingehalten worden sind.“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Weitsprung – Instruktion des „Zonen-Weitsprung-Wettkampfes“*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt eine Sequenz der Instruktion eines Weitsprungwettkampfes. Organisiert in einem Halbkreis teilte er Gruppen ein und erläuterte ihre Aufgaben. Anschließend begaben sich die Gruppen unmittelbar zu ihren Stationen, bevor der Student die konkrete Aufgabenstellung und den Wettkampfablauf erläutern konnte. Die Instruktion erfolgte daher, nachdem die Gruppen sich ihren Stationen zugeteilt hatten. Aufgrund der räumlichen Distanz zwischen den Gruppen musste er die Arbeitsaufgabe sehr laut vortragen und hatte immer Gruppen im Rücken. Darüber hinaus entstand in den Gruppen während der weiterführenden Instruktion immer wieder Unruhe. „Angesichts dieser zweiten Aufgabenerläuterung der Lehrkraft entsteht bei der Gruppenpositionierung Unruhe, die zunächst beseitigt werden muss. In dem Verlauf geht wertvolle Unterrichtszeit verloren, bis der erste Wettkampfsprung tatsächlich realisiert wird.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Er führt das Ereignis darauf zurück, „dass die Lehrkraft im Rahmen

*des Halbkreises nicht den vollständigen Wettkampfablauf erläutert hat, sondern zunächst lediglich die spezifischen Gruppenaufgaben und –verteilungen.“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).*

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Spielen (Volleyball) – konstruktives Lehrerfeedback*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt sehr ausführlich eine ausgewählte Situation der Videosequenz „*bei der ein Lernender das ‚Baggern‘ erlernen soll und eine bewegungsbezogene Rückmeldung seitens der Lehrerin erhält.“ (Abschnitt 1). Aus inhaltlich-fachlicher Perspektive erhält das Feedback der Lehrkraft eine positive Bewertung (→ deskriptive Reflexion), da es verschiedene Sinneskanäle des Schülers anspricht (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). „So liefert die Lehrkraft akustische (erklärt die Technik), optische (macht Bewegung vor) und taktile (führt die Arme des Lernenden) Rückmeldungsreize, wodurch der Lernprozess effektiver gestaltet werden kann.“ (Abschnitt 1) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Die Lehrkraft fragt den Schüler nach seiner Einschätzung, bevor sie eine Rückmeldung gibt. Dadurch erhält dieser die Möglichkeit, eigenständig Fehlerquellen zu identifizieren und zu korrigieren (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS). Darüber hinaus erläutert die Lehrkraft den Sinn der Übung, indem sie einen Zusammenhang zwischen der Technik und dem Nutzen herstellt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). In der Formulierung von alternativen Handlungsweisen wird die Art des Feedbacks nicht mehr thematisiert.*

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Ballwurf – Erweiterung der Technik*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die ausgewählte Sequenz ereignete sich in einer Unterrichtsstunde, in welcher der Ballwurf aus dem Stand um einen Dreischritt-Anlauf erweitert werden sollte. In Partnerarbeit gaben sich die SuS, auf einer Lehrbildreihe basierend, zunächst Rückmeldung zum Standwurf. Dabei fiel dem Studenten eine Schülerin auf, deren Wurf nicht gelang. Daraufhin unterstützte er sie, indem er ihr die Bewegung erneut erklärte und demonstrierte sowie eine taktile Ausführungshilfe gab. Der Schülerin gelang dennoch keine Verbesserung ihres Wurfs. Nach einiger Übungszeit erweiterte der Student die Bewegungsaufgabe für alle SuS um den Dreischritt-Anlauf. Dies auch von der Schülerin einzufordern, welcher der Standwurf nicht gelang, bewertet er rückblickend betrachtet als problematisch (→ deskriptive Reflexion). Bezogen auf seine Rückmeldungen für die Schülerin zeigt er auf, dass diese „*nicht zielführend gewesen [sind und] ... sich als wirkungslos erwiesen, da die Schülerin ihre technische Ausführung durch die Befolgung der Verbesserungsvorschläge nicht verbessern konnte.“ (Abschnitt 1). In den anschließenden Ausführungen bemängelt der Student seine fehlende Differenzierung, da die Ausdehnung der Bewegungslänge die Schülerin weiter überforderte (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).*

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton – Reflexion der Übungs- und Feedbackphase*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die im Video dargestellte Reflexionssituation im Anschluss an eine Übungsphase und stellt aus seiner Sicht gelungene sowie problematische Aspekte des Lehrerhandelns in der Situation heraus. Die übergreifend als „*qualitativ minderwertig“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) bewertete Reflexionsphase wird auf die „zu wenigen und intensiven Überlegungen hinsichtlich einer angemessenen Auswertung“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte) der Lehrkraft zurückgeführt und weiterführend erläutert: „In dem Zusammenhang sind keine Gedanken dahingehend angefertigt worden, wie ein inhaltlicher Bezug zum Lernziel ‚Smash-Technik‘ sowie eine diesbezügliche kognitive Aktivierung methodisch aussehen könnte, sodass die Lernenden im Anschluss sowohl die bedeutsamsten Technikmerkmale als auch den praktischen Nutzen des Smashes im Badmintonspiel erkennen.“ (Abschnitt 2) (→ intro-*

spektive Reflexion, Erläuterung). Als weitere Ursache wird die möglicherweise fehlende Unterrichtszeit angeführt (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) und ausgeführt, dass die zeitliche Planung nach einer Übung wie sie in der Sequenz durchgeführt wurde schwierig sei, da die SuS unterschiedliche Ausführungsgeschwindigkeiten hätten (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Weitsprung – Erarbeitung und Anwendung technikrelevanter Merkmale des Schrittweitsprungs*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS zunächst auf Grundlage eigener Sprungerfahrungen wesentliche Technikmerkmale des Schrittsprungs unter Moderation der Lehrkraft zusammentragen. Anschließend wurde eine Musterlehrbildreihe ausgeteilt und die Darstellung mit den eigenen Erkenntnissen in Bezug gesetzt. Es folgte eine Gruppenarbeit an der Sandgrube: Ein Teil der SuS führte Sprünge aus, der andere Teil der SuS sollte diese korrigieren. Der Student stellt heraus: *„Im Rahmen dessen scheinen die korrigierenden Lernakteure dabei nicht genau zu wissen, auf welche Bewegungsaspekte bei der realisierten Sprungbewegung zu achten ist. Diesbezüglich sind die jeweiligen Rückmeldungen meist unkonkret formuliert (z.B. die Aussage eines Schülers: ‚setz deine Beine mehr ein!‘), bei dem die Bewegungsfehler nicht eindeutig aufgezeigt werden können. So sind die einzelnen Feedbackvorschläge oft widersprüchlich, so dass den Springenden die fehlerhaften Bewegungsaspekte nicht ersichtlich werden, die dies mit einer fragenden und resignierenden Gestik (u.a. Schulterzucken) darstellen.“* (Abschnitt 1). Der Student führt die *„unstrukturierten und überfordernd wirkenden Schülerrückmeldungen“* (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) auf die fehlende Konkretisierung und Reduktion der genannten Bewegungsmerkmale durch die Lehrkraft zurück (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). Der Student erläutert die aus diesem Vorgehen resultierende unklare Grundlage für den Rückmeldeprozess (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1)). Eine weitere mögliche Ursache könnte in der unklaren gruppeninternen Aufgabenverteilung liegen (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Die SuS der Feedbackgruppe waren zusätzlich für die Instandhaltung der Sandgrube zuständig. *„Durch diese fehlende Zuordnung hat sich als Folge keiner der Teilnehmenden für ein genaues Betrachten und Analysieren der Sprungbewegungen verantwortlich gefühlt. Dieses ungenaue Beobachten führt schließlich zu mangelhaft und unspezifisch artikulierten Rückmeldungen. In dem Fall hat der Lehrer die Aufgabenstellung, aus der eine eindeutige gruppeninterne Aufgabenzuteilung hervorgegangen wäre, zu ungenau formuliert.“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (2)).

Tab. 29. Ergebnisdarstellung Vpn 4 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Verlust Lern- und Übungszeit		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>		
	SR	Instruktion unvollständig in klarer Organisationsform		X	B: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Feedback der Lehrkraft	X		I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> S: X	X <sub>1</sub> X			
	SR	Fehlende technikbezogene Differenzierung durch die Lehrkraft		X	I: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Qualitativ minderwertige Reflexionsphase		X	I: X B: X	X X			
	SR	Unstrukturierte und überfordert wirkende Schülerrückmeldungen		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>			

### 8.5.2 Versuchsperson 11 – Studentin mit geringster Zeichenanzahl

#### Fremdreflexion

Stundeninhalt: Tanzen

Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung

Die Studierende beschreibt die Videofallsequenz und stellt fest: „Das Aufwärmen hat für die Lehrperson sichtlich nicht funktioniert wie geplant, was vor allem ihre Aussage ‚Ihr kennt das doch!‘ deutlich macht. Die SuS konnten die Instruktionen nicht umsetzen und die Choreo wurde chaotisch.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Es werden verschiedene Aspekte genannt und teilweise erläutert, die zu diesem Unterrichtsereignis geführt haben. Die Studentin stellt fest, dass die Lehrkraft zu Beginn zu viele Instruktionen gegeben hat. Dies führte dazu, dass die SuS sich nicht alles merken konnten (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (1)). In der Umsetzung des Aufwärmens kamen die Ansagen für die nächsten Schritte zu spät was dazu führte, dass „die SuS keine Chance hatten, rechtzeitig mitzukommen.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (2)). Darüber hinaus war den SuS war nicht klar, dass der Grundschrift *Bouncen* bis zur nächsten Ansage der Lehrkraft ausgeführt werden sollte (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (3)). Abschließend wird vermutet, dass das Aufwärmen noch zu schwer für die SuS war, da diese

die Schritte noch nicht ausreichend routinisiert hatten (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (4)).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Vermittlung der Grundzüge der Kraulbewegung*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studierende bezieht sich in ihrer Beschreibung des Unterrichts nicht auf ein Ereignis, sondern stellt den Unterrichtsverlauf dar. Nach einer kognitiven Phase führten die SuS in der Erarbeitungsphase im Wasser verschiedene Übungen durch, um die Kraultechnik zu erlernen. Die Studentin hebt einzelne Aspekte hervor, z.B. dass sie mit einigen ausgewählten Übungen unzufrieden ist und die Umsetzung einer Übung den SuS zunächst nicht gelang: „Direkt nach der ersten Bahn ist aufgefallen, dass viele SuS Probleme haben. Direkt habe ich die Übung unterbrochen und eine Schülerin vorschwimmen lassen. Dies hat allen anderen sehr stark weitergeholfen, weil verbildlicht wurde, wie die Übung gemeint war.“ (Abschnitt 1). Sie stellt abschließend fest, dass der „Unterricht relativ reibungslos“ abgelaufen sei. (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Dies führt sie auf ihre Transparenz zurück, und erläutert: „Zu Beginn wussten die SuS genau, was sie in dieser Stunde erwartet. Gab es zwischendurch Probleme oder waren einige Übungen sehr schwierig, wurden sie im Anschluss besprochen und geklärt, wie man diese beheben kann. Den SuS war von Anfang an klar, was ich erwarte und wie der Unterricht aufgebaut war.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). Individuelle Rückmeldungen haben darüber hinaus vermieden, dass SuS sich vernachlässigt fühlten „oder denken, sie schaffen die Übungen nicht. Jeder war miteinbezogen und konnte mithalten. So ist der Unterricht letztendlich gelungen.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Umgang mit Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Videofallsequenz wird beschrieben und das Ereignis, dass die Schülerin trotz Höhenangst das Hindernis überwunden hat auf die Unterstützung durch die Lehrperson zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS). Die genannte Unterstützung der Lehrperson wird jedoch nicht weiter erläutert bzw. in Bezug gesetzt zu den beschreibenden Ausführungen zu Beginn. Erst im Folgenden dritten Abschnitt wird der Umgang der Lehrperson mit der Situation als „gut“ bewertet (→ deskriptive Reflexion).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Verbesserung des Startsprungs*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt erneut eine längere Unterrichtsphase, in der eine methodische Übungsreihe zur Anwendung kam, um die Ausführung des Startsprungs bei den SuS zu verbessern. Dabei stellt sie heraus, dass sie zwar die nächste Übung vorgab wenn sie den Eindruck hatte dass der Großteil der Gruppe dazu bereit war, es den SuS jedoch jeweils selbst überlassen war, ob sie bereits die neue Übung ausführten oder die vorherige Übung weiter übten: „Zwar habe ich jedes Mal, wenn ich das Gefühl hatte, der Großteil hat die Übung gut umgesetzt, die nächste angesagt, dennoch konnten die SuS das individuell entscheiden.“ (Abschnitt 1). Darüber hinaus beschreibt sie: „Generell war die Übungsphase sehr individuell aufgebaut. Ich habe es geschafft, fast jedem SuS auf seinen Kopfsprung individuelle Rückmeldung zu geben. Gerade denjenigen, die Probleme hatten, habe ich viele Tipps gegeben, die sie sehr schnell umsetzen konnten. Andererseits habe ich mich auch sehr bemüht, jeden SuS zu loben, gerade wenn schnelle Verbesserungen erkenntlich waren.“ (Abschnitt 1). „Dass am Ende alle SuS die Zielübung ausführen konnten und sich vor allem auch dankbar gezeigt haben und Freude an der Stunde hatten“ (Abschnitt 2) begründet die Studentin mit ihrer individuellen Rückmeldung und Unterstützung (→ explikative Ebene, Interaktion

mit den SuS). Sie expliziert diesen Aspekt nicht weiter und stellt keinen Bezug zum konkreten Unterricht her.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – theoretische Erarbeitung des Aufschwungs*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Videofallsequenz zeigt die mündliche Erarbeitung des Aufschwungs am Reck unter Verwendung einer Bildreihe in einem Unterrichtsgespräch. Die Studentin beschreibt die gesamte Sequenz und hält am Ende fest, dass *„diese Erarbeitungsphase mit der Klasse ... gut funktioniert hat“* (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Sie führt das auf die Ruhe zurück, welche die Lehrperson ausgestrahlt hat und erläutert diese Einschätzung: *„Sie kannte die Klasse gut, hatte sie im Griff. Die SuS waren ruhig und haben gerne mitgearbeitet. Kleinere Störungen konnte die Lehrperson sofort unterbinden und hat diese SuS sogar mit in den Unterricht einbezogen.“* (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS). *„Mit am wichtigsten“* (Abschnitt 3) für die kognitive Aktivierung der SuS war, dass die Lehrperson nach Begründungen gefragt hat. Dadurch wurde die ganze Klasse zum Weiterdenken angeregt (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Fehlerkorrektur Brustschwimmen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtsphase im Schwimmunterricht. Inhaltlicher Schwerpunkt waren Bewegungsfehler beim Brustschwimmen. Zunächst wurden einige bekannte mögliche Fehler in einem Unterrichtsgespräch zusammengetragen, dann schauten sich die SuS ein Video an und die Lehrkraft wollte von den SuS wissen, *„woran genau die Fehlerbilder erkannt werden können.“* (Abschnitt 1). *„Nach der überwiegend kognitiven Phase, wo allen relativ gut klar geworden ist, was die wichtigsten Merkmale fürs Brustschwimmen sind und was sie verbessern sollen, ging es zum praktischen Teil über.“* (Abschnitt 1). In dieser Unterrichtsphase wurde sehr lehrerzentriert an der Fehlerkorrektur gearbeitet. Die Studierende hält fest, dass *„ein schönes und für die SuS kognitiv aktivierendes Unterrichtsgespräch zu Stande gekommen“* ist (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Dies führt sie darauf zurück, dass sie sich als Lehrperson ruhig verhalten und versucht hat, in der lauten Schwimmhalle klar und deutlich zu reden (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Darüber hinaus stellt sie fest: *„Ich habe den SuS während der Unterrichtsgespräche genug Zeit gelassen, sich Antworten zu überlegen und teilweise auch den Ball erstmal an andere SuS weitergegeben, bevor ich selbst eine Antwort gegeben habe.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS).

Tab. 30. Ergebnisdarstellung Vpn 11 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Aufwärmphase gelingt nicht		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X <sub>3</sub> X <sub>4</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X <sub>4</sub>			
	SR	Relativ reibungslos verlaufender Unterricht	X		I: X S: X	X X			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Schülerin überwindet Hindernis trotz Höhenangst	X		S: X				
	SR	zielführende Unterrichtsstunde	*		S: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Gelungene Erarbeitungsphase	X		S: X I: X	X X			
	SR	Schönes, kognitiv aktivierende Unterrichtsgespräch	X		B: X S: X				

## 8.6 Zusammenfassung und Interpretation

Die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse erfolgen zunächst im Kontext der forschungsleitenden Annahmen. Anschließend werden Aspekte erläutert, die annahmenübergreifend für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu berücksichtigen sind<sup>119</sup>.

### *Annahmenspezifische Zusammenfassung und Interpretation*

Die erste forschungsleitende Annahme geht davon aus, *dass es nicht allen Studierenden gelingt, unterrichtliche Ereignisse zu reflektieren*. Sie kann anhand des vorliegenden Datenmaterials bestätigt werden.

Die Initiierung und Anleitung der studentischen Reflexionstätigkeit erfolgte über vorgegebene

<sup>119</sup> Die Ableitung der forschungsleitenden Annahmen (vgl. Kapitel 6) sieht als sechste Annahme vor, dass sich die Qualität der Reflexion auf die Ableitung von Handlungsalternativen auswirkt. Die fehlende Stringenz der studentischen Ausführungen ließ die Entwicklung eines validen Vorgehens zur Überprüfung dieser Annahme nicht zu, sodass keine diesbezüglichen Befunde erhoben werden konnten.



Arbeitsaufträge (vgl. Kapitel 7.1.3). Durch das geschlossene Vorgehen sollte eine mögliche Überforderung der Studierenden vermieden werden. Insbesondere bei Novizen kann bereits die Auswahl eines unterrichtlichen Falles, als Ausgangspunkt der reflexiven Auseinandersetzung, zu Schwierigkeiten führen (Wolters, 2015). Dem wurde entgegengewirkt, indem der thematische Fokus über die Qualitätsdimensionen guten Unterrichts die Wahlfreiheit der Unterrichtsereignisse reduzierte und Arbeitsaufträge die reflexive Auseinandersetzung mit den ausgewählten Ereignissen strukturierten.

Trotz klarer Vorgaben durch die Arbeitsaufträge wurden von den insgesamt 210 Fällen der 35 Versuchspersonen 22 Fälle von der Auswertung ausgeschlossen, da sie die Vorgaben unzureichend berücksichtigten. Von den 188 einbezogenen Fallbearbeitungen wurden 23 als Beschreibung eingeschätzt, da sie kein reflexives Niveau erreichen. Die Beschreibungen verteilten sich auf 15 Studierende.

Die Studierenden waren aufgefordert, insgesamt sechs unterrichtliche Ereignisse (= Fälle) reflexiv zu bearbeiten. Daher wurde erfasst, wie viele reflexive Fallbearbeitungen den Studierenden insgesamt gelangen (vgl. Kapitel 8.1). 29 Studierende bewältigten die reflexive Auseinandersetzung in mindestens vier der sechs Fälle (> 50%). Dabei handelte es sich um 24 Studierende der Gruppe I und 5 Studierende der Gruppe II. 6 Studierende erreichten in maximal drei der sechs Verschriftlichungen ( $\leq$  50%) ein reflexives Niveau (ein Student der Gruppe I, 5 Studierende der Gruppe II). Neben Beschreibungen wirkten sich auch von der Auswertung ausgeschlossene Fälle (vgl. Kapitel 7.2) auf die Quantität der reflexiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen aus.

Es zeigt sich, der Annahme entsprechend, dass es nicht allen Studierenden gelingt, unterrichtliche Ereignisse zu reflektieren. Das ist u.a. auf die handlungsleitende Funktion von Subjektiven Theorien geringer Reichweite zurückzuführen (vgl. Kapitel 2.4). Diese sind in Situations- und Handlungsprototypen organisiert. Erstere sind dafür zuständig, bereits erlebte Situationen und/oder Probleme wiederzuerkennen, um eine möglichst schnelle Reaktion gewährleisten zu können, die unter Rückgriff auf Handlungsprototypen erfolgt. Situations- und Handlungsprototypen sind einander zugeordnet, was dazu führt, dass in kurzer Zeit auf Situationen reagiert werden kann, zu denen entsprechende Handlungsprototypen vorliegen. Die Prototypenstrukturen sind stark von biografischen Erfahrungen geprägt. Um in der Ausbildung erworbenes Wissen handlungswirksam werden zu lassen, ist daher die Veränderung der Prototypenstrukturen notwendig. Das gilt jedoch aufgrund der biografisch entstandenen und dadurch stabilen Strukturen als schwierig. Es kommt hinzu, dass den Handelnden die Strukturen selbst verbor-

gen und dadurch nur schwer zugänglich sind. Zusätzlich geht die bewusste Bearbeitung der Strukturen etwa durch die reflexive Auseinandersetzung mit (Unterrichts-)Situationen mit dem vorübergehenden Verlust von Handlungssicherheit einher und gilt als herausfordernd (vgl. Kapitel 2.4). Die Fähigkeit zur Reflexion kann nicht als vorhanden angenommen werden, sondern muss im Kontext der Ausbildung über entsprechende Angebote, die insbesondere die Integration erworbenen Wissens für das Handeln fördern, erlernt und geübt werden (Wahl, 2006; Wyss, 2013; vgl. Kapitel 2 und 3). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen die Notwendigkeit, angehende Lehrkräfte in der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit zu unterstützen.

Die zweite forschungsleitende Annahme besagt, dass die *Ausrichtung des unterrichtlichen Ereignisses als problematisch bzw. gelungen die Reflexionsqualität beeinflusst*.

Reflexive Tätigkeiten erfolgen häufig im Anschluss an die Wahrnehmung eines Ereignisses als problematisch mit dem Ziel, dieses durch die reflexive Auseinandersetzung zu lösen (vgl. Kapitel 3.1). Auch die Auseinandersetzung mit Fällen wird häufig als handlungsorientierter Problemlöse-Prozess gekennzeichnet (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Fälle werden insbesondere dann identifiziert, wenn Ereignisse aus dem alltäglichen Geschehen heraustreten (Pieper, 2014). Wolters (2015) stellt dementsprechend jene Fälle als für Fallarbeit besonders geeignet heraus, in denen Unterricht misslingt oder Unterrichtsereignisse pädagogischen Ansprüchen und Normen nicht gerecht werden. Lüsebrink (2017) expliziert in Anlehnung an Scherler (2008) ein Vorgehen zur Fallarbeit, in dem Probleme, verstanden als Differenz zwischen Fakten und Normen, den Ausgangspunkt der Fallarbeit darstellen. Während sich zu problematischen Ereignissen zahlreiche Verweise in der Literatur finden, liegen nur wenige Hinweise für die reflexive Fallarbeit mit gelungenen Unterrichtsereignissen vor. Lediglich Pieper (2014) verweist auf die Möglichkeit der Fallkonstruktion ohne besonders auffällige Praxis, wenn ihre Struktur Gegenstand des Erkenntnisinteresses ist. Reflexion kann neben der unmittelbaren Problemlösung<sup>120</sup> insbesondere die Entwicklung alternativer Denk- und Handlungsmuster fördern, indem weitere als die übliche/n Perspektive/n eingenommen werden, um ein Ereignis zu betrachten. Die reflexive Auseinandersetzung mit einem gelungenen Ereignis kann somit dazu beitragen, ähnliche Situationen zu überprüfen und ggf. neu zu bewerten (s. Ausführungen oben zur Modifikation der Prototypenstrukturen; Wyss, 2013; vgl. Kapitel 2.4).

---

<sup>120</sup> Die unmittelbare Problemlösung steht insbesondere im Fokus der *Reflexion-in-der-Handlung*. Diese Form der Reflexion findet in der vorliegenden Arbeit keine Berücksichtigung, ist jedoch für die spätere berufliche Tätigkeit als Lehrkraft relevant (vgl. Kapitel 3.2).

Das vorliegende Untersuchungsdesign ermöglichte den Studierenden die Wahl, ob sie gelungenes oder problematisches Lehrkrafthandeln aus eigenen Unterrichtserfahrungen und den zur Verfügung gestellten Videosequenzen fremden Lehrkrafthandelns zum Ausgangspunkt der reflexiven Auseinandersetzung wählten<sup>121</sup>. Die Auswertung (vgl. Kapitel 8.2) zeigt eine mehrheitliche Auswahl negativer Unterrichtsereignisse für die reflexive Auseinandersetzung. Von den 159 berücksichtigten Fällen basierten drei Viertel (= 119 Fälle) auf negativ bewerteten Unterrichtsereignissen<sup>122</sup>. 14 der 34 berücksichtigten Versuchspersonen<sup>123</sup> wählten ausschließlich negative Reflexionsanlässe, wohingegen keine Versuchsperson sich nur mit positiven Unterrichtsereignissen auseinandersetzte. Die vermehrte Auswahl negativer Unterrichtsereignisse kann mit der gängigen Praxis zusammenhängen, dass u.a. Hochschuldozierende vermehrt defizitäre Aspekte und Ereignisse als Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung, z.B. im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen wählen. Im Sinne der Förderung der studentischen Weiterentwicklung werden häufig vorrangig Defizite ausgiebig besprochen und analysiert, während Aspekte, die bereits gut gelungen sind, weniger explizit behandelt werden. Darüber hinaus erscheint eine Auseinandersetzung mit problematischen Ereignissen vor dem Hintergrund, dass über die Arbeitsaufträge die Ableitung von Handlungskonsequenzen für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit gefordert war, einfacher. Diese lassen sich bei problematischen Ereignissen häufig leichter entwickeln und sind zum Teil unabhängig von der reflexiven Auseinandersetzung mit einem Ereignis (Krieg & Kreis, 2014).

Um ein Maß für die studentische Reflexionsqualität zu erhalten, wurde für jede Fallanalyse ein Reflexionsindex gebildet (vgl. Kap. 8.2). Für jede Versuchsperson wurde, der Maximalperspektive (Leonhard et al., 2011) entsprechend, der höchste Reflexionsindex erfasst, der in der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsereignissen erreicht wurde. Für Versuchspersonen, die sowohl positive als auch negative Fälle analysierten, konnten jeweils die beiden höchsten erreichten Indizes vergleichend berücksichtigt werden. Von Studierenden, die nur negative unterrichtliche Ereignisse analysierten, wurde nur der höchste Reflexionsindex ausgewählt. Es zeigte sich im Durchschnitt nur ein kleiner Unterschied in den erreichten Reflexionsindizes in

---

<sup>121</sup> Die ausgewählten Videosequenzen wurden von der Projektgruppe bewertet. Da Fälle jedoch individuell konstruiert werden (Wolters, 2015) erfolgte die studentische Fallkonstruktion aus den Videofallsequenzen sowie die anschließende Auseinandersetzung damit nicht immer wie angedacht.

<sup>122</sup> In einigen Fällen nahmen die Studierenden keine explizite Bewertung vor. In diesen Fällen wurde die Bewertung auf Grundlage der studentischen Ausführungen von der Auswerterin vorgenommen.

<sup>123</sup> Eine Versuchsperson der Gruppe II wurde ausgeschlossen, da sie in keinem der sechs Fälle eine reflexive Auseinandersetzung mit den von ihr gewählten Unterrichtsereignissen erreichte.

Abhängigkeit davon, ob ein positives oder negatives Unterrichtsereignis den Ausgangspunkt der Reflexionstätigkeit darstellte. In der Reflexion eines positiven Unterrichtsereignisses wurde im Mittel ein Reflexionsindex von 2,9 erreicht, für die Reflexion negativer Unterrichtsereignisse konnte ein mittlerer Reflexionsindex von 3,3 identifiziert werden<sup>124</sup>. Der höchste Reflexionsindex (= 4,5) wurde in drei der insgesamt 159 Fälle in der Analyse eines gelungenen Unterrichtsereignisses erreicht. Die meisten Versuchspersonen, die sowohl positive als auch negative Unterrichtsereignisse reflektierten, wiesen ähnliche Reflexionsqualitäten in den beiden ausgewählten Fällen auf. Drei Studierende können als davon deutlich abweichend herausgestellt werden: Versuchsperson 30 erreichte einen Reflexionsindex von 4,5 in der Analyse eines positiven Unterrichtsereignisses, in der Analyse eines negativen Ereignisses erreichte sie nur einen Reflexionsindex von 1. Die umgekehrte Ausprägung zeigten die Versuchspersonen 21 und 35. Sie erreichten einen Reflexionsindex von 4 in der Reflexion eines negativen Unterrichtsereignisses. Für das positive Reflexionsereignis wurde bei beiden lediglich ein Index von 1 erfasst (vgl. Tab. 15).

Die Ergebnisse widersprechen insgesamt der Annahme, dass sich die Reflexionsqualität in Abhängigkeit davon unterscheidet, ob sich die reflexive Auseinandersetzung auf ein als gelungen oder problematisch bewertetes Unterrichtsereignis bezog. Es zeigen sich im Mittel lediglich tendenzielle Unterschiede in der Reflexionsqualität, erfasst über den gebildeten Reflexionsindex, die auf eine höhere Reflexionsqualität in der Auseinandersetzung mit negativ bewerteten Unterrichtsereignissen hinweisen. Die höchste Reflexionsqualität wurde jedoch in drei Fällen erreicht, in denen ein positives Unterrichtsereignis den Ausgangspunkt bildete. Darüber hinaus ähneln sich die beiden erfassten Reflexionsindizes für den Großteil der Versuchsperson in den beiden ausgewählten Fällen sehr. Wenige auffällige Ausnahmen gibt es in beide Richtungen (vgl. Versuchspersonen 21, 30 und 35).

Die Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen, die durch Reflexion gedanklich durchdrungen und somit zur Weiterentwicklung des theoretischen Verständnisses von Unterricht und der unterrichtsspezifischen Handlungsfähigkeit beitragen, kann auf eigenen (= Selbstreflexion) als auch auf stellvertretenden Unterrichtserfahrungen (= Fremdrelexion) basieren. Im vorliegenden Forschungskontext wurde die Reflexion-über-die-Handlung (vgl. Kapitel 3.2) forciert, indem Studierende Unterrichtsereignisse nachträglich reflexiv bearbeiteten. Diese Form der Reflexion bietet den Vorteil, dass die Auseinandersetzung mit den Ereignissen ohne unter-

---

<sup>124</sup> Wertebereich Reflexionsindex: 1 bis 4,5

richtlichen Zeit- und Handlungsdruck erfolgen kann (vgl. Kapitel 3.2). Für die Selbstreflexionen wählten die Studierenden selbst erfahrene Ereignisse aus dem Praktikum, die Auseinandersetzung erfolgte erinnerungsbasiert. Die Fremdrelexionen erfolgten anhand videografiertes Sequenzen fremder studentischer Unterrichtsversuche. Die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Videofallsequenzen zur Reflexionstätigkeit wurden in Kapitel 4.3.1 diskutiert. Sie bieten im Vergleich zu Reflexionen auf Grundlage von Erinnerungen den Vorteil, dass die Unterrichtsergebnisse wiederholt betrachtet werden können. Darüber hinaus werden sie von Studierenden als nützlicher und präziser wahrgenommen als erinnerte unterrichtliche Situationen (Rosean et al., 2008). Studien belegen den vorteilhaften Einsatz von Videofallsequenzen für differenziertere und inhaltlich fokussiertere Reflexionen im Vergleich zu anderen Formen der Fallarbeit (Krammer, 2014). Die Analyse stellvertretender Unterrichtserfahrungen führt dazu, dass die Studierenden sich ohne persönliche Betroffenheit mit den Ereignissen auseinandersetzen können, was sich positiv auf die Qualität der Auseinandersetzung auswirken kann, da diese kritisch-konstruktiver erfolgt (vgl. Kapitel 4.3.2). Aus der vorliegenden Argumentation wurde die dritte forschungsleitende Annahme abgeleitet. Diese sieht vor, dass *Studierenden die Reflexion fremder videografiertes unterrichtlicher Ereignisse besser gelingt als die Reflexion eigener Unterrichtsereignisse*.

Die Prüfung der Annahme erfolgte unter Berücksichtigung der Auswertung von 13 Versuchspersonen der Gruppe I (vgl. Kapitel 8.3). Als Maß der Reflexionsqualität wurde die erreichte Reflexionstiefe herangezogen und diese zwischen den Fremd- und Selbstreflexionen der beiden Fälle einer Qualitätsdimension verglichen. Dabei konnte, entgegen der theoretisch abgeleiteten Erwartung, keine Versuchsperson in allen drei Fremdrelexionen eine bessere Reflexionstiefe erreichen als in den Selbstreflexionen. Acht Studierende gelang es mehrheitlich, eine bessere oder die gleiche Reflexionstiefe in den Fremd- als/und in den Selbstanalysen zu erreichen. Fünf Studierende wiesen in der Mehrheit ihrer Analysen eigener Unterrichtsereignisse das gleiche oder ein besseres Reflexionsniveau auf. Damit bestätigt ein größerer Teil der gewählten Stichprobe ( $n = 8$ ), die Annahme unter Einschränkungen<sup>125</sup>, 5 der berücksichtigten Studierenden zeigen Reflexionsleistungen, die der Annahme widersprechen.

Videos zeichnen sich dadurch aus, dass sie häufig vielseitige Kontextinformationen beinhalten, welche die Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsereignis begünstigen können. In einer

---

<sup>125</sup> Die Teilstichprobe umfasst auch Reflexionsleistungen, die in der Bearbeitung fremder und eigener Unterrichtsereignisse das gleiche Reflexionsniveau erreichten.

Videosequenz enthaltene Informationen sind jedoch nicht immer für das ausgewählte Reflexionsereignis relevant oder können dazu in Bezug gesetzt werden. Dies kann dazu führen, dass die charakteristischen Merkmale Komplexität und Simultanität von Videofallsequenzen von den Studierenden als kognitiv belastender empfunden werden. Es kann vorkommen, dass Studierende Informationen aufnehmen (müssen), welche die Analyse des Ereignisses nicht fördern, sondern zur Überschreitung der Aufnahmekapazität des Arbeitsgedächtnisses führen, was eher nachteilig wirkt (vgl. Kapitel 4.3.1).

Den Studierenden standen für jede Qualitätsdimension drei Videofallsequenzen zur Verfügung (vgl. Kapitel 7.1.3), aus denen sie je eine individuell für ihre Analysetätigkeit auswählten. Wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt, erfolgt die Konstruktion eines Falles aus der individuellen Perspektive (Wolters, 2013). Studierende wählten zum Teil Ereignisse aus den Sequenzen aus, zu deren Analyse in den Videos weniger Kontextinformationen vorhanden waren, sodass die anschließende Analyse auf Vermutungen fußte<sup>126</sup> oder eher oberflächlich blieb. Auch videografierte Unterrichtssequenzen zeigen lediglich einen, durch den Kamerafokus vorgegebenen, Realitätsausschnitt. Möglicherweise fehlten den Studierenden aufgrund der individuellen Fallauswahl für eine weiterführende Reflexionstätigkeit ergänzende Informationen (vgl. Kapitel 4.3.1). Studien zur Wirksamkeit der Arbeit mit Unterrichtsvideos belegen den motivationsförderlichen Effekt der Arbeit mit videografierten Unterrichtssequenzen eigener Unterrichtserfahrungen. Diese werden als authentischer und aktivierender bewertet, führen zu höherer Akzeptanz und ihnen wird von (angehenden) Lehrkräften Bedeutsamkeit für das berufliche Lernen zugeschrieben (vgl. Kapitel 4.3.1). In der vorliegenden Untersuchung zeigten die Videofallsequenzen jedoch fremdes unterrichtliches Handeln. Möglicherweise wirkte die Arbeit mit den selbsterfahrenen Unterrichtsereignissen motivationsförderlicher und beeinflusste die reflexive Auseinandersetzung stärker, als die Möglichkeit, fremdes studentische Unterrichtshandeln wiederholt betrachten und dabei verschiedene Perspektiven in den Blick nehmen zu können. Letztlich ist an dieser Stelle auch der zeitliche Aspekt des Untersuchungsdesigns zu berücksichtigen: Um die vorausgehende Analyse der Videofallsequenzen vor der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen sicherzustellen, stand den Studierenden für diese ein Zeitfenster von drei Wochen zur Verfügung. Für die reflexive Bearbeitung der selbst erfahrenen Unterrichtsereignisse hatten die Studierenden anschließend bis zum Ende der Vorlesungszeit und damit ca.

---

<sup>126</sup> Studentische Ausführungen, die über die Videosequenzen nicht nachvollzogen werden konnten oder auf Vermutungen basierten, wurden nicht codiert. Der mögliche Nachvollzug der Fallbeschreibung und -interpretation am Material stellt einen Vorteil der Fallarbeit mit Videos dar (Wolters, 2008).

zwölf Wochen Zeit. Die deutlich unterschiedliche Länge der Zeitfenster kann die Reflexionstätigkeit genauso beeinflusst haben wie der Umstand, dass die Studierenden im Kontext des Begleitseminars sowie in ihren Unterrichtsversuchen wiederholt zur reflexiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsfällen angeregt und in diesem Prozess von den Pädagogischen Mitarbeitern begleitet wurden. Diese Interpretation stützend, wird der didaktischen Einbettung der Fallarbeit im Vergleich zum gewählten Fallmedium eine entscheidendere Bedeutung für die Lerneffektivität zugeschrieben (u.a. Lüsebrink & Grimminger, 2014; Syring et al., 2015).

Wenngleich die Auswertung eine Bestätigung der forschungsleitenden Annahme nicht uneingeschränkt zulässt, kann in der Tendenz nachgewiesen werden, dass die Reflexion fremder Unterrichtsereignisse besser bzw. gleich gut gelingt als/wie die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtserfahrungen. Diesen Aspekt weiterführend untersucht die vierte forschungsleitende Annahme die *Wirkung der vorgeschalteten Fremdreflexion auf die Fähigkeit zur Analyse eigener Unterrichtsereignisse*. Dabei wird von einem positiven Effekt ausgegangen. Unmittelbar erforderliches Handeln, wie es bei Unterrichtsereignissen der Fall ist, basiert auf Subjektiven Theorien kurzer Reichweite, die in Situations- und Handlungsprototypen organisiert sind. Situationsprototypen bilden sich durch die Analyse einer erlebten Situation und ersetzen bei der Wiedererkennung einer Situation bzw. eines Problems die umfängliche Analyse. Die Aufmerksamkeit wird in einer solchen Situation vor allem auf den Abgleich gerichtet, ob es sich tatsächlich um den gleichen Situationsprototypen handelt wie bei einer früheren Handlung. Den Situationsprototypen entsprechend werden Handlungsprototypen gebildet, die eine oder auch mehrere Handlungsmöglichkeiten für wiederkehrende Situationen bereithalten und dadurch die schnelle Handlungsfähigkeit ermöglichen. Die Zuordnungen der Prototypen sind nicht fest verknüpft. Eine Lehrperson kann entscheiden, ob sie in einer wiedererkannten Situation auf eine (bewährte) Handlungsoption zurückgreift oder nicht. Entscheidet sich die Lehrperson gegen die Bezugnahme auf einen Handlungsprototypen oder scheitert damit, ist die Konstruktion einer neuen Handlungsmöglichkeit erforderlich. Um zu vermeiden, dass neu erworbenes Wissen als träges Wissen zwar vorhanden ist, jedoch handlungsunwirksam bleibt, kommt der Bearbeitung der Prototypenstrukturen durch die reflexive Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen Bedeutung zu. Dazu müssen die impliziten, biografisch entstandenen und dadurch stabilen Strukturen zunächst bewusst gemacht werden, um sie in einem nächsten Schritt reflexiv bearbeiten zu können. Eine weitere, zu berücksichtigende, Schwierigkeit im Prozess der Modifikation von Prototypenstrukturen besteht darin, dass Veränderungen zu

einem vorübergehenden Verlust der Verhaltenssicherheit führen, da bekannte Handlungsmuster in Frage gestellt werden (müssen) (Groeben et al., 1988; Wahl, 2006). An dieser Stelle bietet sich die Arbeit mit fremden (Unterrichts-)Fällen an. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern bieten zugleich die Möglichkeit, stellvertretend Erfahrungen, als Ausgangspunkt der reflexiven Auseinandersetzung, zu vermitteln (Reh et al., 2013). Die Auseinandersetzung mit fremden (videobasierten) Fällen zeichnet sich durch eine kritisch-konstruktivere Betrachtung aus als die Arbeit mit eigenen Unterrichtsereignissen (Mühlhausen, 2006). Insbesondere bei negativ konnotierten Reflexionsanlässen ist die Analyse eigener Erfahrungen eher durch Abwehrhaltung und Rechtfertigungsäußerungen charakterisiert.

Auf den Erkenntnissen zur Organisation der Prototypenstrukturen Subjektiver Theorien kurzer Reichweite basiert die Konstruktion des Untersuchungsdesigns, die Studierenden dazu aufzufordern, zu jeder Qualitätsdimension zwei Unterrichtsereignisse auszuwählen, die der gleichen Kategorie entsprechen (vgl. Kapitel 7.1.3). Die Arbeit mit den fremden Videofällen sollte die Entwicklung von Referenzbeispielen (Prototypen) fördern, auf die in entsprechenden Fällen eigener Unterrichtserfahrungen analogisierend zurückgegriffen werden kann und die in Folge der eigenen Unterrichtserfahrungen weiterentwickelt werden können. Darüber hinaus sollte die Auseinandersetzung mit fremden Unterrichtserfahrungen im gleichen Kontext<sup>127</sup> die Entwicklung von Strukturkenntnis unterstützen, die über den Fall hinausreicht und die Annahme der Krise als Normalfall fördert. Die Akzeptanz dieser strukturellen Bedingung der Lehrtätigkeit (vgl. Kapitel 2.2) kann die objektive und handlungsförderliche Auseinandersetzung mit selbst erfahrenen, auch negativ bewerteten, Unterrichtsereignissen unterstützen.

Das fallbasierte Lernen mit Unterrichtsvideos begünstigt verschiedene, die Reflexionsqualität fördernde, Aspekte. So kann die Qualität der Beschreibung von beobachteten Lehr-Lernprozessen gesteigert werden. Diese stellt den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Unterrichtsfällen dar, ihr kommt für die Reflexionstätigkeit daher besondere Bedeutung zu: Nicht wahrgenommene Aspekte können in der anschließenden Ereignisanalyse nicht berücksichtigt werden und beeinflussen somit die qualitative Auseinandersetzung mit dem Ereignis (Wolters, 2015). Die Arbeit mit Videos bietet den Vorteil, dass mehr gesehen wird (Syring et al., 2015). Über die Videoanalyse kann die Bewusstheit für unterrichtliche Aspekte entwickelt werden, die anschließend auch in der Analyse eigener Unterrichtserfahrungen in den Blick genommen werden. Der Videofalleinsatz fördert darüber hinaus die Begründung von Unterrichtshandlungen und die Entwicklung von Handlungsalternativen, da das Unterrichtsgeschehen mit einem

---

<sup>127</sup> Im Rahmen von Schulpraktika während des Studiums



objektiven Blick verfolgt und analysiert werden kann (Santagata & Guarino, 2011). Die förderliche Wirkung der Arbeit mit eigenen Videosequenzen auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion zeigt Krammer (2014) auf.

Die Untersuchung der Wirksamkeit vorausgehender fremder Fallanalysen auf die reflexive Qualität der Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtserfahrungen erfolgte, indem die Auswertungsergebnisse der studentischen Fallanalysen eigener Unterrichtserfahrungen der beiden Gruppen kontrastierend betrachtet wurden (vgl. Kapitel 8.4). In beiden Gruppen konnten studentische Fallanalysen dem deskriptiven, explikativen sowie introspektiven Reflexionsniveau zugeordnet werden<sup>128</sup>. Das integrative Niveau konnte in keiner studentischen Fallreflexion kodiert werden. Der Großteil der Reflexionen erreichte in beiden Gruppen jeweils das introspektive Niveau: 28 Fallanalysen (= 46,7%) der Gruppe I und 14 Fallanalysen (= 41,2%) der Gruppe II. Die explikative Reflexionsebene erreichten 26 Fälle (= 43,3%) von Studierenden der Gruppe I, 11 Fälle (= 32,4%) der Gruppe II wurden auf diesem Niveau eingeschätzt. In beiden Gruppen zeigte jeweils eine Versuchsperson eine Reflexionsleistung, die in allen berücksichtigten Fällen nicht über das deskriptive Niveau hinausging.

Die Kontrastierung der Reflexionsleistungen in der Analyse eigener Unterrichtserfahrungen beider Gruppen zeigte keine deutlichen Unterschiede auf. Die besondere Wirksamkeit der Arbeit mit fremden Videofällen im Vorfeld der Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtserfahrungen auf die Reflexionsqualität zeigte sich somit im Kontext der vorliegenden Untersuchung nicht.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Entwicklung von Referenzbeispielen und Strukturkenntnis als Einflussfaktoren auf die reflexive Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen über die Auseinandersetzung mit selbst erlebten Ereignissen genauso erfolgen kann, wie durch die vorgeschaltete Arbeit mit fremden videografierten Unterrichtserfahrungen. Die Arbeit mit Videofällen ermöglicht das Kennenlernen, Beobachten und Analysieren des zukünftigen Berufsfeldes unter realistischen Bedingungen (Gold et al., 2016). Syring et al. (2015) nehmen an, dass dadurch der Transfer zum echten Handeln in realen Unterrichtssituationen erleichtert wird. Im vorliegenden Forschungskontext erfahren alle Studierenden aufgrund ihrer Lehrtätigkeit in der Praktikumsphase die realen Bedingungen ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit. Diese zeitgleiche Erfahrung reduziert möglicherweise den Effekt der Auseinandersetzung mit den fremden Videofallsequenzen. Hinzu kommt, dass die Studierenden in ihren Unterrichts-

---

<sup>128</sup> Die Einschätzung der Reflexionsfähigkeit erfolgte über die Reflexionstiefe.

versuchen zwei Mal von Pädagogischen Mitarbeitern besucht wurden und in Unterrichtsnachbesprechungen<sup>129</sup> gemeinsam ihre Unterrichtsplanungen und -durchführungen analysierten. Möglicherweise stellen die individuellen und von einem Experten (Pädagogischen Mitarbeiter)<sup>130</sup> angeleiteten Auseinandersetzungen mit eigenen Unterrichtsereignissen einen stärkeren Einflussfaktor auf die Reflexionsfähigkeit dar als der vorgeschaltete Videofalleinsatz.

Zu den verschriftlichten Fallanalysen erhielten die Studierenden keine Rückmeldung. Das kann zum einen die Motivation der Studierenden negativ beeinflusst haben, zum anderen ist fraglich, ob Novizen alleine durch die Auseinandersetzung mit fremden Unterrichtsfällen etwas lernen können. Kricke und Reich (2013) schreiben dem Dialog über die Auseinandersetzung mit (Unterrichts-)Fällen<sup>131</sup> einen wesentlichen Einflussfaktor für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit zu. Ehlers, Adelsberger und Techler (2009) heben für einen erfolgreichen Reflexionsprozess das Feedback durch die Dozierenden heraus. Dieses muss sich nicht nur auf die Auseinandersetzung mit einem Fall beziehen, sondern kann auch bereits die Fallauswahl thematisieren. Wolters (2015) macht darauf aufmerksam, dass Novizen die Identifikation von etwas Reflexionswürdigem häufig noch nicht gelingt und sie eher oberflächliche Aspekte des Unterrichtsgeschehens, die häufig ohne umfangreiche Reflexion bearbeitet werden können, auswählen, während sie optionale Fälle als Grundgegebenheiten des Sportunterrichts unreflektiert akzeptieren. Studien, welche die Fallarbeit mit fremden und eigenen Videofallsequenzen evaluierten, stellen fest, dass die Kombination beider Formen eine förderliche Wirkung auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit hat. Durch Videografien des Unterrichts fremder Lehrkräfte kann der Blick für relevante Merkmale geschärft und eine wertschätzende Form des Diskurses etabliert werden. Das begünstigt möglicherweise die konstruktive Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtserfahrungen (Krammer et al., 2012; Krammer et al., 2016). Diese ist im Vergleich zur Analyse fremden Unterrichtshandelns häufig durch eine weniger professionelle Auseinandersetzung gekennzeichnet, die sich in Rechtfertigungsäußerungen und einer abwehrenden Haltung zeigt (Kleinknecht & Schneider, 2013). Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass im vorliegenden Forschungskontext die Analyse eigener Unterrichtserfahrungen nur erinnerungsbasiert erfolgte. Die studentische Analyse ist somit nicht validierbar, die Einschätzung der Reflexionsfähigkeit erfolgte allein auf Grundlage der vorgenommenen Fallbeschreibung.

---

<sup>129</sup> Die Unterrichtsnachbesprechungen wurden nicht aufgezeichnet und entsprechend nicht analysiert.

<sup>130</sup> Die studentische Wahrnehmung der praktikumsbetreuenden Personen als Experten wurde in Kapitel 5.3 erläutert.

<sup>131</sup> z.B. in Lernteams sowie im Kontext kollegialer Fallberatungen

Es ist darüber hinaus zu beachten, dass es den Studierenden in der Auswahl aus eigenen Unterrichtserfahrungen kaum gelang, Unterrichtsereignisse zum Reflexionsanlass zu wählen, die unter dem gleichen Merkmal subsumiert werden konnten wie die erste Auseinandersetzung mit einem Fall in der entsprechenden Qualitätsdimension guten Unterrichts<sup>132</sup>. Es kann anhand der Daten nicht nachvollzogen werden, ob sich in der schulischen Praxis keine entsprechenden Ereignisse ergaben, ob die Studierenden die Auseinandersetzung damit scheuten<sup>133</sup> oder ob ihnen die Zuordnung einer unterrichtlichen Situation entsprechend des gewählten Merkmals der ersten Fallanalyse in der Qualitätsdimension nicht gelang. Eine Übertragung und Weiterführung des Erkenntnisgewinns, der auf den Videofallreflexionen beruhte, zeigte sich somit nicht.

Als letztes wurde die aus den Ergebnissen einer sportbezogenen Untersuchung (Lüsebrink & Grimminger, 2014) abgeleitete Annahme, dass *weibliche Studierende umfangreichere schriftliche Fallanalysen anfertigen und eine höhere Reflexionsqualität aufweisen*, überprüft.

Der angenommene Zusammenhang zwischen der Zeichenanzahl und der Reflexionsqualität ließ sich in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigen (vgl. Kapitel 8.5). Die drei Studenten mit den meisten Zeichen zeigten auch die beste Reflexionsleistung (vgl. Tab. 27). Von den drei Studentinnen mit der höchsten Reflexionsleistung wies eine die drittmeisten Zeichen, eine sogar die wenigsten Zeichen auf (vgl. Tab. 26), sodass insgesamt kein Zusammenhang zwischen Reflexionsumfang und -leistung abgeleitet werden konnte. Somit konnte in den vorliegenden Untersuchungsdaten auch kein geschlechtsspezifischer Zusammenhang identifiziert werden. Die Studentinnen zeigten im Mittel eine Reflexionstiefe von 12,9 und lagen damit niedriger als die Studenten, die im Durchschnitt eine Bewertung von 14,6 erhielten. Bezogen auf die Reflexionsbreite unterschieden sich die Geschlechter nicht. Beide wiesen im Mittel eine Reflexionsbreite von 4,1 auf (vgl. Tab. 26 und 27). Der niedrigeren Reflexionstiefe entsprechend lag der Mittelwert des Reflexionsindex bei den Studentinnen mit 8,3 niedriger als bei den Studenten, die im Durchschnitt einen Reflexionsindex von 9,5 erreichten. Dem

---

<sup>132</sup> Die inhaltliche Übereinstimmung der Ereignisse der beiden Fallbearbeitungen zu einer Qualitätsdimension wurde in der Auswertung entsprechend nicht berücksichtigt. Die Probekodierung zeigte, dass die Berücksichtigung lediglich inhaltlich übereinstimmender Reflexionsanlässe eine zu starke Reduktion des auszuwertenden Materials nach sich gezogen hätte (vgl. Kapitel 7.3.3).

<sup>133</sup> Zum Beispiel, da sie etwa ihr Scheitern in der unterrichtlichen Situation nicht zugeben wollten oder ihnen die Fallanalyse nicht unmittelbar gelungen wäre, sondern eine tiefere Auseinandersetzung erfordert hätte (vgl. Kapitel 4.3.2.1).

höheren Mittelwert des Reflexionsindex entsprechend wurden die höchsten individuellen Reflexionsindizes von den Studenten erreicht.

Die Studie von Lüsebrink und Grimminger (2014) unterscheidet sich von der vorliegenden Untersuchung in einigen methodischen Aspekten, die im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Ergebnissen zu beachten sind. So wählten Lüsebrink und Grimminger (2014) ein Prä-Post-Design und setzten den gleichen, schriftlich vorliegenden, sportunterrichtlichen Fall zu Beginn und am Ende der Veranstaltung als Reflexionsstimulus ein. Die Bestimmung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden erfolgte anhand der Analyse dieses fremden Falles zu Beginn und am Ende des Semesters, in dem die Studierenden im Seminarkontext wiederholt zur reflexiven Fallarbeit aufgefordert waren. Im Forschungskontext der vorliegenden Arbeit analysierten die Studierenden insgesamt sechs unterrichtliche Ereignisse zu (größtenteils) selbst gewählten Zeitpunkten (semesterbegleitend) und Unterrichtsereignissen. Die Fallanalysen basierten im vorliegenden Untersuchungsdesign auf Videofallsequenzen (Fremdreflexion) sowie selbst erfahrenen Unterrichtsereignissen aus der Erinnerung der Studierenden (Selbstreflexion). Neben den Ergebnissen der Untersuchung von Lüsebrink und Grimminger (2014), dass Umfang und Qualität einer Reflexion in Zusammenhang stehen, zeigte auch die Auswertung der Voruntersuchung aus dem Sommersemester 2016, dass umfangreichere Fallanalysen tendenziell ein höheres Reflexionsniveau erreichten. Daher wurde für die vorliegende Untersuchung die Vorgabe formuliert, dass die Fallanalysen einen Umfang von 4.000 Zeichen erreichen sollten<sup>134</sup>. Die Minimalvorgabe könnte den studentischen Umfang der Verschriftlichungen beeinflussen haben. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Untersuchung der forschungsleitenden Annahme die studentischen Analysen fremder und eigener Fälle berücksichtigt, während Lüsebrink und Grimminger (2014) lediglich die Auseinandersetzung mit einem fremden Unterrichtsfall erfassten. Die Arbeit mit fremden Fällen (basierend auf Videografien) zeichnet sich durch eine konstruktivere Auseinandersetzung aus im Vergleich zu eigenen Fallanalysen, die häufig eher auf einer beschreibenden Ebene bleiben. Die Vorteile der Arbeit mit fremden, auf Verschriftlichungen basierenden, Fällen im Vergleich zu Videosequenzen wurden in Kapitel 4.3.1 ausführlich dargestellt und sind hier ebenfalls zu bedenken.

Letztlich stellt das Prä-Post-Design, basierend auf dem gleichen Unterrichtsfall, bessere Voraussetzungen für die inter- und intraindividuelle Vergleichbarkeit dar als die Auswahl sechs

---

<sup>134</sup> Die Umsetzung dieser Forderung wurde in der anteiligen Bewertung der Fallarbeit für die Abschlussnote der Veranstaltung berücksichtigt.

verschiedener Fälle aus einer mehrminütigen videografierten Unterrichtssequenz und/oder der eigenen Erinnerung von Unterrichtserlebnissen. Auch wenn diese über den theoretischen Bezugspunkt versucht wurden zu vereinheitlichen, zeigten die studentische Fallbeschreibungen, dass sich die ausgewählten Fälle in ihrer Komplexität deutlich voneinander unterschieden.

### *Übergreifende Aspekte der Ergebnisinterpretation*

Das Ergebniskapitel abschließend werden Aspekte dargestellt und erläutert, welche annahmenübergreifend zu berücksichtigen sind.

Die Arbeit mit Fällen ist ein konstitutives Merkmal der vorliegenden Forschungsarbeit und erweist sich für Studierende, insbesondere für Studienanfänger, häufig als große Herausforderung. Fallarbeit basiert auf der Wahrnehmung etwas Besonderen im unterrichtlichen Geschehen, das den Ausgangspunkt der analytischen Auseinandersetzung darstellt (Wolters, 2015). Studierenden, die hinsichtlich der Unterrichtspraxis an Schulen eher einen Novizenstatus einnehmen, gelingt die Identifikation solcher Unterrichtsaspekte häufig noch nicht. Sie haben sich in der Theorie zwar schon mit verschiedenen Aspekten von Unterricht befasst, im Zusammenhang mit realen Unterrichtsdurchführungen fällt der notwendige Wechsel zur Auseinandersetzung mit einem Ereignis aus der Perspektive einer Lehrkraft jedoch schwer. Studierende hinterfragen die erlebte Praxis häufig nicht bzw. zweifeln deren Sinn und die pädagogische Bedeutung nicht an. Stattdessen werden Ereignisse häufig als typisch für den Sportunterricht bewertet, u.a. da sie den angehenden Lehrkräften aus ihrer Zeit als Lernende im Sportunterricht bekannt sind (vgl. Kapitel 4.3). Zur Förderung der Reflexionsbereitschaft sollten daher zugespitzte unterrichtliche Fälle und Situationen ausgewählt werden, welche die unreflektierte Akzeptanz des Ereignisses nicht zulassen (Wolters, 2015).

Die Intervention zur Förderung der Reflexionsfähigkeit in der vorliegenden Forschungsarbeit wurde in den SPS II im Fach Sport durchgeführt. Die Studierenden befanden sich in einem fortgeschrittenen Studienalter (vgl. Kapitel 7.2) und verfügten über Lehrerfahrung in Schule und Verein. Voraussetzung für die Teilnahme an den SPS II ist der Abschluss der SPS I. Dieses Blockpraktikum zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende über einen Zeitraum von vier Wochen täglich die Praktikumsschule besuchen, hospitieren, an schulischen Veranstaltungen teilnehmen und erste eigene Unterrichtsversuche durchführen mit dem Ziel, den Perspektivwechsel vom Schüler zur (angehenden) Lehrkraft zu fördern (vgl. Kapitel 5.1). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Studierenden, im Vergleich zu Studienanfängern, bereits Erfahrungen mit der Unterrichtsbeobachtung aus Lehrkraftperspektive aufweisen, was ihnen die Identifi-

fikation relevanter unterrichtlicher Ereignisse erleichtern sollte. Dennoch gelang es Studierenden im Kontext der vorliegenden Untersuchung nicht immer, reflexionswürdige Unterrichtsergebnisse zum Ausgangspunkt der Fallarbeit auszuwählen. Studierende wählten teilweise Ereignisse aus, die von ihnen eindeutig und unmittelbar auf Planungsfehler/-versäumnisse zurückgeführt werden konnten, z.B. fehlendes Material, unklare Organisationsformen oder Gruppenzusammensetzungen sowie fehlende Sachkenntnis zu den Unterrichtsinhalten. Durch die klare Begründungsmöglichkeit für das Unterrichtsergebnis bestand keine Notwendigkeit der weiterführenden reflexiven Auseinandersetzung, sodass in der Folge kein hohes Reflexionsniveau erreicht wurde.

Die Studierenden wurden über einheitliche Arbeitsaufträge zur reflexiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsergebnissen angeleitet. Als thematischer Bezugspunkt für die Ereignisauswahl waren die Qualitätsdimensionen guten Unterrichts vorgegeben. Möglicherweise war diese thematische Eingrenzung zu eng. In der Untersuchungskonzeption wurde davon ausgegangen, dass sich im Kontext der Praktikumsphase ausreichend Unterrichtsergebnisse ergeben, die sich für eine reflexive Auseinandersetzung eignen. Es kann nicht zweifelsfrei nachvollzogen werden, ob die Studierenden keine reflexionswürdigen Ereignisse erfuhren und deshalb auf Ereignisse zurückgriffen, die zum Teil recht eindeutig begründbar waren, oder ob ihnen die Identifikation entsprechender Situationen nicht gelang. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Ereignissen, die von den Studierenden der Qualitätsdimension kognitive Aktivierung zugeordnet wurden, zeigte sich, dass die Analyse unter Bezugnahme auf die Qualitätsdimension kaum gelang. Zumeist wurden organisatorische Bedingungen der jeweiligen Unterrichtsphasen in den Blick genommen, welche die Durchführung zwar beeinflussten, für eine kognitive Aktivierung jedoch nicht entscheidend waren. Konkrete Arbeitsaufträge und Fragestellungen als Ausgangspunkt kognitiv aktivierender Unterrichtsphasen wurden nicht analysiert.

Für die Auseinandersetzung mit fremden Unterrichtserfahrungen wurden von der Projektgruppe Videofallsequenzen ausgewählt und entsprechend aufbereitet. Dadurch wurde ein, der zugeordneten Qualitätsdimension entsprechender, Reflexionsanlass bereitgestellt. Es zeigte sich jedoch auch in diesem Zusammenhang, dass Studierende den angedachten Anlass häufig nicht auswählten, sondern sich eher an *kleineren* Aspekten der videografierten Unterrichtsdurchführung orientierten. Häufig wurde aus komplexen Fällen mit unterschiedlichen möglichen Bezugspunkten ein Aspekt identifiziert, für den unmittelbar Handlungsalternativen generiert werden konnten. Hier zeigte sich das, für erste Erfahrungen mit Fallarbeit typische, Phänomen der Auseinandersetzung auf einer Ebene des Alltagsbewusstseins. Obwohl die Arbeits-

aufträge explizit zur Bezugnahme auf Theorien zur Erläuterung der Ereignisse aufforderten, konnte in keiner studentischen Fallanalyse das integrative Reflexionsniveau nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 8.1 bis 8.5). Es bestätigt sich, dass Studierenden in der universitären Ausbildungsphase die Fähigkeit zur theoretischen Kategorisierung fehlt (Wolters, 2015). Es gelingt ihnen nicht, vorhandenes Wissen in die Fallanalyse zu integrieren bzw. durch den konkreten Fallbezug weiterzuentwickeln als auch zu differenzieren.

Die Qualitätsdimensionen guten Unterrichts wurden in der Projekteinführung mit den Studierenden gemeinsam erarbeitet. Zusätzlich stand ihnen entsprechende Literatur zur Verfügung, um die Wissensinhalte sicherzustellen als auch eigenständig zu vertiefen (vgl. Kapitel 7.1.2). Es scheint jedoch, dass für die integrative Auseinandersetzung eine engere Betreuung durch universitäre Lehrkräfte notwendig ist. Auf den Aspekt des Feedbacks durch Dozierende wurde bereits weiter oben hingewiesen. Dieses kann neben einer Rückmeldung zur bereits erfolgten Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsereignis die Integration von Theorie einfordern als auch theoretische Bezugspunkte, die zum Unterrichtsereignis passen, aufzeigen.

Insbesondere in der studentischen Fallauswahl aus den Videofallsequenzen zeigte sich, dass die Konstruktion eines Falles nicht unmittelbar an andere delegiert werden kann, sondern jeweils individuell von dem Beobachter einer Unterrichtssituation vorgenommen wird (Wolters, 2013; vgl. Kapitel 4.1). Eine fallspezifische Konkretisierung der Arbeitsaufträge für die Auseinandersetzung mit den Videofallsequenzen hätte die Fallkonstruktion in der Analyse fremder Unterrichtsereignisse zumindest zu Teilen beeinflussen können. Dadurch hätte die Identifikation des, von der Projektgruppe identifizierten, reflexionsbedürftigen Ereignisses unterstützt werden können als Voraussetzung für eine tiefgreifendere Auseinandersetzung damit<sup>135</sup>. Die Konkretisierung kann jedoch lediglich für die Analysen fremder videografierteter Unterrichtserfahrungen erfolgen und hätte als moderierende Variable in der Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Fällen berücksichtigt werden müssen.

Für die Wirkung von Fallarbeit lässt sich grundsätzlich kein effektiveres Fallmedium bestimmen. Das hängt u.a. damit zusammen, dass die Wirkung der Arbeit mit Fällen wesentlich von weiteren Faktoren beeinflusst wird, z.B. der Lehrperson, dem Lehr-Lernkonzept sowie dem

---

<sup>135</sup> Es wurden Unterrichtsereignisse von der Projektgruppe ausgewählt, die teilweise typische Fehler von Novizen dokumentierten, jedoch eine mehrperspektivische Auseinandersetzung auf einem erweiterten Reflexionsniveau ermöglichten als auch die Ableitung übergreifender Handlungsalternativen und –konsequenzen.

professionellen Entwicklungsstand der Studierenden (vgl. Kapitel 4.3). Dennoch sollte an dieser Stelle ein Aspekt Berücksichtigung finden, der die Arbeit mit den Videofallsequenzen beeinflusst haben könnte: Syring et al. (2015) untersuchten u.a. die Wirkung der Arbeit mit Text- bzw. Videofällen auf die Motivation zur Fallarbeit. Bezogen auf die Gesamtmotivation konnten sie keine Unterschiede identifizieren. Im Rahmen von Hausaufgaben zeigte sich bei der Arbeit mit Videofällen jedoch eine Reduktion der Motivation, die von Syring et al. (2015) auf die Unsicherheit der Studierenden in der eigenständigen Arbeit mit Videos zurückgeführt wurde (vgl. Kapitel 4.3.1). Im vorliegenden Untersuchungsdesign fand zur Einführung eine einmalige Videoreflexion im Plenum statt, an der alle Studierenden teilnahmen. Weitere projektbezogene Fallanalysen erfolgten auf individueller Ebene außerhalb der Veranstaltungszeit. Motivationale Aspekte wurden im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit nicht erfasst. Es besteht dennoch die Möglichkeit, dass die Ergebnisse, insbesondere für die Prüfung der dritten und vierten Annahme, durch reduzierte Motivation für die Arbeit mit fremden videografierten Fällen beeinflusst sein könnten. Darüber hinaus war die Einführung über eine gemeinschaftliche Videofallreflexion möglicherweise grundsätzlich nicht ausreichend für die Arbeit mit Fällen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die wiederholte konkrete Fallarbeit im Seminarkontext sowie in Bezug zu den studentischen Unterrichtsversuchen die Arbeit mit Fällen und somit die Reflexionsfähigkeit ebenfalls beeinflusst haben könnte.

Bezogen auf das Fallmedium ist darüber hinaus zu bedenken, dass im vorliegenden Forschungskontext nicht nur die Arbeit mit fremden und eigenen Fällen verglichen wird, sondern die Fallarbeit auf unterschiedlichen Bedingungen beruht. Für die Fremdrelexionen konnten die Videos wiederholt und aus der externen Perspektive einer den Unterricht beobachtenden Person betrachtet werden. Die Selbstreflexionen erfolgten allein auf Grundlage der Erinnerung, die darüber hinaus auf der Wahrnehmung des Unterrichts aus der internen Perspektive der unterrichtsdurchführenden Person basierte. Damit unterscheiden sich die Grundlagen der Fallarbeit deutlich und können den Vergleich der Analyse eigener und fremder Fälle ebenfalls beeinflusst haben. Da es keine Selbstreflexionen, basierend auf videografierten Sequenzen des eigenen Unterrichts, gab, kann der diesbezügliche Einfluss auf die Fähigkeit zur Reflexion nicht herausgestellt werden.

Unterrichtsvideos stellen keine Selbstläufer für die Entwicklung des professionellen Wissens dar. Krammer und Reusser (2005) zeigen u.a. die Notwendigkeit der inhaltlichen Einbettung und Verankerung, die Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch sowie die Anleitung und Begleitung der Videofallarbeit als Einflussfaktoren auf. Die vorliegenden universitären Strukturen



bedingen, dass die Projektarbeit nicht noch stärker in das bestehende Veranstaltungskonzept der SPS II integriert werden konnte. Die Begleitveranstaltung wurde von den Pädagogischen Mitarbeitern geleitet und von der Projektgruppe jenseits der Einföhrungstermine für das Projekt (vgl. Kapitel 7.1.2) nicht weiter beeinflusst. Eine stärkere Begleitung bzw. Einflussnahme durch die Projektgruppe hätte hier förderlich wirken können, war aufgrund der vorliegenden Struktur, dass die Veranstaltung durch andere Personen geleitet und inhaltlich aufbereitet wird, jedoch nicht möglich.

Die Auseinandersetzung mit einem Fall erfolgt aufgrund der Fallbeschreibung, die in Abhängigkeit der individuellen Wahrnehmung erstellt wird. Für den Sportunterricht stellt sich die besondere Herausforderung, dass nicht nur sprachliche Aspekte, sondern insbesondere Wahrnehmungen motorischer Aktionen berücksichtigt und in Sprache überführt werden müssen. Die Qualität der Fallbeschreibung stellt die Grundlage für und einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Fallanalyse dar. Dabei wird diese nicht nur vom Ereignis, sondern ebenfalls von den sprachlichen Fähigkeiten als auch der Motivation der Studierenden beeinflusst. Einigen Studierenden gelang die nachvollziehbare Fallbeschreibung nicht, was dazu führte, dass einzelne Fälle von der Auswertung ausgeschlossen wurden (z.B. Versuchsperson 13, Versuchsperson 24). Es zeigte sich darüber hinaus, dass Studierende teilweise sehr ausführliche Fallbeschreibungen vornahmen, im Anschluss jedoch nur einzelne Aspekte weiter berücksichtigten (vgl. Ausführungen oben). Daraus resultiert möglicherweise die fehlende Stringenz in der Ableitung von Handlungsalternativen und neuen Aktionsideen. Die fehlende Nachvollziehbarkeit der Entwicklung von Handlungsalternativen und neuen Aktionsideen aus der reflexiven Auseinandersetzung mit einem Ereignis führte dazu, dass kein valides Vorgehen zur Prüfung der sechsten forschungsleitenden Annahme (vgl. Kapitel 6) entwickelt werden und diese im Kontext der vorliegenden Arbeit entsprechend nicht überprüft werden konnte (vgl. Fußnote 119).

Die Studierenden waren in den Fallanalysen zur Erfüllung vorgegebener Zeichenanzahlen angehalten. Ziel dieser Vorgabe war es, die Studierenden zu vertiefter Auseinandersetzung anzuregen. Es scheint jedoch, dass einzelne Studierende die Vorgabe insbesondere erfüllten, indem sie sehr ausführliche Fallbeschreibungen vornahmen. Die eigentliche Reflexionstätigkeit wurde davon jedoch kaum berührt, wenngleich mit den umfänglichen Beschreibungen gute Voraussetzungen für eine vertiefende Reflexion geschaffen wurden.

Die reflexive Auseinandersetzung mit Unterrichtsfällen sollte dazu führen, gängige und alltägliche Interpretationen zu hinterfragen und die Entwicklung eines professionellen Blickes auf

Unterricht zu fördern. Dazu sollten bestehende Subjektive Theorien modifiziert werden, indem erworbenes theoretisches Wissen für die Analyse der Ereignisse sowie die Formulierung von Handlungsalternativen Berücksichtigung fand (vgl. Kapitel 2.4). Das gelang in der vorliegenden Untersuchung nicht. Studierende erreichten zwar unterschiedliche Reflexionsniveaus, die explizite Integration theoretischer Wissensaspekte in die Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsereignis (= Erreichung des introspektiven Reflexionsniveaus) erfolgte jedoch in keinem der ausgewerteten 188 Fälle. Die Verwendung bereits erworbenen berufsbezogenen Wissens stellt insbesondere für Interpretationsanfänger, zu denen die Studierenden gezählt werden können, eine Herausforderung dar und fällt ihnen oft schwer. Ihre Auseinandersetzung mit Unterrichtsfällen zeichnet sich eher durch eine einigermaßen plausibel klingende Deutung aus, die häufig noch ihren eigenen Normen, basierend auf persönlichen Unterrichtserfahrungen als Schüler, entspricht (Wolters, 2008). Um diesen Prozess zu durchbrechen, ist ausreichend Zeit und Ausdauer erforderlich (Reh & Rabenstein, 2005; Wolters, 2015). Möglicherweise reicht ein Semester in diesem Zusammenhang nicht aus und/oder erreichen die Studierenden die Erkenntnis zur Bedeutsamkeit und zum Nutzen von Fallarbeit erst mit zunehmender Praxiserfahrung. Studierende durchlaufen, in Abhängigkeit ihrer individuellen Voraussetzungen, unterschiedliche Entwicklungen (Lüsebrink & Grimminger, 2014). An dieser Stelle ist ebenfalls der oben ausgeführte Aspekt der Fallauswahl zu bedenken. Studierende suchen häufig nach Sicherheit und Verallgemeinerbarkeit. Fallarbeit stellt ein wesentliches methodisches Vorgehen dar, um Studierenden bewusst zu machen, dass diese Aspekte aufgrund der strukturellen Bedingungen ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit nicht erfüllt werden können (vgl. Kapitel 2.2). Die möglicherweise noch fehlende Einsicht dieser Gegebenheit kann ebenfalls die fehlende Interpretationsfähigkeit der Studierenden beeinflussen als auch die Fähigkeit, sich reflexiv mit Unterrichtsereignissen auseinanderzusetzen.

Die vorliegende Forschungsarbeit abschließend wird im nachfolgenden Kapitel 9 ein Fazit gezogen und ein Ausblick formuliert.

## 9 Fazit und Ausblick

PRONET<sup>136</sup>, das an der Universität Kassel umgesetzte Vorhaben der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, zielt u.a. auf die Entwicklung professionsförderlicher Veranstaltungen in der Kasseler Lehrerbildung ab. Im Fach Sport wurde dazu ein Teilprojekt mit dem Titel *Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der Schulpraktischen Studien II* umgesetzt. Die im Rahmen der Projektarbeit entwickelte und durchgeführte Untersuchung ist Gegenstand der hier vorgestellten Forschungsarbeit.

Die Fähigkeit zur Reflexion stellt eine wesentliche Bedingung für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften dar und gilt entsprechend als Schlüsselfähigkeit (Combe & Kolbe, 2008). Zu ihrer Förderung wird in der (Sport-)Lehrerbildung auf die Methodik der Fallarbeit zurückgegriffen, die sich steigender Popularität erfreut. Dennoch ist ihre Wirkung auf die Reflexions- und Handlungsfähigkeit von Lehrkräften im (Sport-)Unterricht bisher nur wenig erforscht. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Methode sowohl für Hochschullehrende als auch Studierende herausfordernd und umfangreich ist und Reflexion als metakognitive Fähigkeit kaum operationalisiert werden kann (Leonhard et al., 2010).

Die vorgestellte Untersuchung zielte darauf ab, mittels (Video-)Fallarbeit (Krammer, 2014) die Fähigkeit zur Reflexion bei Sportlehramtsstudierenden im Kontext ihres Fachpraktikums zu fördern. Dazu wurden Reflexionsanlässe über ausgewählte Videofallsequenzen fremder studentischer Unterrichtsversuche vorgegeben, als auch die Auseinandersetzung mit, im Kontext des Praktikums, selbst erfahrenen Unterrichtsereignissen initiiert. Für die Auswahl der Reflexionsereignisse sollten die drei Qualitätsdimensionen guten Unterrichts nach Klieme, Schümer und Knoll (2001) berücksichtigt werden. Diese sind für das Fach Sport empirisch bestätigt und sollten auch den theoretischen Bezugspunkt der Auseinandersetzung darstellen. Um die Wirkung der kombinierten Arbeit mit fremden und eigenen gegenüber der Arbeit mit ausschließlich eigenen Unterrichtserfahrungen erfassen zu können, wurden zwei Untersuchungsgruppen gebildet. Studierende der Gruppe I setzten sich sowohl mit fremden videografierten als auch eigenen erinnerten Unterrichtsaspekten auseinander. Studierende der Gruppe II analysierten ausschließlich selbst erfahrene Unterrichtsereignisse aus der Erinnerung heraus. Die projektbezogene Reflexionstätigkeit der Studierenden fand semesterbegleitend und ergänzend zu dem wöchentlich stattfindenden Begleitseminar und den studentischen Unterrichtsversuchen

---

<sup>136</sup> = PROfessionalisierung durch VerNETzung (vgl. Kapitel 1).

in der Schule statt. Die Studierenden verschriftlichten ihre Auseinandersetzung mit den fremden und eigenen Unterrichtsereignissen. Zur Einschätzung der Qualität der einzelnen Fallanalysen wurden diese Verschriftlichungen skalierend strukturierend, orientiert am Prozessmodell *ERTO* (Krieg & Kreis, 2014), ausgewertet.

In Anlehnung an die forschungsleitenden Annahmen (vgl. Kapitel 6 und 8) lassen sich folgende Erkenntnisse aus der Untersuchung ableiten:

1. Nicht allen beteiligten Sportstudierenden gelingt die Reflexion unterrichtlicher Ereignisse. Die integrative Ebene und damit das höchstmögliche Reflexionsniveau (Krieg & Kreis, 2014) wird nicht erreicht.
2. Die Ausrichtung des unterrichtlichen Ereignisses als problematisch bzw. gelungen, beeinflusst die Reflexionsqualität nicht. Es zeigt sich jedoch die bevorzugte Auseinandersetzung mit problematischen Unterrichtsereignissen.
3. Den Studierenden gelingt die Reflexion fremder videografierter sowie eigener erinnerter Unterrichtsereignisse gleichermaßen.
4. Die vorausgehende Reflexion fremden videografierten Lehrkrafthandelns wirkt sich nicht zwingend positiv auf die anschließende reflexive Auseinandersetzung mit eigenem Unterrichtshandeln aus.
5. Die Reflexionsqualität hängt nicht vom verschriftlichten Umfang der Auseinandersetzung ab und zeigt keine Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden.

Die ausführliche Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 8 ergänzend, sind an dieser Stelle einige Aspekte des Untersuchungsdesigns methodenkritisch zu betrachten:

Unabhängig davon, ob die Studierenden mit fremden oder selbst erfahrenen Unterrichtsereignissen arbeiteten und welcher Qualitätsdimension die Reflexionsanlässe zuzuordnen waren, erfolgte die Auseinandersetzung sechs Mal anhand der gleichen Arbeitsaufträge. Diese Wiederholung, ohne Rückmeldung zu den bereits erfolgten Fallanalysen zu erhalten, kann die Motivation der Studierenden beeinträchtigt und sich somit auf die Auseinandersetzung mit den Reflexionsanlässen ausgewirkt haben. Alternativ zu den wiederholt gleichen Arbeitsaufträgen hätte der Einsatz einer fremden Videofallsequenz zu Beginn sowie am Ende der Praktikumsphase stattfinden können. Die wiederholte Auseinandersetzung mit diesem Videofall hätte, angelehnt an das methodische Vorgehen von Lüsebrink und Grimminger (2014), zur Erfassung der studentischen Reflexionsfähigkeit herangezogen werden können.

Diese beiden Fallanalysen ergänzend hätte im Kontext des Praktikums die Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Unterrichtsereignissen erfolgen und protokolliert werden können, um die Wirksamkeit der beiden Möglichkeiten der Fallarbeit auf die Fähigkeit zur Reflexion unterrichtlicher Ereignisse weiterführend überprüfen zu können. Für die Auseinandersetzung mit fremden Unterrichtssequenzen könnten noch stärker gelenkte und für den jeweiligen Videofall individualisierte Arbeitsaufträge dazu führen, dass Studierende sich mit den, von der Projektgruppe antizipierten, Reflexionsanlässen aus einer Videofallsequenz auseinandersetzen. Dadurch könnte vermieden werden, dass Studierende für eine Analyse Aspekte aus den Videos auswählen, die schnell bearbeitet werden können und keiner ausführlichen Reflexion bedürfen. Für die Arbeit mit eigenen Unterrichtsereignissen ist die offenere Fallauswahl als auch weniger stark gelenkte Auseinandersetzung mit diesen zu überlegen. Die individuelle Auswahl subjektiv als bedeutsam erachteter Unterrichtserfahrungen beeinflusst die Immersion und wirkt sich möglicherweise positiv auf die Motivation zur (kritischen) Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsereignis aus, was die Reflexion beeinflussen kann. Durch offenere Arbeitsaufträge erhalten Studierende die Möglichkeit, sich selbstbestimmter mit Unterrichtserfahrungen auseinanderzusetzen.

Systematische Feedbackschleifen, sowohl durch Dozierende als auch durch Kommilitonen, können dazu führen, die Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Fall zu erweitern sowie erfolgte Fallanalysen und damit einhergehende Subjektive Theorien zu hinterfragen. Dabei ist jedoch der Aspekt der subjektiven Fallkonstruktion zu berücksichtigen – Feedback sollte entsprechend nicht darauf bezogen sein, die subjektive Fallwahrnehmung zu validieren, sondern die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung zu ergänzen sowie nach Möglichkeit theoretische Bezüge herzustellen (Kricke & Reich, 2013).

Hinsichtlich der Ergebnisse ist die begrenzte Anzahl an Versuchspersonen zu berücksichtigen. Aus der methodischen Entscheidung, die Studierenden den beiden Gruppen im Verhältnis 2:1 zuzuordnen, resultierte eine kleinere Stichprobe in Gruppe II. Eine gleichmäßige Verteilung hätte im Gruppenvergleich ggf. zu anderen Befunden führen als auch eindeutigere Erkenntnisse ermöglichen können. Darüber hinaus ist das eingeschränkte Zeitfenster der Untersuchung zu berücksichtigen. Möglicherweise wirken die Auseinandersetzungen mit den eigenen und fremde videografierten Unterrichtsereignissen erst zu einem späteren Zeitpunkt des Studium oder der beruflichen Tätigkeit, zu dem die Studierenden die konstitutiven strukturellen Bedingungen des Berufes erkannt und möglicherweise akzeptiert haben (Wahl, 2002; vgl. Kapitel 4.3.2.1).

Bezugnehmend auf die bereits in der Einleitung aufgezeigten und übergreifend formulierten forschungsleitend Annahmen lässt sich anhand der vorliegenden Befunde folgendes Fazit ziehen:

- (1) Die Annahme einer reflexionsförderlichen Wirkung der Auseinandersetzung mit fremden und selbst erfahrenen Fällen im Sportunterricht bestätigt sich weitestgehend.
- (2) Die angenommene Wirkung einer vorgeschalteten Analyse fremden videografierten Unterrichtshandelns auf die Auseinandersetzung mit selbst erfahrenen Unterrichtsereignissen lässt sich anhand der ermittelten Befunde nicht bestätigen.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsarbeit, sowohl das Untersuchungsdesign als auch die Ergebnisse betreffend, wurden in der Konzeption eines Folgeprojektes im Rahmen von PRONET<sup>2137</sup> berücksichtigt. Unter anderem planen Studierende in einem Projektseminar in Kleingruppen in Absprache mit der regulären Sportlehrkraft einer Klasse Sportunterricht, der von der Lehrkraft umgesetzt wird. Die Studierenden nehmen im Unterricht eine beobachtende Rolle ein. Im Kontext der Durchführungen wahrgenommene Ereignisse bilden den Ausgangspunkt einer reflexiven Auseinandersetzung mit diesen, die über offene Arbeitsaufträge initiiert wird. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil der Immersion, da die Studierenden für die Unterrichtsplanung Verantwortung übernehmen. Die Beobachtung während der Unterrichtsdurchführung durch die Lehrkraft erlaubt die Wahrnehmung des Unterrichts aus einer Außenperspektive. Das ermöglicht die objektive und umfassende Unterrichtsbeobachtung, ohne in der Situation unter Druck handeln zu müssen. Der Praxis an der Schule geht eine Theoriephase voraus, in der das Konstrukt der Heterogenität, als Bezugspunkt der Reflexion, fundiert erarbeitet wird. Diese Basis soll die Integration theoretischer Bezüge in der reflexiven Analyse von Praxiserfahrungen zur Planung und Durchführung von Sportunterricht fördern. Um die im Kontext der Veranstaltung erworbenen Theorieerkenntnisse zu erfassen, findet zu Beginn, nach der Theoriephase sowie zum Abschluss der Praxisphase eine Wissensabfrage zum Thema Heterogenität statt. Die Dokumentation und Reflexion ihrer Arbeiten leisten die Studierenden in einem Portfolio. Abzuwarten bleibt, ob die deutlich intensivere theoretische Bearbeitung des Konstrukts der Heterogenität die Auseinandersetzung mit den ausgewählten Unterrichtsereignissen bis auf das introspektive Reflexionsniveau fördert und somit die Reflexionsqualität weiter ansteigt.

---

<sup>137</sup> = PROfessionalisierung durch VerNETzung - Fortführung und Potenzierung (vgl. Kapitel 1).

## Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011). *Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“*. Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS.
- Akremiti, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265-282). Wiesbaden: Springer.
- Albert, A., Scheid, V. & Julius, P. (2016). Reflexion in der Schulpraktischen Ausbildung im Sportstudium. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Videografie auf die Unterrichtsbeurteilung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2, 61-83.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besa, K.-S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Beyer, K. & Wisbert, R. (2006). Ziele und Funktionen des Praktikums. In K. Beyer, R. Wisbert, W. Plöger, K.-U. Wasmuth & E. Anhalt (Hrsg.), *Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion* (S. 5-11). Hohengehren: Schneider.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43, 175-187.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtskompetenz im Praktikum. Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. (2004). *Using Video in Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Qualitätsinitiative Lehrerbildung. Projektauswahl*.  
Zugriff am 05.07.2019 unter <https://www.qualitaetsinitiative-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html>
- Combe, A. & Helsper, W. (1997). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene Aufl., S. 857-875). Wiesbaden: VS.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft* 30 (3), 197-212.
- Ehlers, U.-D., Adelsberger, H.H. & Techler, S. (2009). Reflexion im Netz auf dem Weg zur Employability im Studium. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A.

- Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 15-29). Münster: Waxmann.
- Eysel, C. (2006). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*. Berlin: Logos.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht für alle! In A. Gogoll (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 234-239). Hamburg: Czwalina.
- Gerlach, E. (2005). Prima Klima? Einflussgrößen und Effekte. *Sportunterricht*, 45, 243-247.
- Gläser-Zikuda, M. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. neu ausgestattete Aufl., S. 63-83). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 322-338.
- Gräsel, C. & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 87-98). Wiesbaden: VS.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 162-177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gestenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), 9-16.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: StudienVerlag.
- Günter, K.H. (1978). Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkungen zum Diskussionsstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft, 165-174.
- Haan, P.H. (1975). Supervisie als leermiddel in die scholing van supervisors [Supervision as a learning aid in the education of supervisors]. In F.M.J. Siegers, P.M. Haan & A.M.P. Knoers (Eds.), *Supervisie 1, Theorie en begrippen [Supervision 1: Theory and concepts]* (pp. 249-275). Alphen a/d Rijn, The Netherlands: Samsom.



- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 130-148.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109-129.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M. & Meier, M. (2016). Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.) *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 1-9). Wiesbaden: VS.
- Heemsoth, T. (2014). Unterrichtsklima als Mediator des Zusammenhangs von Klassenführung und Motivation im Sportunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (3), 203-215.
- Heemsoth, T. (2019). Unterrichtsbeispiele vergleichen. Eine experimentelle Studie mit Sportlehrerstudierenden. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49, 45-55.
- Heemsoth, T. & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42 (4), 228-239.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die deutsche Schule*, 54 (9), 407-427.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 97-109.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hering, L. & Schmidt, R.J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529-541). Wiesbaden: Springer.
- Herrmann, C., Seiler, S., Gerlach, E. & Sohnsmeier, J. (2018). Unterrichtsqualität im Fach Sport - Dimensionen, Merkmale und Evaluation. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 44-46). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

- Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, 65 (3), 77-82.
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3 (1), 5-26.
- Hessisches Lehrerbildungsgesetz (2013). §15 HlbG – *Praktika, schulpraktische Studien und Praxissemester*.  
Zugriff am 20.02.2019 unter [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat\\_SPS/Webseite\\_Ref\\_SPS/02\\_OP\\_und\\_BP/HLbG\\_\\_\\_15\\_Praktika\\_.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat_SPS/Webseite_Ref_SPS/02_OP_und_BP/HLbG___15_Praktika_.pdf)
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *bildungsforschung*, 5 (2).  
Zugriff am 10.04.2019 unter <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>
- 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.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43-58). Bonn: BMBF.
- Koehler, M., Yadav, A., Phillips, M. & Cavazos-Kottke, S. (2005). What is video good for? Examining how media and story genre interact. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14, 249-272.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene Aufl., S. 877-901). Wiesbaden: VS.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit* (S. 55-73). Hamburg: EB.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit* (S. 41-54). Hamburg: EB.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164-175.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 261-272.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Un-

- terrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 357-372.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35-50.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung* (S. 17-24). Münster: Waxmann.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), 103-117.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383-396). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 10.12.2018 unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung*. Berlin: Logos.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Wüst, Y. & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010*. Zugriff am 12.01.2016 unter: [http://ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/praktikumsaemter/ghs-rl/SPS\\_Eval-Bericht\\_08-10.pdf](http://ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/praktikumsaemter/ghs-rl/SPS_Eval-Bericht_08-10.pdf)
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 69-105). Berlin: Springer.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- Lüsebrink, I. (2011). Zur Evaluation fallorientierter Lehrveranstaltungen. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 315-319). Hamburg: Feldhaus Czwalina.

- Lüsebrink, I. (2017). Professionalisierung durch biografisch orientierte Fallarbeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 25-35). Hamburg: Feldhaus.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 201-212). Wiesbaden: VS.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Strauß.
- Lunkenbein, M. (2012). *Beobachtung in Schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum*. Bamberg: University Press.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. neu ausgestattete Aufl., S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 486-475). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mehl, S. (2010). *Internetgestützte Videoanalyse im Rahmen der Schulpraktischen Studien in der Sportlehrerausbildung. Entwicklung, Anwendung, Evaluation*. Köln: Strauß.
- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Möller, K. & Steffensky, M. (2016). Förderung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften durch videobasierte Lerngelegenheiten. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 301-304.
- Mühlhausen, U. (2006). Hannoveraner Unterrichtsbilder – Szenarien und Leitmotive für den Einsatz in der Lehrerausbildung. In U. Mühlhausen (Hrsg.), *Unterricht lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht* (2. überarb. Aufl., S. 15-31). Hohengehren: Schneider.
- Neuweg, G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neuere Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer /innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29-44). Münster: Waxmann.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauen-schild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungs-forschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9-15). Wiesbaden: VS.
- Plöger, W. (2006). Die Beziehung von Theoriestudium und Schulpraxis. In K. Beyer, R. Wisbert, W. Plöger, K.-U. Wasmuth & E. Anhalt (Hrsg.), *Schulpraktikum. Einführung in die theo-riee geleitete Planung, Durchführung und Reflexion* (S. 167-191). Hohengehren: Schnei-der.
- Radke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatli-chung, Modularisierung. In *sowi-onlinejournal*, S. 1-8.  
Zugriff am 08.10.2018 unter <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/radtke.pdf>
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F. (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erzie-hungswissenschaft* (4. durchges. Aufl., S. 911-924). Weinheim: Juventa.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). "Fälle" in der Lehrerausbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für LehrerInnen-und Lehrerbildung*, 5 (4), 47-54.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10-31). Leipzig: Universitätsverlag.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizer Videostudie zum Mathematikunterricht. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neu- en Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 7-16.
- Rosean, C.L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. & Terpsta, M. (2008). Noticing noticing. How does investigation of video records change how teachers reflect on their experi- ences. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 347-360.
- Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanaly- se. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoreti- sche und methodologische Reflexionen* (S. 119-134). Münster: Waxmann.

- Ruin, S. (2018). Die Krux mit den scheinbaren Selbstverständlichkeiten – Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 65-67). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Videos to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43, 133-145.
- Schenz, C. (2009). Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrberuf. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung* (S. 37-59). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scherler, K.H. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre* (2. überarb. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 30-47.
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 474-490.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1), Art. 18.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schoen, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zur „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsnachbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 34-39.
- Seago, N. (2004). Using videos as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 259-286). Oxford: Elsevier.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), 201-216.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman (Hrsg.), *Case methods in teacher education* (S. 1-30). New York: Teacher College Press.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3), Art. 16.
- 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*, 44 (4), 305-321.
- Steinegger, A. (2013). Prozessmerkmale guten Sportunterrichts. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 188-196). Bern: Haupt.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6-20.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 319-331). Reinbek: rowohlt.
- Stürmer, K., Könings, K.D. & Seidel, T. (2012). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 467-483.
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 339-356.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 667-685.
- 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.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 129-141.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Gesamthochschule Kassel (2001). *Ordnung für die Schulpraktischen Studien an der Gesamthochschule Kassel*.  
Zugriff am 14.08.2019 unter [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat\\_SPS/Webseite\\_Ref\\_SPS/03\\_SPS\\_I/Praktikumsordnung\\_f%C3%BCr\\_die\\_SPS\\_vom\\_25.01.2001.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat_SPS/Webseite_Ref_SPS/03_SPS_I/Praktikumsordnung_f%C3%BCr_die_SPS_vom_25.01.2001.pdf)
- Universität Kassel (2013). *Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudien-gang Sport für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen*.  
Zugriff am 14.08.2019 unter [https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/Institut\\_Sportwissenschaften/Studium/doc/mpo\\_sport\\_L2\\_2013.pdf](https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/Institut_Sportwissenschaften/Studium/doc/mpo_sport_L2_2013.pdf)
- Universität Kassel (2013). *Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudien-gang Sport für das Lehramt an Gymnasien*.  
Zugriff am 14.08.2019 unter [https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/Institut\\_Sportwissenschaften/Studium/doc/mpo\\_sport\\_L3\\_2013\\_1\\_.pdf](https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/Institut_Sportwissenschaften/Studium/doc/mpo_sport_L3_2013_1_.pdf)

- Universität Kassel (2014). *Beschreibung des Forschungsvorhabens PRONET* (unveröffentlichtes Dokument).
- Universität Kassel. *Lehrerbildung an der Universität Kassel. Professionalisierung durch Vernetzung*.  
Zugriff am 05.07.2019 unter <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/startseite.html>
- Universität Kassel. *PRONET. Weiterentwicklung reflexiver Praxisstudien*.  
Zugriff am 05.07.2019 unter <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/projektbeschreibung/handlungsfeld-i.html>
- Universität Kassel. *PRONET<sup>2</sup>. Startseite*.  
Zugriff am 05.07.2019 unter <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet2/startseite.html>
- Universität Kassel. *Referat für Schulpraktische Studien. Betriebspraktikum*.  
Zugriff am 20.02.2019 unter <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/lehramtsstudiengaenge/allgemeine-informationen/praktika/betriebspraktikum.html>
- Universität Kassel. *Referat für Schulpraktische Studien. Orientierungspraktikum*.  
Zugriff am 20.02.2019 unter <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/lehramtsstudiengaenge/allgemeine-informationen/praktika/orientierungspraktikum.html>
- Universität Kassel. *Referat für Schulpraktische Studien. Schulpraktische Studien I*.  
Zugriff am 20.02.2019 unter <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zb/%20schulpraktische-studien/praktika/schulpraktische-studien-i.html>
- Universität Kassel. *Referat für Schulpraktische Studien. Schulpraktische Studien II*.  
Zugriff am 20.02.2019 unter <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zb/referat-fuer-schulpraktische-studien/praktika/sps-ii-veranstaltungen-mit-unterrichtsbezug.html>
- Ummel, H., Scheid, C., Wienke, I. (2005). Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 86-93.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J. (1999). Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. In E. Rösner (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulqualität* (S. 121-141). Dortmund: IFS.
- Wildt, J. (2006). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2. aktualisierte Aufl., S. 71-84). Oldenburg: Universitätsverlag.
- Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 137-159). Schorn-dorf: Hofmann.



- Wolters, P. (2013). Sportdidaktische Kasuistik. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 245-263). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *bildungsforschung*, 5 (2). Zugriff am 09.04.2019 unter <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Yerrick, R., Ross, D. & Molebash, P. (2005). Too close for comfort: real-time science teaching reflections via digital video editing. *Journal of Science Teacher Education*, 16 (4), 351-375.
- 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 (1), 456-462.
- Zoglowek, H. (2009). Lehrer und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. durchgesehene Aufl., S. 117-132). Balingen: Spitta.

## Anhang

Im folgenden Teil des Anhangs finden sich der Eingangsfragebogen und die Arbeitsaufträge für die Fallarbeit (beispielhaft). Anschließend werden die studentischen Fallanalysen sowie die daraus abgeleitete Einschätzung der studentischen Reflexionsfähigkeit dokumentiert.

### Eingangsfragebogen

Im Folgenden möchten wir dich bitten, einige Angaben zu deiner Person zu machen.

1. Wie alt bist du?	_____	(Alter in Jahren)		
2. Welches Geschlecht hast du?	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich		
3. In welchem Hochschulsemester bist du, wenn du die SPS II im Fach Sport absolvierst?	_____	(Angabe der Semesterzahl)		
4. In welchem Fachsemester bist du im Fach Sport, wenn du die SPS II im Fach Sport absolvierst?	_____	(Angabe der Semesterzahl)		
5. Welche weiteren Fächer studierst du neben Sport (ausgenommen Kernstudium)?	1. _____	2. _____	3. _____	
6. Hast du dein SPS II in deinem anderen Fach bereits absolviert?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein		
7. Hast du bereits außeruniversitäre Erfahrungen im Unterrichten oder anleiten von Gruppen?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein		
	Bitte nennen!	regelmäßig	gelegentlich	einmalig
Wenn ja, welche? (z.B. U-Plus, Übungsleiter Tätigkeit im Sportverein, Betreuung von Jugendfreizeiten etc.)	- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>8. Hast du im Verlauf deines Studiums bereits Erfahrungen in der Arbeit mit Videofällen gemacht?</p>	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
<p>Bitte nennen!</p>		
<p>Wenn ja, in welcher Form?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>9. Hast du im Verlauf deines Studiums bereits einmal ein Portfolio angefertigt?</p>	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
<p>Bitte nennen!</p>		
<p>Wenn ja, in welchem Zusammenhang?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>10. Ist dir die Plattform Mahara bekannt?</p>	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
<p>11. Hast du bereits mit Mahara gearbeitet?</p>	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

## Arbeitsaufträge für die Fallarbeit

Die Arbeitsaufträge für die Fallarbeit waren einheitlich, es änderte sich lediglich der inhaltliche Bezugspunkt der Qualitätsdimensionen guten Unterrichts und die entsprechend zugeordneten Videofallsequenzen (vgl. Kapitel 7.1). Daher wird im Folgenden der vollständige Arbeitsauftrag für die Qualitätsdimension *Klassenführung und Strukturierung* beispielhaft, differenziert für Gruppe I und Gruppe II, aufgeführt.

### *Arbeitsauftrag zur Qualitätsdimension Klassenführung und Strukturierung (Gruppe I) - Fremdreflexion*

Bitte wähle aus den drei aufgeführten Videos ein Video aus und begründe, warum du dieses Video gewählt hast.

Kategorie Struktur: Tanzen - Instruktion und Durchführung Aufwärmen

<http://univideo.uni-kassel.de>

[/m/58cc790ffb0fa1775c5ba69844f4c1cc41f187078d01de79fce782c108e3b3d5ac8bf4e4c3621ef4e6a6eb9c8c9d52d8cf4e66f8dd97cf5b32441b9810acf5b3](http://univideo.uni-kassel.de/m/58cc790ffb0fa1775c5ba69844f4c1cc41f187078d01de79fce782c108e3b3d5ac8bf4e4c3621ef4e6a6eb9c8c9d52d8cf4e66f8dd97cf5b32441b9810acf5b3)

Kategorie Echte Lernzeit: Schwingen & Springen – Modifikation Station während Stationsarbeit

<http://univideo.uni-kassel.de>

[/m/390424d8b7ab6ae022bf2447704e3d3bdfd659454e41adbd609b4cc3fb2d57813cfb0b4b37f29487ae4ac57783066cd0babe9186831adcefb4234e90ac1dea72](http://univideo.uni-kassel.de/m/390424d8b7ab6ae022bf2447704e3d3bdfd659454e41adbd609b4cc3fb2d57813cfb0b4b37f29487ae4ac57783066cd0babe9186831adcefb4234e90ac1dea72)

Kategorie Regeln: Kämpfen – Einführung von Regeln für anschließende Stationsarbeit

<http://univideo.uni-kassel.de>

[/m/f4c4a583b551a0da7be3db41cc4ec3309e740c9ab4fc3778782e367c25e6b3a73627b5eadd491ba79a1e2db0a6704bab812dc369d8949c76296fe1f8b02d64b4](http://univideo.uni-kassel.de/m/f4c4a583b551a0da7be3db41cc4ec3309e740c9ab4fc3778782e367c25e6b3a73627b5eadd491ba79a1e2db0a6704bab812dc369d8949c76296fe1f8b02d64b4)

Wähle aus der Videosequenz ein Ereignis aus, das du anhand der Kategorie (Struktur, Echte Lernzeit oder Regeln) beobachtest. Bearbeite nachfolgend gestellte Arbeitsaufträge bezogen auf das ausgewählte Ereignis.

- (1) Beschreibe das Ereignis unter Berücksichtigung der Akteure (Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler).  
Welche Zielsetzungen möchte die Lehrkraft erreichen?  
Identifiziere gelungene und problematische Aspekte des Lehrerhandelns in Bezug auf die Präsentation der Unterrichtsinhalte, die Organisation der Unterrichtsbedingungen sowie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern.
- (2) Was ist deiner Meinung nach der zentrale Grund / die zentrale Ursache für das Auftreten des von dir geschilderten Ereignisses? Diskutiere, welche weiteren Gründe / Ursachen denkbar sind. Berücksichtige bei deiner Begründung eigene Hospitations- und Un-

terrichtserfahrungen und beziehe dich dabei auf die unter 1 genannten Aspekte (Präsentation, Organisation, Interaktion) sowie deren theoretische Fundierung.

- (3) Wie kann deiner Meinung nach die Lehrperson mit dem beschriebenen Ereignis umgehen und welche weiteren Handlungsalternativen sind für dich denkbar? Begründe diese.
- (4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die Planung und Durchführung deines zukünftigen Unterrichts?

*Arbeitsauftrag zur Qualitätsdimension Klassenführung und Strukturierung (Gruppe I) - Selbstreflexion*

Wähle aus deinen bisherigen Unterrichtserfahrungen im Rahmen des SPS ein Ereignis aus, das inhaltlich der Basisdimension Klassenführung und Strukturierung zuzuordnen ist und sich auf die gleiche Kategorie bezieht wie die von dir zu dieser Basisdimension reflektierte Videosequenz. Reflektiere das Ereignis anhand der nachfolgend gestellten Arbeitsaufträge.

- (1) Beschreibe das Ereignis unter Berücksichtigung der Akteure (Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler).  
Welche Zielsetzungen möchte die Lehrkraft erreichen?  
Identifiziere gelungene und problematische Aspekte des Lehrerhandelns in Bezug auf die Präsentation der Unterrichtsinhalte, die Organisation der Unterrichtsbedingungen sowie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern.
- (2) Was ist deiner Meinung nach der zentrale Grund/die zentrale Ursache für das Auftreten des von dir geschilderten Ereignisses? Diskutiere, welche weiteren Gründe/Ursachen denkbar sind. Berücksichtige bei deiner Begründung eigene Hospitations- und Unterrichtserfahrungen und beziehe dich dabei auf die unter 1 genannten Aspekte (Präsentation, Organisation, Interaktion) sowie deren theoretische Fundierung.
- (3) Wie kann deiner Meinung nach die Lehrperson mit dem beschriebenen Ereignis umgehen und welche weiteren Handlungsalternativen sind für dich denkbar? Begründe diese.
- (4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die Planung und Durchführung deines zukünftigen Unterrichts?

*Arbeitsauftrag zur Qualitätsdimension Klassenführung und Strukturierung (Gruppe II)*

Wähle aus deinen bisherigen Unterrichtserfahrungen im Rahmen der SPS **zwei** Ereignisse aus, die inhaltlich der Basisdimension Klassenführung und Strukturierung zuzuordnen sind. Die Ereignisse sollten sich auf die gleiche Kategorie beziehen. Reflektiere jedes Ereignis für sich anhand der nachfolgend gestellten Arbeitsaufträge.

- (1) Beschreibe das Ereignis unter Berücksichtigung der Akteure (Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler).  
Welche Zielsetzungen möchte die Lehrkraft erreichen?  
Identifiziere gelungene und problematische Aspekte des Lehrerhandelns in Bezug auf die

Präsentation der Unterrichtsinhalte, die Organisation der Unterrichtsbedingungen sowie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern.

- (2) Was ist deiner Meinung nach der zentrale Grund/die zentrale Ursache für das Auftreten des von dir geschilderten Ereignisses? Diskutiere, welche weiteren Gründe/Ursachen denkbar sind. Berücksichtige bei deiner Begründung eigene Hospitations- und Unterrichtserfahrungen und beziehe dich dabei auf die unter 1 genannten Aspekte (Präsentation, Organisation, Interaktion) sowie deren theoretische Fundierung.
- (3) Wie kann deiner Meinung nach die Lehrperson mit dem beschriebenen Ereignis umgehen und welche weiteren Handlungsalternativen sind für dich denkbar? Begründe diese.
- (4) Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen für die Planung und Durchführung deines zukünftigen Unterrichts?

## **Zusammenfassung und Einschätzung der studentischen Reflexionsfähigkeit**

Aufgrund des Umfangs der Arbeit werden im Folgenden jene Fallanalysen nicht erneut dargestellt, die bereits im Ergebnisteil (Kapitel 8) der Arbeit expliziert wurden.

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 1*

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Parcours – nach Niedersprung auf verschiedene Arten Landen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt Aufbau und Durchführung der ausgewählten Unterrichtssequenz seiner eigenen Unterrichtsdurchführung und bewertet verschiedene Aspekte (z.B. den gelungenen Ablauf der Phase, die guten Bewegungsausführungen der SuS sowie optimierbare Aspekte zur Sicherheit).

Als Ereignis wählt er die „gute Mitarbeit“ der SuS (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) aus. Sie wird über den „Aufforderungscharakter, den der Mattenberg und die Bewegung (Niedersprung und Landung) mit sich führten“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte) begründet. Der Aspekt wird weiterführend erläutert (→ introspektive Reflexion). Als weitere, die gute Mitarbeit der SuS beeinflussende Aspekte werden die Rückmeldung durch die Lehrkraft (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS), die Unterstützung durch Musik (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) sowie die klare Arbeitsanweisung (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS) herausgestellt.

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Parcours – selbständige Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt seine ausgewählte Sequenz des eigenen Unterrichts, in der die SuS in Kleingruppen an Stationen verschiedene Übungen zur Verbesserung koordinativer Fähigkeiten ausführen sollten. Die Instruktion der Übungen erfolgte jeweils über Stationskarten.

Es werden einzelne Aspekte der Phase positiv bewertet (z.B. verständliche Formulierung der Stationskarten, gut gewählter Aufbau sowie viel individuelles Feedback und Hilfestellung durch die Lehrperson). Die Übungsphase wurde jedoch durch das Verhalten einiger SuS gestört: „Die Lerngruppe zeigte eine gute Mitarbeit und sehr positive Ergebnisse. Alle SuS waren aktiv beteiligt. Allerdings meinten einige besonders Leistungsstarke SuS, sie seien bereits nach wenigen Minuten fertig und beobachteten andere SuS an den nächsten Stationen bzw. begannen dort schon zu trainieren. Die genannten SuS hatten das Gefühl unterfordert zu sein...“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Als problematisch wird diesbezüglich die Gestaltung der Stationskarten herausgestellt: „... so hätten noch mehr Aufgaben mit höheren Anforderungen notiert werden und die Möglichkeit, leichtere Aufgaben zu überspringen, gegeben werden müssen (Arbeiten auf individuellem Leistungsniveau).“ (Abschnitt 1) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). Die Ursache dafür „lag einerseits in der Unterschätzung des Leistungsniveaus der erfahreneren SuS, vielmehr jedoch in der Überschätzung der Anforderung der Aufgaben, die sich als etwas leichter als gedacht erwiesen. Die Lerngruppe weist eine sehr große Leistungsheterogenität auf, bei der die gegebene Differenzierung nicht ausreichte.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion; Erläuterung und Abwägung). Als weitere Ursache wird das wenig motivierende Übungsarrangement herausgestellt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). „Dies hängt auch damit zusammen, dass SuS Parkour eher aus zusammengeschnittenen Videos sehr guter Traceure kannten und sich nicht bewusst waren, dass dahinter sehr viel reines Üben der Abläufe und Einzelbewegungen steckt.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Einen weiteren Einflussfaktor auf das Ereignis stellte die ungünstige Gruppenkonstellation dar, die dazu führte, dass mehrere leistungsstarke Schüler eine Gruppe bildeten (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).

### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Parcours – Erlernen der Parcoursrolle*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz, die darauf abzielte, dass die SuS die Parcoursrolle erlernten. Er musste die Phase jedoch beenden, bevor die SuS die Technik richtig ausführen konnten. In der Reflexion identifiziert der Student verschiedene Aspekte, die das Erlernen der Rolle beeinträchtigten: Er verweist auf die unzureichend zur Verfügung stehende Zeit für die Phase (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Dadurch erfolgte die Bewegungsbeschreibung zu ungenau (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). „Andererseits wurden die diagonal über den Rücken verlaufenden Kontaktstellen des Körpers mit dem Boden an dem Rücken eines Schülers demonstriert (→ introspektive Reflexion, Abwägung). Außerdem wurde die Frage, warum die Rollbewegung im Parkoursport auf diese Weise ausgeführt wird, innerhalb einer kurzen kognitiven Phase vor der methodischen Reihe an die Lerngruppe gerichtet und auch von den SuS ohne weitere Hilfe der Lehrperson beantwortet.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Abwägung). Die fehlende Zeit führte darüber hinaus dazu, dass zu wenig Übungswiederholungen möglich waren sodass die SuS ihre Technik kaum entsprechend der Rückmeldungen optimieren konnten (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Die Qualität und Quantität der Rückmeldungen wurden ebenfalls durch die Zeitknappheit beeinflusst und erfolgten nicht in Ruhe sondern teilweise etwas hektisch (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Als weitere Erklärung verweist der Student auf die Vorerfahrungen einiger SuS (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte): „Einige SuS guckten sich Teilbewegungen der Parkourrolle von SuS ab, die aufgrund von Vorerfahrungen im Parkoursport zwar die Rolle beherrschten, jedoch eine Variation in der technischen Ausführung zeigten (Rolle ohne Aufsatz der Stützhand). Dies führte bei den diesbezüglich unerfahrenen SuS zu Problemen im Bewegungsfluss.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Er wägt jedoch ab, dass das gewählte Vorgehen an dem methodischen Prinzip „Vom Bekannten zum Unbekannten“ orientiert erfolgte (→ introspektive Reflexion, Abwägung).

### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Parcours – Stationsarbeit zur eigenständigen Erarbeitung neuer Bewegungen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS in Kleingruppen neue Bewegungen erarbeiten sollten. Als Anregung/Unterstützung dienten Stationskarten. Der Student hebt die gute Mitarbeit der SuS in dieser Phase hervor (→ deskriptive Reflexion). Die motivierte Teilnahme der SuS wird auf das Gerätearrangement zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Dieses „ließ aufgrund der Differenzierung Erfolgserlebnisse für alle SuS erfahrbar werden. Außerdem fühlten sich die SuS wohl mit ihren Anregungen der Reflexionsphase der letzten Stunde, die in die Unterrichtsplanung einfließen, ernst genommen und der Aufbau entsprach ihren Forderungen (höherer Schwierigkeitsgrad und mehr Öffnung). Weiterhin waren die Stationen sehr vielfältig: ...“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Die gewählte Organisationsform bot der Lehrkraft die Möglichkeit, „bei Problemen zu intervenieren und sich Zeit für einzelne SuS zu lassen.“ (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). „Darüber hinaus erhielten die SuS viel Lob und positives Feedback, was motivierend wirkte.“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS).

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Parcours – Gesprächsphase mit Frage nach noch fehlendem Stundenthema*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt das Ereignis, dass die SuS seine Frage nach dem noch fehlenden Stundenthema zur Vervollständigung der Unterrichtseinheit in einer Gesprächsrunde nicht beantworten konnten (→ deskriptive Reflexion). Er führt das zunächst auf seine Formulierung der Fragestellung zurück (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS), erläutert diesen Aspekt jedoch nicht weiter. Mit der Frage zielte er auf die Kategorie *Sprünge* ab. Diese wurden bereits in anderen Stunden angewandt, jedoch noch nicht explizit thematisiert. Er führt es daher auf die fehlende Abgrenzungsmöglichkeit des Themas



zurück, dass die SuS nicht auf die gewünschte Antwort kamen (→ explikative und introspektive Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). Als weitere Begründung wird aufgezeigt, dass *„es für die SuS relativ neu [war], dass im Unterricht über Sportarten fachlich geredet wird, dass sich also nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch mit ihnen auseinandergesetzt werden kann.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)).

### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Parcours – Stationsarbeit zur selbständigen Erarbeitung von Sprüngen anhand von Bildreihen und Bewegungsmerkmalen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student nimmt Bezug auf eine Unterrichtssequenz in der die SuS in Kleingruppen an Stationen einfache Sprünge aus dem Parcourssport erarbeiteten. Dazu standen ihnen an den Stationen Bildreihen und Bewegungsmerkmale zur Verfügung. Der Student zeigt die erfolgreiche Lernzielerreichung der SuS an den jeweiligen Stationen nach kurzer Zeit auf (→ deskriptive Reflexion). Das wird zum einen auf die Auswahl der Sprünge zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)), die sich durch einen hohen Aufforderungscharakter auszeichneten, gleichzeitig jedoch leicht zu erlernen waren (→ introspektive Reflexion). Zum anderen wird die Organisation des Stationslernens hervorgehoben (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen): *„Dadurch waren die Wartezeiten an den Stationen gering und den SuS wurde viel ‚echte Lernzeit‘ bereitgestellt, was (zunächst) zu einer sehr intensiven theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand führte.“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion). Einen weiteren Einflussfaktor stellten die guten Bildreihen und Bewegungsmerkmale dar. Dieser Aspekt erhält ebenfalls eine Erläuterung (→ introspektive Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)).

Tab. 31. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 1 (Gruppe II, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Gute Mitarbeit der SuS in einer Übungsphase	X		I: X S: XX B: X	X			
	SR	Störung Übungsphase durch SuS		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> B: X	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>		
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Fehlerhafte Bewegungskörperausführung bei Großteil SuS am Ende der Unterrichtsphase		*	B: X I: X	XXX X	XX X		
	SR	Gute Mitarbeit der SuS	X		I: X S: X B: X	X			
Kognitive Aktivierung	SR	SuS können Frage nach fehlendem Studententema nicht beantworten		X	S: X I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>			
	SR	Gelungene Zielerreichung Unterrichtsphase	X		I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> B: X	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X			

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 2*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen - Stationsmodifikation*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und stellt fest, dass der Umbau an einer Station dazu führt, dass den SuS nur wenig aktive Lernzeit zur Verfügung steht. Sie hebt positiv hervor, dass es der Lehrperson gelingt, auf spontan auftretende Probleme zu reagieren. Sie hält es dennoch für problematisch, „dass es überhaupt zu dieser Situation gekommen ist.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Ereignis wird auf die fehlerhafte Einschätzung der Voraussetzungen der SuS (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)) und auf die fehlende Umsetzungserfahrung der Lehrkraft mit der Station zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Unter Bezugnahme auf ihre eigene Erfahrungserkenntnis erläutert die Studentin: „Meine eigenen Erfahrungen haben gezeigt, dass Übungsformen aus Büchern meist sehr anschaulich beschrieben werden und universell einsetzbar scheinen, man diese aber oft nicht einfach übernehmen kann. Stattdessen müssen viele Übungsformen, wie zum Beispiel der Stationsaufbau in der Videosequenz, an die Voraussetzungen der SuS angepasst werden.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion,

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Brustbeinschlag, ungeeignete Organisationsform und fehlendes Material*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS Übungen zur Verbesserung des Brustbeinschlags ausführten. Einige Übungen wurden in Rückenlage in der ritualisierten kreisförmigen Organisationsform ausgeführt, was zu dem Problem führte, dass die SuS teilweise gegeneinander schwammen. Die Studentin änderte diese daraufhin und lies die SuS in Bahnen schwimmen. Dennoch kam es weiter vor, dass die SuS zusammenstießen (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin führt das Ereignis darauf zurück, dass sie in der Unterrichtskonzeption die fehlende Orientierung der SuS in Rückenlage (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) und die unterschiedlichen Schwimmgeschwindigkeiten der SuS (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) nicht berücksichtigt hatte.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und das Lehrkraft Handeln. Darauf bezogen stellt sie an verschiedenen Stelle das gelungene Vorgehen der Lehrkraft zur Rückmeldung positiv heraus (→ deskriptive Reflexion). Das „soveräne Auftreten“ (Abschnitt 2) der Lehrkraft wird auf ihr Fachwissen und ihre Selbstsicherheit zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Das „Fachwissen zeigt sich dadurch, dass sie zum Beispiel für sämtliche Korrekturhinweise Begründungen gibt oder erklärt wie sich der Fehler in der Technik auf die Flugkurve des Balls auswirkt.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion). Der Studentin fällt darüber hinaus das positive Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den SuS auf (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Fehlerkorrektur Brustschwimmen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS mit einem Partner und über Stationsarbeit an der Optimierung der Gleitphase und der Korrektur des Scherbeinschlags arbeiten sollten. Als zentrales Problem wird herausgestellt, „dass die SuS die Fehlerbilder durch das reine Lesen der Stationskarten und Betrachten der jeweiligen Bilder sich nur schwer in der Realität vorstellen können. Deshalb haben sie Schwierigkeiten damit, bestimmte Fehler bei ihren Partnern zu erkennen und Feedback zu

geben.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt das Vorgehen der Lehrkraft zur Aufgabeninstruktion der folgenden Unterrichtsphase. Dabei identifiziert sie verschiedene positive Aspekte des Lehrerhandelns und begründet ihre Bewertung. Die „*gelungene Vorgehensweise des Lehrers*“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) führt sie auf seine Vorbereitung zurück. Sie erläutert, dass die Beobachtungsbögen anschaulich erstellt und durch die Erklärungen gut verständlich seien. Dieser Aspekt wird nicht codiert, da die Beobachtungsbögen in der Videosequenz nicht ersichtlich sind. Die Sequenz zeigt den Umgang der SuS mit den Bögen in der anschließenden Phase nicht. Darüber hinaus wird das Auftreten der Lehrkraft hervorgehoben, das auf die gute Vorbereitung zurückgeführt wird: „*Des Weiteren kann der Lehrer selbst den Smash gezielt so ausführen, dass bestimmte Kriterien offensichtlich als falsch zu beobachten sind. Er hat also ein gewisses fachliches Können, das ein Grund dafür ist, dass das Vormachen sehr verständlich für die SuS ist.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Verbesserung der Leistung im Streckentauchen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz, die darauf abzielte, das Streckentauchen zu verbessern. In einer theoretischen Einführung erarbeitete die Studentin mit den SuS die Bedeutung des Streckentauchens. Sie beschreibt ihr Vorgehen oberflächlich und hebt verschiedene, für sie bedeutsame Aspekte heraus, u.a. dass sie nicht die erste Schülermeldung drannahm und dass sie Antworten der SuS wiederholte um sicherzustellen, dass alle SuS diese verstanden haben. Die nachvollziehbare Darstellung der kognitiven Aktivierung der SuS gelingt der Studentin nicht: „*Weitere theoretische Fragen zum Unterschied der Technik im Vergleich zum normalen Brustschwimmen und zur Prüfungsanforderung wurden in derselben Gesprächssituation geklärt.*“ (Abschnitt 1). Sie beschreibt ihre anschließende Demonstration der Technik und bemängelt diesbezüglich ihre nur einseitige Ausführung, da sie in der anderen Hand die Unterlagen hatte. Die Demonstration im Wasser durch eine Schülerin, der die Technikausführung gut gelang hebt sie positiv hervor. „*Ich denke, dass dies gut war, da die SuS eine solche Demonstration besser nachvollziehen können, als meine ‚Trockendemonstration‘ an Land.*“ (Abschnitt 1). Die Studentin stellt insgesamt fest: „*Ich denke, dass ich die Gruppe gut einschätzen konnte und somit Fragen gestellt habe, die nicht nur das Interesse der SuS geweckt haben, sondern zusätzlich angemessen waren, sodass die SuS diese beantworten konnten und ein aktives Unterrichtsgespräch zustande kam.*“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS).

Tab. 32. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 2 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Stationsmodifikation führt zu wenig echter Lernzeit		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>2</sub>		X <sub>2</sub>	
	SR	Ungeeignete Organisationsform		X	B: XX				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	gelungenes Feedback während Stationsarbeit	X		S: X I: X	X			
	SR	Unterstützende Maßnahmen nicht ausreichend zur Fehlervorstellung in Realität		X	I: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Gelungene Vorgehensweise Lehrkraft	X		I: X				
	SR	Geeignete Fragestellungen	X		S: X				

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 3*

*Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Turnen – Erlernen von zwei turnerischen Elementen in Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt das erfahrene Ereignis, die Zeit im Übungsprozess aus dem Blick verloren zu haben. In der Unterrichtssequenz arbeiteten die Schülerinnen an zwei Stationen um dort jeweils ein turnerisches Element zu erlernen. Durch das Co-Teaching konnte der Lernprozess an jeder Station durch eine Lehrkraft angeleitet werden. Die Erarbeitungsphase gelang gut. Es war geplant, dass die Schülergruppen nach der Hälfte der Zeit die Stationen wechselten. Die Lehrkräfte verloren jedoch die Uhr aus dem Blick und bemerkten dies erst fünf Minuten vor dem Ende der Stunde. *„Danach konnten wir die Schülerinnen nur noch auffordern, die Geräte abzubauen.“* (Abschnitt 1). Das Ereignis, *„dass wir nicht mehr dazu gekommen sind, die Gruppen zu tauschen“* (Abschnitt 2) führt die Studentin auf das fehlende Zeitmanagement zurück (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Sie erläutert, dass sie keine Uhr trug und auch in der Halle keine Uhr vorhanden war (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Der Verlust des Zeitgefühls *„lag zudem auch daran, dass wir beide die Übungen angeleitet sowie begleitet haben und dadurch die ganze Zeit beschäftigt waren.“* (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Die Studentin relativiert, dass auch bei Berücksichtigung der Zeit der Stationswechsel nicht funktioniert hätte, da die vorausgehenden Stundenabschnitte bereits zur viel Zeit in Anspruch genommen hatten (→ introspektive Reflexion, Abwägung). Sie führt das auf die fehlende Berücksichtigung des Zeitaspekts in der Unterrichtsplanung zurück (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

*Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Turnen – Stationsarbeit zum Erlernen neuer Elemente im Gerättturnen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

In der dargestellten Unterrichtssequenz sollten sich die Schülerinnen im Rahmen einer Stationsarbeit selbständig neue Turnelemente aneignen. Dazu waren Stationszettel vorbereitet worden, die an den Stationen bereit lagen und Informationen zu den, an der Station auszuführenden, Übungen beinhalten. Darüber hinaus erhielten die Schülerinnen Laufzettel, auf denen sie die Ergebnisse der Übungsdurchführung festhalten sollten, d.h. *„was bei den Schülerinnen gut geklappt hat und an welchen Stellen sie möglicherweise noch Übungsbedarf haben.“* (Abschnitt 1). Stationsarbeit und Laufzettel wurden im Einstieg erklärt, es folgte die Aufwärmphase und die Gruppeneinteilung. Geplant war, dass die Schülerinnen sich anschließend an die Stationen verteilen und beginnen zu üben. *„Doch nach der Verteilung haben alle Gruppen auf dem Boden gesessen und sich mit dem Laufzettel beschäftigt bzw. durch gelesen. Ein Teil der Klasse hatte es nicht verstanden oder nicht mit bekommen, dass Übungszettel bei den Stationen lagen.“* (Abschnitt 1). Die Studierende reagierte auf das Ereignis indem sie allen Gruppen den Arbeitsauftrag jeweils erneut erläuterte. Die Studentin führt das Ereignis auf die fehlende Ausführlichkeit der Erläuterung des Arbeitsauftrags zurück (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). Sie geht davon aus, dass den Schülerinnen nicht klar war, dass sie die Übungsphase selbständig beginnen und nicht weiter angeleitet werden, wie es bis dahin im Unterricht immer der Fall war. Hinzu kam, dass die Schülerinnen vermutlich nicht wussten, dass die auszuführenden Übungen auf Zetteln an den Stationen vorgegeben waren (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Als weitere Ursache wird aufgezeigt, dass der Laufzettel im Einstieg nur knapp erklärt worden war (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Dass der Aufmerksamkeitsfokus auf diesem lag könnte ebenfalls dazu geführt haben, dass die Stationskarten zunächst nicht wahrgenommen wurden (→ introspektive Reflexion, Erläuterung).

### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Turnen – Erlernen des Unterschungs am Reck*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt ihre Interaktion mit einer Schülerin in einer Unterrichtssituation, die darauf abzielte dass die Schülerinnen den Unterschungs am Reck erlernten. Die Schülerin traute sich nicht, eine Vorübung auszuführen. Die Studentin charakterisiert die Schülerin als schüchtern und zeigt auf, dass sie eher selten am Sportunterricht teilnahm. Anschließend beschreibt sie ihren Umgang mit der Situation: „*Als sie sich nicht getraut hat, einen Schersprung unter der Reckstange auszuführen, habe ich versucht sie zu überzeugen, die Übung durchzuführen indem ich ihr Mut zugesprochen habe. Ich habe ihr gesagt, dass sie das schon schafft, keine Angst haben soll und einfach mal ausprobieren soll. Danach habe ich mich neben sie an die Reckstange gestellt, habe ihr die Armhaltung und Beinhaltung erklärt und gezeigt. Anschließend habe ich der Schülerin die Übung ein Mal vorgemacht. Danach sollte sie die Übung ausführen. Die Schülerin fragte mich, ob ihre Arm- und Beinhaltung richtig wäre, ich bejahte die Frage und nach längerem Zögern hat sie dann auch die Übung ausgeführt.*“ (Abschnitt 1). Die Studentin führt das Ereignis, dass die Schülerin die Übung ausführte, auf ihr Zureden (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS) sowie ihre Demonstration (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte) zurück. Sie zeigt Begründungen für das Verhalten der Schülerin auf und begründet mit Bezug darauf ihr Handeln, das sie nicht weiter expliziert. Die Studentin bewertet rückblickend betrachtet, dass sie der Schülerin noch mehr Lob hätte aussprechen können, nachdem diese die Übung absolviert hat, als auch im Voraus mehr Mut zusprechen. Als Handlungsalternative zeigt sie die Möglichkeit auf, ein weiteres Reck aufzubauen an dem die übrigen Schülerinnen weiter hätten üben können. So hätte der Fokus nicht so sehr auf der Schülerin gelegen. Darüber hinaus hätte sie der Schülerin mehr Hilfestellung anbieten können. Für diese Alternativen lässt sich kein Bezugspunkt aus den Ausführungen ableiten. Die Handlungskonsequenzen überführt sie in zu berücksichtigende Aspekte für zukünftigen Unterricht. Darüber hinaus leitet sie die Erkenntnis ab, dass bei bestimmten Organisationsformen (z.B. Gruppen- und Stationsarbeit) die individuelle Lernunterstützung nicht umfassend möglich ist.

### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Turnen – Vorbereitung auf Prüfung*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die letzte Unterrichtsstunde vor der Prüfung. In dieser arbeiteten die Schülerinnen eigenständig an ihren Turnküren in Vorbereitung auf die Prüfung. Die Studentin unterstützte die Tätigkeit, indem sie Rückmeldung zu den Kuren und Bewegungsausführungen sowie Tipps und Vorschläge gab. Es wird kein Ereignis herausgestellt und die Ausführungen der Studentin bleiben auf beschreibender Ebene.

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Turnen – Stationsarbeit zum Erwerb turnerischer Fertigkeiten*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Ziel der ausgewählten Unterrichtsstunde war es, dass die Schülerinnen an Stationen verschiedene turnerische Elemente erarbeiteten. Im Übungsprozess wurde sie von der Studentin begleitet und teilweise auch angeleitet. Die Umsetzung der Stationsarbeit erfolgte ohne Probleme, anschließend fanden sich die Schülerinnen und die Studentin in einem Kreis zu einer Reflexionsphase zusammen. In dieser sollte besprochen werden, „*welche Übungen bei den Schülerinnen gut und welche noch nicht so gut geklappt haben. Die meisten Schülerinnen antworteten auf die Frage dementsprechend mit eigenen Beispielen, was bei ihnen gut und was noch nicht so gut geklappt hat. Jedoch beantworteten einzelne Schülerinnen die Frage mit ‚Das hat bei mir nicht geklappt, weil ich einfach kein/e Rad/Sprunghocke kann‘ oder ‚Die Übung am Sprungtisch hat mir am meisten Spaß gemacht‘.*“ (Abschnitt 1). Die Studentin stellt fest, dass die Frage dazu geführt hat, dass die Schülerinnen sich ihre Bewegungen bewusst machen und die Empfindungen anderer Schülerinnen nachvollziehen konnten. Sie fragt sich rückblickend betrachtet jedoch, „*was wir mit dieser Fragestellung gezielt erreichen wollten und was es den Schülerinnen so richtig bringen sollte, diese Informationen auszutauschen.*“ (Abschnitt 2). „*Eine richtige kognitive Aktivierung hat*

deswegen meines Erachtens nicht wirklich stattgefunden, da es nicht ersichtlich war, aus welchem Grund sich die Schülerinnen über diese Frage Gedanken machen sollten.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion)<sup>138</sup>.

**Selbstreflexion 6**

*Stundeninhalt: Turnen – Übungsstunde vor der Prüfung*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studierende beschreibt die letzte Stunde vor der Prüfung, in der die Schülerinnen ihre Kür erarbeiten und üben konnten. Fragen der Schülerinnen bezogen sich auf Aspekte der Prüfung, was darauf zurückgeführt wird, dass die Prüfungskriterien nicht ausreichend transparent kommuniziert waren. Die Studentin verweist diesbezüglich auf den „nicht zufriedenstellenden Informationsfluss von der Lehrerin. Wir waren auf die Lehrerin angewiesen, weil sie letztendlich entscheiden musste, was sie von den Schülerinnen verlangen möchte und wie die Prüfung aussehen sollte.“ (Abschnitt 2). Die Ausführungen lassen sich keinem konkreten unterrichtlichen Ereignis zuordnen und beinhalten keine Bewertung. Die Verschriftlichung wird daher als Beschreibung eingeschätzt.

Tab. 33. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 3 (Gruppe II, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Fehlender Stationswechsel		*	B: X	XXX	X		
	SR	Geplanter Übergang zur Übungsdurchführung gelingt nicht		*	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>			
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Schülerin führt Übung nach Unterstützung durch Lehrkraft durch	*		S: X I: X				
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Kognitive Aktivierung	SR	Ungeeignete Fragestellung zur kognitiven Aktivierung		X					
	SR	<b>Beschreibung</b>							

<sup>138</sup> Die Studentin zeigt auf, dass es ihr schwer gefallen sei kognitive Phasen in den Unterricht einzubauen da die meisten Inhalte klar vorgegeben und angeleitet waren.



### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 5*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt die Videosequenz und nimmt die Modifikation des Übungsaufbaus in den Blick. Die Anpassung des Übungsaufbaus bewertet er positiv, als weniger gelungen schätzt er ein, dass diese während der eigentlichen Übungszeit geschieht. Die Kommunikation der Lehrkraft mit den SuS während der Modifikation des Übungsaufbaus sieht er ebenfalls positiv. Die Notwendigkeit der Modifikation der Station führt der Studierende darauf zurück, dass „*die Bewegungsaufgabe ... nicht den Bewegungsvoraussetzungen der Lernenden*“ entspricht (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Als weitere Annahmen für die Stationsmodifikation wird auf die Reduktion der Verletzungsgefahr und die Vermeidung von Blockaden bei den SuS durch Misserfolg hingewiesen. Dabei handelt es sich um Begründungen des Lehrerhandelns und nicht um Ursachen für das eingetretene Ereignis. Die beiden Aspekte werden daher in der Auswertung nicht berücksichtigt<sup>139</sup>. Die Äußerungen zu den eigenen Vorerfahrungen sind ohne konkreten Ereignisbezug: „*Im Bezug auf eigene Erfahrungen von Präsentation, Organisation und Interaktion kann ich viele Dinge von der gezeigten Videosequenz nachvollziehen.*“ Sie werden daher nicht als introspektive Reflexion gewertet.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Floorball – nicht gelingende Übungsumsetzung durch SuS nach verbaler Instruktion*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Nach verbaler Übungsinstruktion und der Möglichkeit für Verständnisfragen erfährt der Studierende folgendes Ereignis: „*Als es schließlich zur Übungsform ging, konnten nur wenige SuS dem Aufbau- und den darauffolgenden Ablauf folgen. Somit war ein reibungsloser Stundenverlauf zu diesem Zeitpunkt nicht gewährleistet. Die Lehrkraft musste eingreifen und die Übungen ein weiteres Mal erklären.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Ereignis wird auf die fehlende optische Unterstützung bei der Instruktion zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Mit Bezug auf die Vorerfahrungen ist folgende Äußerung eher negativ und ggf. als Nachweis fehlender Reflexivität zu werten: „*Aus eigenen Hospitations- und Unterrichtserfahrungen kann ich davon berichten, das Lernenden nicht offen über Verständnislücken vor der gesamten Klasse reden.*“ (Abschnitt 2).

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball - Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Videosequenz, in der die Lehrkraft die Übungsausführung der SuS korrigiert. Dabei hebt er vereinzelte Aspekte hervor und bewertet diese positiv als auch negativ. So hebt er positiv hervor, dass die Lehrkraft dem Schüler nicht nur eine mündliche Rückmeldung gibt sondern unmittelbar eine Fehlerkorrektur anbietet, die dem Schüler bei der Umsetzung der Bewegung hilft. Bei der Interaktion mit dem Schüler bewertet der Student die Wortwahl der Lehrkraft kritisch (→ deskriptive Reflexion). In der Folge begründet der Student zunächst das Lehrerhandeln und anschließend seine diesbezügliche Bewertung.

---

<sup>139</sup> Vgl. Lunkenbein, 2012, S. 129: „Fokussiert wird dabei auf die Performanz der Reflexivität, nicht jedoch auf die Proposition (Erzählung .... reflexiven Verhaltens) von Reflexivität“.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Floorball - mündlich instruierte Übungsdurchführung gelingt nicht*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Aufgrund der Beschreibung entsteht der Eindruck, dass es sich um die gleiche Unterrichtssequenz handelt wie in der ersten Selbstreflexion. „*Problematisch ist die rein mündliche Kommunikation. Es werden keine weiteren Hilfsmittel wie z.B. Visualisierung oder anderweitige Unterstützung verwendet. In diesem Fall ist die Präsentation der Unterrichtsinhalte nicht wirklich gelungen und auftretende Probleme vorprogrammiert.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Als Grund für das Ereignis wird erneut auf die fehlende optische Unterstützung in der Instruktion verwiesen (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte), im Unterschied zur ersten Reflexion findet jedoch eine knappe Erläuterung statt: „*Zwar setzt die Lehrkraft voraus, dass die selbstgestalteten Übungsvariationen präsent sind, trotzdem kann nicht erwartet werden, dass keine Wissenslücken entstanden bzw. vorhanden sind. Demnach können nicht alle Lernende anhand der rein mündlichen Übungsbeschreibung eine korrekte Umsetzung gewährleisten.*“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Erneut ist der studentische Bezug auf Vorerfahrungen eher als Nachweis fehlender Reflexivität einzuschätzen. Er bezieht sich dabei auf die Kenntnis, „*dass eine Rückfrage wie z.B. „Gibt es noch irgendwelche Fragen?“ nicht Zielführend ist. Die meisten SuS trauen sich in diesem Moment nicht, vor der ganzen Lerngruppe ihr Unwissen zu schildern oder schämen sich dafür.*“ (Abschnitt 2). Unter Verweis auf seine Hospitations- und Unterrichtserfahrung zeigt er auf, „*dass es hilfreich ist, die geforderte Übung von einzelnen Schülern vormachen zu lassen.*“ (Abschnitt 2).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton – Unterrichtsgespräch nach Gruppenarbeit*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Dem Studierenden fällt das Problem auf, dass die Lehrkraft in einer Reflexionsphase, die sich an eine Gruppenarbeit anschließt, auf ihre Frage „Wie ist es euch ergangen“ wenig bis gar keine Wortbeiträge der SuS erhält (→ deskriptive Reflexion). Eine Bewertung des Ereignisses findet nicht statt, als Ursache verweist der Studierende darauf, dass die „*Fragestellungen in der Reflexionsphase ... nicht ausreichend gut formuliert*“ worden sind (Abschnitt 3) (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Floorball – SuS haben Probleme damit, vergangene Unterrichtsinhalte zu reproduzieren*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Studierende beschreibt eine Unterrichtssequenz in der es den SuS nicht gelingt, die Taktikebenen in den Mannschaftssportarten zu wiederholen (→ deskriptive Reflexion). Als Grund für das Ereignis wird auf die fehlende Sicherung der Unterrichtsinhalte in den entsprechenden Stunden verwiesen (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus wird unter Bezugnahme auf persönliche Hospitations- und Unterrichtserfahrungen die Annahme formuliert, dass SuS die Reproduktion theoretischer Inhalte im Sportunterricht schwer fällt, da der Bewegungszeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

Tab. 34. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 5 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Modifikation des Übungsaufbaus		X	I: X				
	SR	Übungsaufbau und -durchführung unklar nach verbaler Instruktion		X	I: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Einzelne Aspekte des Lehrkraftfeedbacks werden positiv/negativ bewertet	X	X					
	SR	Übungsdurchführung gelingt nicht		X	I: X	X			
Kognitive Aktivierung	FR	Kaum Wortbeiträge in Reflexionsphase zu vorheriger Übung		X	S: X				
	SR	SuS können Inhalte aus vergangenen Unterrichtsstunden nicht reproduzieren		*	I: XX				

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 6*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Kämpfen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt die Videosequenz, in der die Lehrkraft in die anschließend durchzuführende Stationsarbeit einführt. Er verweist auf die manchmal unklare Position der Lehrkraft: *„Die Lehrkraft steht manchmal mit im Kreis, was dazu führt, dass manche SuS im Moment der Erklärung hinter der Lehrkraft stehen, wodurch man Gefahr läuft, dass die Aufgaben nicht von allen gleichermaßen verstanden werden kann.“* (Abschnitt 2) und zeigt auf, dass die Stationen *„nur“* erklärt und auf eine Demonstration der Inhalte verzichtet wird. Trotz dieser eher negativen Einschätzungen des Lehrerhandelns äußert er sich an anderer Stelle über das Lehrerhandeln: *„Prinzipiell sehe ich keine Negativerscheinungen an der Durchführung.“* (Abschnitt 3) (→ deskriptive Reflexion). Im Anschluss erläutert der Studierende seine Sicht und Erfahrung mit der fehlenden Demonstration von Übungsinhalten, dass es dadurch zu Schwierigkeiten in der Durchführungen kommen kann. Diese Aussagen stehen jedoch ohne Bezug zur Sequenz, diese beinhaltete die Durchführung der Stationsarbeit nicht. Der Studierende vermutet: *„Leider konnte ich nicht beobachten, wie sich das Unterrichtsgeschehen weiterentwickelt hat, aber ich gehe stark davon aus, dass nicht jedes Kind wusste, was es an den einzelnen Stationen zu machen hat.“* (Abschnitt 2). Seine Erläuterungen beziehen sich nicht auf sichtbare Inhalte der Sequenz und werden daher nicht berücksichtigt. Die Ausführungen des Studierenden zeichnen sich durch viele Sollensaussagen für das Lehrkrafthandeln aus, jedoch ebenfalls ohne konkrete Ereignisanbindung. Der Umgang der Lehrkraft mit den Regeln wird von dem Studierenden nicht explizit behandelt.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele – Instruktion des Spiels „Biathlon“*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student wählt aus seinem selbst durchgeführten Unterricht das Ereignis aus, dass seine Einführung in das Spiel *Biathlon* viel zu lange gedauert hat (→ deskriptive Reflexion). Die Begründung erfolgt im gleichen Satz: *„da ich mich zunächst lediglich auf die verbale Erklärung fokussiert habe.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Aufgrund der Vielzahl an Nachfragen von Schülerseite erfolgte ein Demonstrationsdurchlauf. Die Visualisierung erleichterte den SuS den Nachvollzug und führte dazu, dass *„der Ablauf des Spiels ... dann sehr gut funktioniert und meinen Vorstellung entsprochen“* (Abschnitt 2). Es folgen viele Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsgestaltung und Sollensaussagen zum Lehrerhandeln in der Planung und Durchführung von Unterricht.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studierende beschreibt knapp die Sequenz und bewertet verschiedene Aspekte des Lehrkrafthandelns. Er stellt fest, dass die Lehrkraft einen *„freundlichen Eindruck“* (Abschnitt 1) macht und bewertet die gewählte Organisationsform positiv, um viele SuS einzubinden und eine hohe Bewegungszeit zu gewährleisten. Dass die Lehrperson viele Fehlerbilder erkennt wird ebenfalls positiv hervorgehoben. Dennoch wird das Feedback als *„an einzelnen Stellen zu oberflächlich und fachlich nicht ‚professionell‘ genug“* wahrgenommen (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die anschließenden Ausführungen beziehen sich nicht auf die Videosequenz sondern stellen die studentische Sicht und den Kenntnisstand auf verschiedenen Aspekte dar, z.B. die Vor-/Nachteile der Stationsarbeit sowie mögliche Tücken und das Feedback als Methode.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele – Weitsprung*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt seine Unterrichtssequenz zum Weitsprung. Bei den Sprungversuchen der SuS stand er seitlich zur Sprunggrube, sodass „jede/r Schülerin oder Schüler an der Lehrperson vorbeigehen musste und so ein entsprechendes Feedback mit eventueller Bewegungsverbesserung, falls notwendig“ (Abschnitt 1) erhalten konnte. „Dennoch hat sich die Ausführung nur marginal verbessert und das Feedback hätte weitaus konstruktiver ausfallen können.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Der Studierende identifiziert „zwei bedeutende Ursachen für die eher schlechte Bewegungsverbesserung seitens der Schülerinnen und Schüler“ (Abschnitt 2). Diese Ursachen werden jedoch ohne konkreten Ereignisbezug sehr allgemein dargestellt. Es wird darauf verwiesen, dass eine Lehrperson darauf achten sollte, „den Schülerinnen und Schülern nicht zu viel auf einmal zuzumuten“ (Abschnitt 2) um Überforderung durch die Rückmeldung zu vermeiden. Außerdem stelle die Organisationsform bei einer großen Schulklasse einen wesentlichen Aspekt dar. Aufgrund der Darstellung ohne Ereignisbezug findet keine Zuordnung auf explikativer Ebene statt.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Gesprächsphase nach Gruppenarbeit*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Studierende beschreibt die Sequenz und bewertet verschiedene Aspekte des Lehrerhandelns positiv (→ deskriptive Reflexion). Über die Ausführungen hinweg entsteht der Eindruck, dass die kognitive Aktivierung der SuS insgesamt als gelungen eingeschätzt wird. Es werden jedoch keine Aspekte des Lehrerhandelns expliziert, die dazu beigetragen haben könnten. Es fällt erneut auf, dass sich die studentischen Ausführungen immer wieder von der Sequenz entfernen und allgemeine Wissensäußerungen und Überzeugungen zur kognitiven Aktivierung eingebracht werden, die jedoch nicht in Bezug gesetzt werden und zur Analyse der Unterrichtssequenz beitragen.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele – Springen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Studierende beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS in Kleingruppen eigenständig Übungsstationen zum Springen entwickeln sollten. Als problematisch stellt er heraus, dass er in der Aufgabeninstruktion nicht alle Aspekte angesprochen hat: die Vorgaben zur Sicherheit sowie den Zeitaspekt musste er nach Beginn der Arbeitsphase nachträglich in den Gruppen ansprechen (→ deskriptive Reflexion). Der Studierende begründet: „Es fällt mir schwer in der Runde des Aufgabenstellens alle Aspekte zu berücksichtigen. Immer wieder vergesse ich etwas oder es fällt mir erst im Nachhinein auf, was ich noch hätte berücksichtigen sollen.“ (→ explikative Ebene, Organisation der Bedingungen).

Tab. 35. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 6 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Einführung in die anschließende Stationsarbeit	X						
	SR	Instruktionsphase Biathlon dauert zu lang		X	I: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Feedback bei Stationsarbeit		X					
	SR	Rückmeldung führt kaum zu Bewegungsverbesserung bei SuS im Übungsprozess		X					
Kognitive Aktivierung	FR	Unterrichtsgespräch nach Stations-/Gruppenarbeit	X						
	SR	Instruktionsinhalt vergessen		X	B: X				

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 8*

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: unklar – Probleme bei der Durchführung eines Gruppenpuzzles*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt seine eigene Unterrichtserfahrung: Die SuS erarbeiteten zunächst in Kleingruppen eine Zirkelstation, für die sie anschließend als Experte gelten sollten. Die Kleingruppen sollten sich im Anschluss an diese erste Erarbeitungsphase neu zusammensetzen, sodass sich in jeder Gruppe ein Experte pro Station befand. Obwohl die Schülerschaft in der vorangestellten Erklärungsphase des Unterrichtsvorgehens die Bekanntheit des Gruppenpuzzles als Unterrichtsmethode bestätigte und die Lehrkraft diese kurz erklärte, kam es bei der geforderten neuen Gruppenzusammensetzung *„nicht zur Bildung von neuen Gruppen, sondern zu allgemeiner Ahnungslosigkeit und fragenden Blicken: Keine/r der Schülerinnen und Schüler konnte sich in eine neue Gruppe finden.“* (Abschnitt 1). Der Studierende führt das Ereignis darauf zurück, dass er die Unterrichtsmethode nicht ausreichend erklärt habe (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). Darüber hinaus verweist er auf die Kompliziertheit der Methode (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)): *„Denn Schülerinnen und Schüler der achten Klassen könnten bei einer relativen schwierigen Methode, wie dem Gruppenpuzzle, Probleme haben, schließlich reicht es schon aus, wenn sie der Lehrkraft nicht hundertprozentig zuhören.“* (Abschnitt 6) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (2)).

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Tanzen – Schüler verweigert Unterrichtsteilnahme*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt ein Ereignis indem ein Schüler zunächst seine Teilnahme am Unterricht verweigern wollte. Nachdem weitere SuS auf ihn eingeredet hatten nahm er jedoch am Unterricht teil und stellte am Ende der Stunde das Gruppenergebnis der Arbeitsphase mit vor. Der Studierende analysiert sein Handeln in diesem Ereignis nicht. Aufgrund der Beschreibung entsteht der Eindruck, er sei in dieser Unterrichtssequenz eher passiv gewesen. Dass der Schüler nicht mehr am Unterricht teilnehmen wollte wird darauf zurückgeführt, dass bereits zu Beginn der Stunde bekannt gegeben wurde, dass die Gruppen ihre Unterrichtsergebnisse abschließend präsentieren sollten. *„Ich bin nur mit den Worten, dass die Gruppen am Ende der Stunde ihre Ergebnisse präsentieren sollten, dem Jungen so nah gekommen, dass er sich absolut unwohl fühlte und die komplette Stunde verweigerte.“* (Abschnitt 14).

#### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Fitness – Auswahl eines ungeeigneten Aufwärmspiels durch Abstimmung*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studierende beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS über eine Abstimmung ein Aufwärmspiel wählten. Das ausgewählte Spiel wird in der Analyse der Sequenz jedoch als ungeeignet für den anschließenden Unterricht bewertet: *„Grundsätzlich stellte diese Entscheidung kein Problem dar, aber man muss deutlich darauf hinweisen, dass sich im Nachhinein ein anderes Spiel, beispielsweise ‚Brennball‘, besser geeignet hätte, um die Schüler und Schülerinnen aufzuwärmen. Da beim ‚Kegel Klauen‘ nur unteren Extremitäten erwärmt werden und im Schluss daran diverse Fitnessübungen durchgeführt werden sollten, wäre es ratsamer gewesen, ein Spiel zu wählen, bei dem auch der Rumpf und die oberen Extremitäten mit erwärmt worden wären. Ziel der Abstimmung war, den Schülerinnen und Schülern ein Mitbestimmungsrecht im Unterricht einzuräumen. Allerdings war diese Entscheidung nicht sonderlich förderlich für den nachfolgenden Unterricht.“* (Abschnitt 4) (→ deskriptive Reflexion). Der Studierende führt anschließend Gründe auf, warum die SuS dieses Spiel ausgewählt haben. Es gelingt ihm erneut nicht, sein eigenes Handeln in den Fokus der Analyse zu stellen und Gründe für sein Vorgehen der Abstimmung zu benennen und ggf. zu erläutern.

### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Yoga – Beschreibung der Unterrichtsstunde*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt seine Unterrichtsstunde, in der er den SuS eine Einführung in verschiedene Bewegungsfolgen des Yoga gab. Im Zuge der Beschreibung verweist er auf Schwierigkeiten die ihm aufgefallen sind: Er gab einfürend den Hinweis, dass die SuS die Übung in ihrem eigenen Tempo und nur bis zur individuellen Ermüdung durchführen sollten. Dennoch fiel auf, „*dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer über ihre Grenzen hinausgingen und die Ausführung der Übungen darunter litt.*“ (Abschnitt 8). In der Durchführung der Asanas fehlte die Möglichkeit der Rücksichtnahme auf SuS mit Problemen. So konnte ein Schüler mit Knieschmerzen die Übungen nicht oder nur mit Schmerzen ausführen. Außerdem fehlte die Möglichkeit der Korrektur, da die Lehrperson als anleitender Yogi die Übungen demonstrierte. Es handelt sich bei den Ausführungen um eine Beschreibung der Unterrichtssequenz in der Probleme der Vermittlung von Yoga identifiziert werden und nicht um eine Reflexion eines Unterrichtsereignisses das durch Lehrerhandeln zu Stande kam bzw. in dem die Handlung der Lehrkraft erforderlich wurde.

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Fitness – Bestimmung der in den Übungen beanspruchten Muskulatur gelingt den SuS nicht*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Studierende beschreibt eine Unterrichtserfahrung in der die SuS eigenständig erarbeiten sollten, welche Übung eines Kraftzirkels welche Muskulatur beansprucht. „*Da die Jugendlichen in einer achten Klasse allerdings die meisten Muskeln nicht bei ihrem Namen nennen können und nicht genau wissen, für was diese zuständig sind, haben wir im Anfangssitzkreis an einer Beispielperson alle wichtigen Muskeln durchgesprochen und benannt.*“ (Abschnitt 2). In der anschließenden praktischen Phase durchliefen die SuS die verschiedenen Stationen und erhielten bei der Zuordnung einer Übung zu einem Muskel jeweils einen Buchstaben. Bei der richtigen Zuordnung der Übungen ergab sich ein Lösungswort, das in der abschließenden Reflexionsphase durch die Lehrkraft erfragt wurde. „*Jedoch konnte mit keine/r der Schülerinnen und Schüler das richtige Lösungswort sagen. Dies lag allerdings – wie sich später herausstellte – nicht daran, dass sie es nicht probiert hatten, sondern schlichtweg daran, dass sie die anfangs gesammelten Muskelnamen vergessen hatten und so auf dem Laufzettel nicht die richtigen Muskeln auswählen konnten.*“ (Abschnitt 6). Dass es den SuS nicht gelang, die Übungen den richtigen Muskelgruppen zuzuordnen führt der Studierende auf ihre Überforderung zurück (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Diese kam zu Stande, da die SuS die „*Bezeichnungen während der ersten Phase im Sitzkreis zum ersten Mal überhaupt gehört haben, sich so nicht alle Muskeln merken konnten*“ (Abschnitt 9) und zu viele Arbeitsaufträge während der praktischen Phase berücksichtigen mussten, sodass „*die Aufgabe, das Lösungswort zu suchen, den Jugendlichen möglicherweise schlichtweg zu viel*“ (Abschnitt 9) war. (→ zwei Aspekte introspektive Reflexion, Erläuterung). Als weitere mögliche Erklärung ohne Lehrkraftbezug verweist der Studierende darauf, dass die SuS sich möglicherweise nicht ausreichend angestrengt haben um den in der Übung geforderten Muskel zu ermüden.

### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Tanz – Erarbeitung einer Choreografie in Kleingruppen mit Material*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Studierende beschreibt seine Unterrichtsstunde in der die SuS in Kleingruppen eine Choreografie erarbeiteten. Dazu erhielten sie an drei Stationen, die sie nach Vorgabe wechselten, unterschiedliches Material. Am Ende der Unterrichtsstunde zeigten die SuS ihr Arbeitsergebnis. Erneut gelingt dem Studierenden keine Reflexion. Er beschreibt sehr ausführlich die erlebte Unterrichtsstunde und stellt seine Vorüberlegungen der Unterrichtsplanung dar. Es werden jedoch keine gelungenen oder weniger gelungenen Aspekte des Lehrerhandelns herausgestellt und in ihrer Wirkung auf die SuS analysiert.



Tab. 36. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 8 (Gruppe II, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Unklarheit bei neuer Gruppenzusammensetzung (Gruppenpuzzle)		*	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>2</sub>			
	SR	<b>Fremd- statt Selbstreflexion</b>							
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Von SuS ausgewähltes Aufwärmspiel nicht zielführend für Unterrichtsinhalt		X					
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Kognitive Aktivierung	SR	Zuordnung Übungen zu Muskulatur gelingt nicht		*	I: X	XX			
	SR	<b>Beschreibung</b>							

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 9*

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Kraulschwimmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt ihren im Schwimmbad durchgeführten Unterricht und bewertet abschließend: „Insgesamt verlief die Stunde sehr gut. Leider hatte ich nicht bedacht, dass es im Schwimmbad für Schwimmer und Schwimmerinnen doch sehr kalt ist. So mussten die Schüler und Schülerinnen doch ziemlich oft aus dem Wasser.“ (Abschnitt 4). Die langen Zeiten außerhalb des Wassers führt die Studentin auf die kognitive Phase und die Beobachtungsphase zurück (→ zwei Aspekte explikativer Reflexion, Organisation der Bedingungen).

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Erlernen der Delfinbewegung beim Schmetterlingsschwimmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt ihre Unterrichtsstunde in der die SuS die Delfinbewegung beim Schmetterlingsschwimmen mittels Unterstützung durch Schwimmflossen erlernen sollten. Die Verteilung der Flossen wurde zu einem Problem: Die SuS musste sich diese selbst aus dem Materialraum zusammensuchen. Dies nahm viel Zeit in Anspruch. Darüber hinaus musste die Studentin feststellen, dass nicht ausreichend Flossen zur Verfügung standen – sie hatte die Anzahl Flossen vorher nicht überprüft und in der Stundenplanung auch nicht die Notwendigkeit der passenden Schuhgröße für die Flossen bedacht (→ deskriptive Reflexion). Die Studierende führt das Ereignis auf ihre „Organisation“ zurück: „Ich habe mich vor der Nutzung der Flossen darauf verlassen, dass genügend Material im Auebad vorhanden ist.“ (Abschnitt 9) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).

#### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Kraulschwimmen – Gesamtbewegung durchführen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt eine Sequenz, in der die SuS die Gesamtbewegung der Kraultechnik üben sollten. „Dabei bin ich am Beckenrand auf und ab gelaufen und habe individuelles Feedback und Lernunterstützung gegeben. Die Schüler und Schülerinnen bekamen von mir individuelle Tipps, wie sie die Bewegung optimieren können. Allerdings vergaß ich, dem Schüler mit den Schulterproblemen ein Feedback zu geben.“ (Abschnitt 5). Das wird darauf zurückgeführt, dass der Schüler nur eine bereits erlernte Teilübung und nicht die Gesamtbewegung durchführte.

#### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Einführung in das Kraulschwimmen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz in der sie sich besonders mit einer Schülerin beschäftigte, die über wenig Vorerfahrung im Schwimmen verfügte. Diese hatte Schwierigkeiten mit den Teilbewegungen der angestrebten Kraultechnik. Die Studentin beschreibt ausführlich, wobei die Schülerin Probleme hatte. „Ich gab ihr immer wieder Tipps, wie sie die Bewegungen sauberer ausführen könnte. Immer wieder betonte ich, dass sie richtig atmen müsse. Immer zur Seite und den Kopf nie nach oben nehmen. Dann korrigierte ich sie wieder in den Bewegungen.“ (Abschnitt 6). Abschließend stellt die Studentin fest: „Am Ende konnte die Schülerin leider nichts von dem umsetzen, was ich ihr an Tipps gegeben habe.“ (Abschnitt 7). Obwohl es sich dabei um eine Bewertung handelt wird die Äußerung nicht als deskriptive Reflexion bewertet, da sie keinen Bezug zum Lehrerhandeln beinhaltet. Aufgrund der Beschreibung bleibt unklar, wie die Praktikantin die Schülerin im Lernprozess der Kraultechnik unterstützt hat. Ihr Vorgehen, das Gegenstand der Reflexion sein sollte, wird somit nicht explizit genug analysiert um daraus Erkenntnisse hinsichtlich des konstruktiven Lehrerfeedbacks gewinnen zu können. So kann aufgrund der Ausführungen vermutet werden, dass sie ausschließlich mit verbalen Korrekturen gearbei-

tet hat, mit denen die Schülerin offensichtlich nicht umgehen konnte.

**Selbstreflexion 5**

*Stundeninhalt: Einführung in das Schmetterlingsschwimmen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz in der sie die SuS aufforderte, sich ohne Armbewegung im Wasser fortzubewegen und die Option ergänzte, „dass sie dies auch unter Wasser tun könnten.“ (Abschnitt 5). Die SuS trugen zu der Zeit Flossen mit denen sie bereits zwei Bahnen zu jeweils 50 Metern geschwommen waren und schwammen, entgegen der Erwartung der Studentin, alle unmittelbar die Delfinbewegung, um der Aufforderung gerecht zu werden. Dieses Ereignis führt die Studentin darauf zurück, dass sie mit ihrem Vorschlag, die Bewegung unter Wasser durchzuführen, den Ideenreichtum der SuS eingeschränkt hat (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

**Selbstreflexion 6**

*Stundeninhalt: Einführung in das Schmetterlingsschwimmen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studierende wählt die gleiche Unterrichtssequenz wie in der ersten Selbstreflexion der kognitiven Aktivierung. Ihr Fokus liegt jedoch diesmal auf der Auswertung der Bewegung. So fragte sie die SuS, wie sich diese fortbewegt haben und bewertet es als fatal, eine W-Frage gestellt zu haben (→ deskriptive Reflexion). Warum sie dieses Vorgehen als „fatal“ einschätzt begründet sie jedoch nicht und auch an der Beschreibung der Antworten der SuS kann die Bewertung nicht nachvollzogen werden, da diese von der Studentin als „sehr gut“ bewertet wurden.

Tab. 37. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 9 (Gruppe II, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Viel Zeit außerhalb des Wassers		*	B: XX				
	SR	Materialvoraussetzungen nicht berücksichtigt		X	B: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Fehlende Berücksichtigung Schüler mit Übungsmodifikation		X					
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Kognitive Aktivierung	SR	Unmittelbare Lösung Bewegungsaufgabe		*	I: X				
	SR	Verwendung einer W-Frage zur Auswertung		X					

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 10*

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Parcours – Aufbau der Stationen zum Wandhochlauf*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS nach einer Instruktionsphase in zwei Gruppen mit Unterstützung der Lehrkräfte zwei Stationen zum Erlernen des Wandhochlaufs aufbauten. „Grundsätzlich hat der Aufbau im Groben und Ganzen gut funktioniert. Obwohl der Aufbau für die SuS neu, etwas komplizierter und durch das senkrechte aufstellen des Weichbodens zwischen den Barrenholmen auch körperlich herausfordernd war, ist er großteils relativ zügig und organisiert abgelaufen und alle SuS haben tatkräftig mitgeholfen.“ (Abschnitt 3). In der Sequenz baute eine Gruppe die Station an der falschen Stelle in der Halle auf (→ deskriptive Reflexion). Dieses Ereignis wird darauf zurückgeführt, dass die ausschließlich verbale Beschreibung in der Instruktionsphase, wo die Stationen in der Halle aufgebaut werden sollten, nicht ausreichend war (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

#### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Parcours – Einführung in das Thema*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Ausgangspunkt der Reflexion ist ein Unterrichtsgespräch das im Anschluss an einen Film zum Thema Parcours in der ersten eigenen Unterrichtsstunde der Studentin geführt wurde. Das Gespräch wird als gelungen bewertet, da die Inhalte vermittelt werden konnten (→ deskriptive Reflexion). In den anschließenden Ausführungen wird dies jedoch nicht begründet, d.h. konkrete Aspekte für das gelungene Vorgehen werden nicht expliziert. Dennoch bemerkt die Studentin kritisch, dass „die Thematik an der ein oder anderen Stelle [hätte] mehr heruntergebrochen werden sollen“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Statt einer Begründung bzw. unterrichtsbezogenen Ableitung folgen unmittelbar alternative Handlungsmöglichkeiten. Zum Ende der Analyse bezieht sich die Studierende erneut auf den Aspekt und führt ihr Verhalten darauf zurück, dass sie noch das universitäre Niveau gewöhnt sei und erläutert, dass „man erst mit der Zeit und mit mehr Unterrichtserfahrung genau beurteilen kann, was man einer Klasse in welcher Klassenstufe zutrauen kann und was nicht, inwiefern SuS welche Inhalte verarbeiten können und inwieweit sie die richtigen Schlüsse ohne weitere Besprechung aus etwas ziehen können.“ (Abschnitt 4). Da diese Aspekte nicht mit der unterrichtlichen Sequenz in Bezug gesetzt werden erfolgt keine Codierung. Als weiteren Aspekt führt sie auf, dass es die erste Stunde war in der sie als Lehrkraft aktiv war. Dass die Klasse praktisch fit ist wusste sie, „Wie sich das allerdings mit theoretischen Inhalten verhält, wusste ich nicht.“ (Abschnitt 4). Sie bemerkt daraufhin kritisch, dass dies erst recht ein Grund gewesen wäre um die Inhalte herunter zu brechen mit dem Ziel, Überforderung zu vermeiden. Da diese sich in der Unterrichtsdurchführung (anscheinend) nicht zeigte, bestätigt sie ihre Einschätzung der kognitiven Phase als positiv. Es gelingt der Studentin nicht, ihre positive Einschätzung der kognitiven Aktivierung unter Bezugnahme auf die konkrete Unterrichtssituation zu analysieren. Stattdessen erfolgt eine nachträgliche Bewertung der Unterrichtsphase auf einem oberflächlichen Niveau und die Begründung der Bewertung unter Bezugnahme auf verschiedene Aspekte (Präsentation der Inhalte und Interaktion mit den SuS).

#### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Parcours - selbständige Erprobung von Überwindungstechniken*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Analyse bezieht sich auf eine Unterrichtssequenz, in der Studierende an verschiedenen Stationen Überwindungstechniken erproben sollten. Die Studentin bewertet die Unterrichtsphase übergreifend positiv. Während der Stationsarbeit fiel jedoch auf, dass die SuS gegen Ende der Zeit an jeder Station inaktiv wurden. Sie führt das darauf zurück, dass die drei bis fünf Minuten Erprobungszeit an den einzelnen Stationen zu lang waren (→ deskriptive und explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).

Tab. 38. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 10 (Gruppe II, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR 1	Positionierung der Station in der Halle		X	I: X				
Kognitive Aktivierung	SR 5	Gelungene kognitive Phase	X						
	SR 6	Inaktivität der SuS mit zunehmender Erprobungszeit		X	B: X				

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 13*

Der Student hat die Arbeitsaufträge nicht aufmerksam gelesen oder nicht richtig verstanden. Er zieht in jeder Reflexion zwei „Ereignisse“ heran, die er analysiert.

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: unklar – Aufwärmphase ohne sportartspezifischen Bezug*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die studentischen Ausführungen bleiben größtenteils auf einer beschreibenden Ebene. Es gelingt dem Studenten nicht, ein Ereignis mit Bezug auf sein Lehrerhandeln zu analysieren. Bei der Auswahl von zwei Fängern für ein Aufwärmspiel äußerte sich ein Schüler: „Die zwei Fetten fangen“ (Abschnitt 4). Der Student scheint auf diese Aussage nicht reagiert zu haben. Er führt an: „Ich hätte den Schüler gerne erkenntlich gemacht, dass so eine Aussage von mir nicht geduldet wird, jedoch wollte ich die Situation nicht eskalieren lassen, da die Klasse und die beiden Schüler nicht darauf reagierten.“ (Abschnitt 4). Diesem Verhalten steht er rückblickend betrachtet kritisch gegenüber (→ deskriptive Reflexion), „da die Situation auch anders hätte verlaufen können und ich in dieser Situation einfach ‚Glück im Unglück‘ hatte.“ (Abschnitt 4).

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: unklar – Gruppeneinteilung und Spiel ohne sportartspezifischen Bezug*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student bezieht sich auf das Spiel *Mattenheben*, in dessen Durchführung auffällig war, „dass ... ein Team größere Probleme hatte die Übungen durchzuführen.“ (Abschnitt 4) (→ deskriptive Reflexion). Das wurde darauf zurückgeführt, dass die Matten unterschiedlich schwer waren (→ explikative Reflexion ohne konkreten Bezug Lehrerhandeln, Organisation der Bedingungen).

#### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: unklar*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studierende beschreibt eine Unterrichtssequenz aus dem eigenen Unterricht, in der sich die SuS der Größe nach auf einer Bank sortieren sollten, ohne dabei den Boden zu berühren. Ziel dieser Übung war es, die SuS zu „*einem kooperativen Verhalten anzuregen*“ (Abschnitt 1). Vermutlich, Ausführungen dazu gibt es nicht, erhielten die SuS vor der Übungsinstruktion lediglich die Vorgabe, sich auf die Bank zu stellen. Die SuS konnten „*dieses Teilziel*“ (vermutlich: das kooperative Verhalten zur Bewältigung der Aufgabe) nicht erfüllen, „da die Kommunikation innerhalb Lernenden eher prekär ausfiel.“ (Abschnitt 2). Der Student zeigt sich verwundert über die Zurückhaltung der SuS, da er „die Lerngruppe in vorherigen Stunden als kommunikativ wahrgenommen habe und sich bei der Kooperation innerhalb der Lerngruppe nie Probleme zeigten“ (Abschnitt 4). Daher verweist er auf die Möglichkeit, dass das Verhalten der SuS „mit Berührungsängsten innerhalb der Gruppe zusammenhängen könnte, da gerade in dem vorliegenden Alter dieses Verhalten oftmals eine große Rolle spielt.“ (Abschnitt 4). Darüber hinaus könnte das Ereignis darüber begründet werden, dass „die Schülerinnen und Schüler diese Art von Kommunikation noch nicht vertraut sind und sich untereinander noch nicht richtig kennen, da sie aus verschiedenen Klassen stammen.“ (Abschnitt 4).

#### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: unklar*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

In der vierten Verschriftlichung lässt sich die Bearbeitung von drei Aspekten mit Unterrichtsbezug identifizieren.

Der Koordinationsparcours wurde (vermutlich) als Stationsarbeit durchgeführt. Der Student stellt diesbezüglich das Problem fest, „dass das Feedback von der Lehrkraft nur an einzelnen Stationen stattfand,

*da der zeitliche Rahmen des Unterrichts eine intensivere Rückmeldung nicht zulässt.“ (Abschnitt 4) (→deskriptive und explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Weitere Ausführungen an dieser Stelle verweisen auf mögliche Handlungsalternativen, analysieren den Unterrichtsaspekt jedoch nicht weiter.*

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Basketball (Vermutung)*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt zunächst eine Unterrichtsphase in der die SuS verschiedene Dribbelvariationen in unterschiedlichen Tempi umsetzen sollten. Ziel dieser Unterrichtsphase war es, dass *„die Schülerinnen und Schüler ihre Probleme beim Dribbeln erkennen und individuelle Lösungsstrategien entwickeln. Ferner sollten die Schülerinnen eine schwierige Bewegung umsetzen.“* (Abschnitt 1). In der anschließenden Reflexionsphase wurde eine *„mäßige Partizipation“* (Abschnitt 2) der SuS festgestellt. Dafür werden verschiedene Ursachen in Betracht gezogen: Als Grund verweist der Studierende auf die Formulierung der Frage, zu der er sich jedoch nicht weiter äußert (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Es wird nicht klar, wann und wie die Frage gestellt wurde. Aufgrund der nächsten angeführten Ursache entsteht die Vermutung, dass die Frage vor der Bewegungsphase gestellt wurde. *„Bei der Erklärung des Spiels hätte ebenfalls mehr auf die Aufgabenstellung bezüglich der Selbstbeobachtung eingegangen werden können. Ich denke, dass dieser Aspekt zu Beginn der Übung unterging.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Abschließend wird darauf verwiesen, dass die motivierte Teilnahme der SuS an den Bewegungsaufgaben kein Indiz für die kognitive Aktivierung darstellt.

### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Basketball*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

In der Unterrichtsphase erarbeiteten sich die SuS in zwei Gruppen selbständig Möglichkeiten, um einen Korb zu erzielen. Dabei galt die Berücksichtigung der Vorgabe *„Der Treffer des Korbes sollte jedoch in unmittelbarer Nähe des Korbes erfolgen.“* (Abschnitt 5). Ziel war es, *„dass die Schüler/-innen sich die wichtigsten Knotenpunkte des Korblegers erarbeiten und kennenlernen.“* (Abschnitt 5). Anschließend stellte die Lehrkraft den Korbleger vor, der mit den Ergebnissen der SuS verglichen wurde. In der abschließenden Anwendungsphase zeigte sich, dass einem Großteil der SuS die Umsetzung des Korblegers im Spiel nicht gelang. Dies wird (nachvollziehbar) auf die fehlende Übung der Technik zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Ereignis findet nicht statt.

Tab. 39. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 13 (Gruppe II, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Fehlende Reaktion auf studentische Aussage gegenüber anderen SuS		X					
	SR	Probleme bei Übungsdurchführung		X	B: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	<b>Nachvollzug des Unterrichtsereignisses nicht möglich</b>							
	SR	Feedback nicht systematisch		X	B: X				
Kognitive Aktivierung	SR	Mäßige Partizipation an der Reflexionsphase		*	I: XX				
	SR	Umsetzung Korbleger im Spiel gelingt nicht		*	I: X				



### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 15*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung (Struktur)*

Die Studentin legt zu Beginn der Ausführungen ihren Analysefokus fest: *„Mein gewähltes Ereignis ist, dass zwei Mädchen in der ersten Reihe aneinander stoßen, während sie eine Drehung ausüben.“* (Abschnitt 1). Sie beschreibt die Videosequenz und leitet ab, dass den SuS die Tanzschritte bekannt sind und in der Erwärmung wiederholt werden sollen. Die Aufstellung erfolgt leicht chaotisch und *„die meisten Kursteilnehmer/innen stehen ... zu nah beieinander und stoßen bei dem Drehen aneinander.“* (Abschnitt 1). Es zeigt sich, dass einigen SuS unklar ist, wie die Elemente getanzt werden. Da die Bewegungsrichtungen variieren gerät dadurch die Durchführung ins Stocken. Die Lehrkraft kommentiert die geringen Abstände nicht (→ deskriptive Reflexion). Bereits in der Beschreibung wird die Begründung für das Aneinanderstoßen der Mädchen erkannt: *„Dieses Ereignis ist geschehen, weil die Schülerinnen und Schüler zu eng aneinander standen.“* (Abschnitt 2) (→ explanative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Die Studentin erläutert, dass es an der Unsicherheit oder Schamgefühl gelegen haben könnte; die Nähe zur Freundin suggeriert Zusammenhalt und führt dazu dass sich die SuS nicht allein fühlen. Die Studentin geht unmittelbar dazu über, verschiedene Handlungsalternative und Aktionsideen zu generieren, die über das explizit gewählte Ereignis hinausgehen.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

In der beschriebenen Sequenz des eigenen Unterrichts der Studentin ereignete sich eine Kollision zwischen einer Schülerin, die ihre Schwimmbewegung abbrach und sich der Lehrkraft am Beckenrand zuwandte und dem dahinter schwimmenden Schüler. Die Studentin sieht es als gelungen an, *„dass die Schülerin sich gleich mit der Lehrperson in Kontakt gesetzt hat, um eine Sache zu hinterfragen.“* (Abschnitt 1). Problematisch war in diesem Zusammenhang jedoch, *„dass der Schüler hinter ihr ausgerechnet zum Beckenrand hin ausschweifend schwamm und somit eine Kollision quasi vorprogrammiert war.“* (Abschnitt 1). Ihr eigenes Handeln, um die Kollision zu vermeiden, bewertet die Studentin als *„adäquat ... denn ich habe versucht, die hinter der Schülerin schwimmenden Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass er stoppen soll. Dieser hat jedoch nicht reagiert.“* (Abschnitt 3). Die Ursache für das Ereignis liegt nach Ansicht der Studentin beim Schüler, da dieser *„sich trotz Schwimmbrille nicht unter Wasser orientiert hat und auch als sein Gesicht über Wasser beim Einatmen war nicht geschaut hat, wo er sich genau befindet.“* (Abschnitt 2). Darüber hinaus hat sich auch das Stoppen der Schülerin auf den Schwimmfluss der SuS hinter ihr ausgewirkt. Die Studentin stellt anschließend Vermutungen an, warum die Schülerin ihre Übungsdurchführung abgebrochen hat, bringt diese jedoch nicht in Zusammenhang mit ihrem Lehrerhandeln. Es wird ein Ereignis zum Ausgangspunkt der Reflexion gewählt, das unabhängig vom Lehrkrafthandeln ist, in der Analyse wird das Lehrkrafthandeln nicht thematisiert.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin legt zu Beginn ihrer Ausführungen das Ereignis fest: *„Als Ereignis wählte ich mir aus, dass die Lehrperson einem Schüler ein Feedback bezüglich der Armhaltung bei Baggern gibt.“* (Abschnitt 1). Die Studentin beschreibt diesen Ausschnitt der Videosequenz und stellt fest, dass es der *„Lehrperson gut gelungen [ist], dem Schüler noch einmal genau zu zeigen, wie er die Arme positionieren muss, um den Ball genau zu treffen. Ebenso hat sie ihm sehr dringlich verdeutlicht, dass er die Arme anspannen soll.“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Problematisch sieht sie die Äußerung der Lehrkraft, der Schüler solle seinen Mann stehen *„denn sie hat so in meinen Augen Schwäche mit Weiblichkeit gleichgesetzt. Dies kann ich nicht nachvollziehen, auch weil die Lehrperson eine Frau ist und sich mit dieser Aussage selbst weniger Kraft zuschreibt und dem Jungen verdeutlicht, dass Männer immer stark sein müs-*

sen.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin verliert in den anschließenden Ausführungen den Fokus. Sie äußert Vermutungen für die Aussage der Lehrkraft und diskutiert diese, bevor sie ein selbst erlebtes Ereignis darstellt: Ein Schüler, der sich grundsätzlich dadurch auszeichnete, dass er „immer ein bisschen zeigen wollte, dass er ‚Die Hosen anhat‘.“ (Abschnitt 2), kam zu ihr da ihn eine Klassenkameradin geschlagen hatte. Die Studentin sagte, dass sie das unter sich klären müssten. Anschließend fragte sie sich jedoch, ob sie genau so reagiert hätte wenn eine Schülerin zu ihr gekommen wäre und berichtet hätte, von einem Schüler geschlagen worden zu sein. Rückblickend betrachtet kam sie zu der Erkenntnis, dass sie dem Schüler mehr Aufmerksamkeit hätte schenken sollen.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen - Kraulschwimmen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

In einer Unterrichtsstunde zum Schwimmen gelang einer Schülerin, die lange Zeit Probleme mit dem Kraulschwimmen hatte, die Umsetzung der Bewegung: „Während des Übens der Kraulschwimmtechnik war jedoch sehr auffällig, dass die Schülerin plötzlich die Schwimmtechnik beherrschte – der Groschen war sozusagen gefallen. Nach der Übung kam sie auf mich zu und war von ihren Fortschritten begeistert. Ich war dies natürlich auch, weil ich sie einige Wochen bei ihren Mühen begleitet habe und mir diese Problematik am Herzen lag. Sie war höchst motiviert und ihr erschien die Prüfung<sup>140</sup> nicht mehr so unmöglich wie einige Wochen zuvor.“ (Abschnitt 1). Die Studentin vermutet, warum die Schülerin mit diesem „positiven Ereignis“ zu ihr kommt und stellt heraus: „In diesem Fall finde ich die Schülerin-Lehrerin-Aktion sehr gelungen, denn es herrscht ein gegenseitiges einander respektieren und durch eine offene und angenehme Atmosphäre kann man sowohl Siege als auch Niederlagen beziehungsweise Problematiken ansprechen.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin erläutert anschließend ereignisunabhängig ihre Sichtweise auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis und die Bedeutsamkeit von Schülererfolgen für die persönliche Motivation im Lehrberuf.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin bewertet das Lehrerhandeln im ausgewählten Teil der Reflexionsphase als „sehr gelungen, da sie sich direkt mit den Schülerinnen und Schülern auseinandersetzt und ihnen die Zeit gibt, sich zu erklären. Außerdem gefällt mir, dass sie kranke Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit einbezieht.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). In diesem Teil des Unterrichtsgesprächs stellen SuS, die nicht aktiv an den vorherigen Übungen teilgenommen haben, ihre Beobachtungen vor. „Die Schülerinnen und Schüler tragen nun ihre Ergebnisse vor und erläutern die verschiedenen Übungen, welche sich die Schülerinnen und Schüler ausgedacht haben.“ (Abschnitt 1). Die Studentin stellt das explizite Lehrerhandeln zur kognitiven Aktivierung der SuS nicht dar. In den anschließenden Ausführungen nimmt sie die Einbindung passiver SuS im Sportunterricht in den Blick. Da „keine Probleme im Lehrerhandeln auftreten und sich der zu analysierende Videoausschnitt prinzipiell um den Akt der Reflexion in der Gruppe dreht“ (Abschnitt 3) werden keine Handlungsalternativen oder neuen Aktionsideen formuliert.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen (Ereignis unklar)*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS aufgefordert waren, „selbst einmal herauszufinden, bei welchen Arm- und Beinaktionen sie Schwierigkeiten haben und welche sie gut können und was ihnen leicht fällt.“ (Abschnitt 1). Die Ausführungen zu dieser Unterrichtsphase sind kaum nachvollziehbar und gehen über eine Beschreibung nicht hinaus.

---

<sup>140</sup> 100m Kraulschwimmen auf Zeit

Tab. 40. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 15 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Mädchen stoßen bei Übungsausführung gegeneinander		X	B: X				
	SR	<b>Ereignis ohne Bezug zum Lehrkrafthandeln</b>							
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Feedback der Lehrkraft	X	X					
	SR	Pos. Lehrer-Schüler-Aktion	X						
Kognitive Aktivierung	FR	Gelungenes Lehrerhandeln in kognitiver Phase	X						
	SR	<b>Beschreibung</b>							

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 17*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt die Unterrichtssequenz und bewertet einzelne Aspekte, z.B. die Interaktion zwischen Lehrkraft und SuS, die Präsentation der Unterrichtsinhalte sowie die Organisation. Sie stellt fest: „*Letztendlich geht durch das ständige Auf- und Abbauen der Sprunganlage unheimlich viel effiziente Lernzeit verloren.*“ (Abschnitt 1) → (deskriptive Reflexion). Sie identifiziert in der Folge vier mögliche Ursachen für die Notwendigkeit der Stationsmodifikation: die mangelnde Vorbereitung, den niedrigen Wagnischarakter der Lerngruppe (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte), dass die Lehrkraft direkt beginnt umzubauen und nicht abwartet (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) sowie die Unklarheit der Aufgabenstellung für die SuS (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt ein Problem, dass die gesamte Einheit durchgezogen hat. Aufgrund der organisatorischen Bedingungen stand von den zwei Unterrichtsstunden Sport eine effektive Schwimmzeit von 30-35 Minuten zur Verfügung. In dieser wurden Inhalte vermittelt und anschließend geübt. Die Studentin stellt fest: „*Als wir Beispielsweise den Startsprung oder auch das Abschleppen/ Retten thematisiert haben ging vielmehr Lernzeit dadurch verloren, dass wir die Vorgehensweise erklärt haben, als das die Schülerinnen und Schüler dies zum Ende Intensiv umsetzen und auch üben konnten. Sie haben zwar gelernt wie es trocken aussieht und funktioniert, dennoch blieb ihnen nicht ausreichend Zeit zum effizienten Üben. Denn nur durch das eigenständige ausprobieren der Übung kann dies richtig verankert werden. Dies war leider auch der Grund warum einige Schülerinnen und Schüler die Prüfung nicht vollenden oder bestehen konnten, da ihnen genau diese Übungszeit fehlte.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). In der anschließenden Auseinandersetzung mit dieser Problematik fokussiert die Studentin jedoch nicht ihr Handeln in der Unterrichtsvorbereitung und –durchführung, sondern die Planung der Lehrerin. Es scheint als hätte diese die inhaltliche und organisatorische Planung der Einheit festgelegt. Da es sich dabei nicht um eine Selbstreflexion handelt und die Planung der gesamten Einheit thematisiert wird, werden die diesbezüglichen Ausführungen nicht ausgewertet.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Umgang mit Höhenangst der Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und erfasst neben dem Umgang der Lehrkraft mit der Schülerin die sich die Übungsdurchführung nicht zutraut weitere Aspekte. Sie verweist auf einen Schüler, die immer wieder die Übung durchführt und verschiedene Überwindungsmöglichkeiten zeigt. Das wird von der Lehrkraft zwar wahrgenommen jedoch nicht beachtet oder geschätzt. Ein Schüler macht seine Unklarheit bezüglich der Aufgabenstellung deutlich. „*Daraufhin benennt die Lehrkraft einige Handlungsmöglichkeiten. .... Was letztendlich durch die Aussage ‚Du kannst machen was du willst‘ bestätigt wird. Danach steht den SuS deutlich ein Fragezeichen im Gesicht geschrieben.*“ (Abschnitt 1). Die Studentin nennt verschiedene Aspekte die ursächlich dafür sein könnten, dass die Schülerin die Übung nicht durchführen möchte: „*Ein zentraler Grund für das Auftreten des Ereignisses wird sein, dass der Schülerin eine Hilfestellung und Sicherung fehlt, um sich an die Aufgabe heranzutrauen. Auch könnte sie in vorangegangenen Stunden noch kein Vertrauen aufgebaut haben. Vielleicht hat sie bisher auch noch in keiner Art und Weise Unterstützung erhalten. Aber auch die Angst vorm ‚Versagen‘ könnte ihr im Weg stehen.*“ (Abschnitt 2). Diese werden jedoch nicht abgeleitet oder mit Inhalten der Videosequenz verknüpft. Daher sind sie nicht eindeutig nachvollziehbar und werden nicht codiert. Das Ereignis, dass die Schülerin letztendlich die Übung in modifizierter Form durchführt, findet keine Berücksichtigung in den studentischen

Ausführungen. Aufgrund fehlender Erläuterungen und Bezugnahmen bleibt offen, wieso die Studentin diese Annahmen formuliert. Sie erläutert dadurch das Verhalten der Schülerin, geht jedoch nicht darauf ein, was dazu geführt haben könnte dass sie doch einen Übungsversuch wagt (fehlende Berücksichtigung des Lehrerhandelns). Es schließen sich Handlungsalternativen als auch Handlungskorrekturen mit Bezug zur Durchführung an. Aus der Bearbeitung der Videosequenz leitet die Studentin die Erkenntnis ab, dass nicht jede Organisationsform individuelle Lernunterstützung ermöglicht und stellt ihre Einstellungen zur individuellen Lernunterstützung und Differenzierung knapp und ohne Bezug zur Videosequenz dar.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt das Verhalten zweier sehr leistungsstarker Schüler, die als Klassenclowns auftraten und denen *„nahezu alles was wir im Unterricht gemacht haben schlichtweg zu langweilig und ‚blöd‘ war. Was sie uns auch deutlich zum Ausdruck brachten. Oft war es so, dass Sophia und ich die beiden ermahnt haben und sie baten unseren Aufforderungen zu folgen. Dabei gingen die beiden des Öfteren mit langen Gesichtern aus dem Schwimmunterricht.“* (Abschnitt 1). Sie begründet das Verhalten der Schüler mit Unterforderung (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Die Studentin zeigt auf, dass die Schüler stärkere Differenzierungsmaßnahmen erfahren könnten als auch anders in den Unterricht eingebunden werden könnten, z.B. indem sie Sachen vormachen oder erklären könnten.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt das Vorgehen der Lehrkraft zur Erarbeitung des Aufschwungs am Reck unter Verwendung einer Bildreihe. Die SuS werden aufgefordert, die wesentlichen Bewegungsmerkmale zu benennen. Dabei stellt sie zunächst heraus, dass die Aufgabenstellung zu schwer sei: *„Meiner Meinung nach ist die Aufgabe etwas zu hoch gegriffen, denn aus eigenen Kursen im Studium weiß ich, dass selbst dort diese Aufgabe nicht wirklich gelöst werden kann.“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). In der Folge bewertet die Studentin einige Aspekte des Lehrerhandelns sehr kritisch. Ohne Konkretisierung, was für sie das reflexionswürdige (Ereignis) der Unterrichtssequenz darstellt, wird die *„nicht konkrete Formulierung der Aufgabe“* (Abschnitt 2) als Ursache identifiziert (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Ergänzend kommt hinzu, *„dass während der Aufgabenanleitung ein Bruch von der Lehrkraft vorgenommen wird, welcher eine Verwirrung bei den meisten SuS auslöst.“* (Abschnitt 2). Aufgrund der fehlenden Nachvollziehbarkeit, was damit gemeint ist, wird der zweite Begründungsaspekt nicht in die Auswertung aufgenommen.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: kooperative Spiele*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt zwei Unterrichtssequenzen. In der ersten sollte das Spiel *Fliegender Teppich* gespielt werden. Die Studentin teilte zunächst die Gruppen ein und lies sich diese am Spielort aufstellen. *„Als ich daraufhin das Spiel erklären wollte ist mir aufgefallen, dass einige bereits begonnen haben, andere wiederum abgelenkt waren. Dem Entsprechend herrschte ein ziemliches Durcheinander.“* (Abschnitt 1). Sie führt *„das große Durcheinander“* (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) vor/mit Spielbeginn auf ihre gewählte Reihenfolge zurück, zunächst die Gruppeneinteilung vorzunehmen und die Spielerklärung anzuschließen (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Anschließend gibt sie Handlungsalternativen an. Dabei verweist sie auf eine Möglichkeit der kognitiven Aktivierung im Anschluss an das Spiel, indem die Gewinnermannschaft ihr Vorgehen expliziert.

Tab. 41. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 17 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Stationsmodifikation führt zu Verlust echter Lernzeit		X	I: XX B: X				
	SR	Strukturelle Bedingungen							
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Beschreibung							
	SR	Unterrichtsstörung durch zwei Schüler		*	I: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Aufgabenstellung zu schwer		X	I: X				
	SR	Durcheinander bei Übungsbeginn		X	B: X				

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 18*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Studierende beschreibt die gesamte Videosequenz und hebt gelungene als auch weniger gelungene Aspekte des Lehrerhandelns hervor. Als Begründung dafür, dass „die Schülerinnen und Schüler teilweise hoffnungslos überfordert zu sein scheinen“ (Abschnitt 6) (→ deskriptive Reflexion) verweist der Studierende auf „die Tatsache, dass die Lehrperson inhaltlich zu schwierig einsteigt und den Schülern dadurch nicht die Möglichkeit gibt sich die in den vorangegangenen Stunden erlernten Bewegungsformen noch einmal ins Gedächtnis zu rufen“ (Abschnitt 6) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus ist darüber nachzudenken, dass „die organisatorische Struktur und der Aufbau des Aufwärmprogrammes falsch gewählt wurde, jedoch halte ich dies für weniger bedeutsam, da der Inhalt der Aufwärmchoreografie schon zu Problemen führte, welche ein besserer struktureller Aufbau, beispielsweise durch mehr Platz zwischen den Schülern, nicht hätte ausgleichen können.“ (Abschnitt 6) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung und Abwägung, Organisation der Bedingungen). Abgeleitet aus seinen eigenen Unterrichtserfahrungen hebt er die Bedeutsamkeit der Wiederholung vergangener Unterrichtsinhalte hervor: „Aus eigenen Hospitationsversuchen ist für mich ersichtlich geworden, wie wichtig es für das Gelingen der Stunde ist den Inhalt der letzten Stunde zu Beginn zu wiederholen und die Schülerinnen und Schüler damit auf die Thematik der aktuellen Stunde vorzubereiten. Die Schüler sind die ganze Woche in verschiedenen Fächern unterwegs und es ist ihnen nicht abzuverlangen, dass sie zu Beginn der Sportstunde noch den Inhalt der letzten Stunde vollständig parat haben. Aus diesem Grund ist es zunächst an der Lehrperson einen geeigneten Einstieg, sei es durch theoretische Wiederholung oder praktisches Vormachen, zu finden, welcher den Schülern den Inhalt der vorangegangenen Stunde beziehungsweise Stunden ins Gedächtnis ruft.“ (Abschnitt 7) (→ introspektive Reflexion, Vorerfahrung).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: unklar*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Da der Sportunterricht außerhalb des Schulgeländes stattfand und die SuS einen längeren Anfahrtsweg zu bewältigen hatten „kamen die Schüler oftmals in Kleingruppen tröpfchenweise an, was einen gemeinsamen Stundeneinstieg sehr schwierig beziehungsweise unmöglich machte.“ (Abschnitt 1). Der Student beschreibt seine Erfahrung der ersten Unterrichtsstunde, dass zu Beginn erst drei SuS in der Halle waren und er das geplante Ultimate-Frisbee Spiel zum Aufwärmen mit diesen nicht durchführen konnte. Da er einen Fußball dabei hatte konnte er darauf zurückgreifen. Die fehlende Berücksichtigung der sukzessive eintreffenden SuS in der Unterrichtsplanung machte die Abweichung der Durchführung von der Planung notwendig (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Der Student hatte jedoch keine Alternative geplant. „Die Stunde war somit von Beginn an nicht mehr richtig strukturiert und musste auch durch die verlorene Zeit später immer wieder nachgebessert beziehungsweise komprimiert werden.“ (Abschnitt 2). Die notwendige Modifikation beruht auf den organisatorischen Bedingungen des Sportunterrichts, nicht auf dem Handeln der Lehrkraft.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Umgang mit Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student stellt kein Ereignis eindeutig heraus.

Zunächst beschreibt er die Sequenz und stellt anschließend die Zielsetzung heraus: „Die Lehrkraft möchte den Schülern in dieser Stunde einen Einblick in nicht alltägliche Bewegungsformen, welche beispielsweise zum Überqueren von bestimmten Hindernissen genutzt werden können, gewähren. Dabei sollen Ängste und Hemmungen auf Seiten der Schüler abgebaut werden.“ (Abschnitt 2). Das gelingt der Lehrkraft, da das Mädchen anschließend die Bewegung ausführt. Das Mädchen scheint zunächst mit der

Bewegungsaufgabe überfordert zu sein (→ deskriptive Reflexion). Das wird vom Studenten auf zwei mögliche Aspekte zurückgeführt: *„die Lehrperson entweder zu anspruchsvoll eingestiegen ist, oder die Schritte zwischen den einzelnen Bewegungsaufgaben nicht kleinschrittig genug waren.“* (Abschnitt 3). Die Vermutungen stehen nicht in Bezug zu der Videosequenz und werden nicht erläutert, sodass ein Nachvollzug möglich wäre. Daher werden die Aspekte nicht in die Auswertung aufgenommen.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Weitsprung – Übungsphase*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studierende stellt rückblickend fest, dass die SuS in einer Übungsphase zu wenig Feedback erhielten (→ deskriptive Reflexion). Er beschreibt die Unterrichtssequenz, in der die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt war, von denen jeweils zwei Gruppen Sprünge ausführten und die anderen beiden Gruppen die Sprünge maßen. *„Ich als Lehrperson fungierte lediglich als Moderator und schritt ein, wenn es Probleme beim Messen oder Fragen zur Ausführung der richtigen Technik gab. Ein Feedback erfolgte zumeist nur bei sehr groben technischen Mängeln, oder auf Nachfrage eines Schülers oder einer Schülerin.“* (Abschnitt 1). Er führt das fehlende Feedback auf seine Zurückhaltung zurück *„da ich den Fokus mehr auf einen reibungslosen Ablauf im Bereich der Messgruppe gelegt hatte* (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). *Rückblickend wäre es meine Aufgabe gewesen die technischen Fehler in den Bewegungsaufgaben zu identifizieren und den Schülern Hinweise zur Verfügung zu stellen, mit welchen sie diese Fehler hätten beheben können. Als Lehrperson habe ich mich zu sehr aus dem Unterricht zurückgezogen und war nicht mehr als aktive Kraft für die Schüler zu identifizieren.“* (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion).

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die Unterrichtssequenz in der die Lehrperson unter Verwendung einer Bildreihe mit den SuS den Aufschwung am Reck erarbeitet. Er hebt die Notwendigkeit hervor, *„Für die Einführung eines neuen Bewegungsablaufes ... den Schülern bestimmte theoretische Aspekte zu verdeutlichen.“* (Abschnitt 2). *„Die vollständige Besprechung inklusive dem Unterteilen in die verschiedenen Phasen ist jedoch in meinen Augen an dieser Stelle unpassend“* (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Er begründet seine Einschätzung mit dem Schülerverhalten in der Sequenz: *„da die Schülerinnen und Schüler sich aufgrund des langen theoretischen Inputs langweilen und dadurch entweder kognitiv abschalten oder beginnen den Unterricht zu stören.“* (Abschnitt 2). Nachdem der Student seine Einstellung zu kognitiven Phasen im Sportunterricht dargestellt hat gibt er Handlungsalternativen, die sich auf die Planung einer solchen Phase beziehen.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Weitsprung – in Gruppenarbeit Erarbeitung struktureller Gegebenheiten und Regeln des Weitsprungs*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Studierende beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS in Kleingruppen anhand von Material Regeln und strukturelle Gegebenheiten des Weitsprungs aufarbeiten sollten um diese dann der Klasse vorzustellen. Gegen Ende dieser Phase kam es zu Unruhe, was darauf zurückgeführt wird, *„dass manche Schaubilder und Leitfragen zu leicht zu beantworten waren und somit einzelne Gruppen zeitlich viel schneller fertig waren als ihre Mitschüler“* (Abschnitt 3) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Der Student beschreibt seinen Umgang damit.



Tab. 42. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 18 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Überforderung der SuS in Aufwärmphase		X	I: X B: X	X X	X	X	
	SR	Abweichen von Planung notwendig		*	B: X				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Überforderung Mädchen mit Übungsauftrag		X					
	SR	SuS erhalten zu wenig Feedback		X	B: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Kognitive Anforderung an SuS unpassend		X					
	SR	Unruhe am Ende der Gruppenarbeitsphase		X	I: X				

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 19*

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt die Sequenz und stellt fest: „An einer Station wird deutlich, dass es nicht SuS gerecht aufgebaut wurde.“ (Abschnitt 3) (→ deskriptive Reflexion). Die Station muss mehrfach umgebaut werden, die SuS konnten diese Zeit nicht zum Üben nutzen. Die Stationsmodifikation wird auf zwei Aspekte zurückgeführt: Die Station ist nicht entsprechend der körperlichen Voraussetzungen der SuS aufgebaut. Möglicherweise ist die Lehrperson in der Planung von ihren eigenen Voraussetzungen ausgegangen oder hat sich an Literaturvorgaben gehalten (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). „Andererseits könnte die Schwierigkeit bei der Überquerung des Hindernisses daran liegen, dass die Aufgabenstellung nicht korrekt umgesetzt wurde und die Lehrkraft zu früh interveniert hat.“ (Abschnitt 4) (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS). Die Studentin vermutet aufgrund des Aufbaus, dass die Bewältigung der Übungsanforderung möglich gewesen wäre, hätten die SuS das Reuterbrett genutzt und wären vernünftig abgesprungen (→ introspektive Reflexion, Abwägung). In der Umbauphase stellt die Lehrkraft den SuS viele Fragen. Aus eigenen Unterrichtserfahrungen weiß die Studentin, „dass man schnell und oft dazu neigt den SuS viele Fragen auf einmal zu stellen oder sie fragt, wie sie es gerne hätten.“ (Abschnitt 4). In der Beobachtung fällt jedoch auf, dass die SuS mit der Vielzahl an Fragen nicht umgehen können und die Lehrkraft keine fundierte Antwort erhält. Diese Bezugnahme auf eigene Erfahrungen wird nicht in der Auswertung berücksichtigt, da keine Verbindung zum Ereignis hergestellt wird und die Bezugnahme nur einem „Das kenne ich auch“ entspricht. Die anschließend aufgeführten Handlungsalternative beziehen sich auf die Unterrichtsplanung und verweisen auf eine Alternative Einführung der Stationsarbeit aufgrund ihrer Vermutungen wie diese vorher war, sowie auf die Planung mehrerer Stationen um eine ausreichende Differenzierung zu gewährleisten. Die aus dem Ereignis abgeleiteten Konsequenzen beziehen sich ebenfalls auf die Planung und berücksichtigen die Aspekte die in der Analyse des Ereignisses thematisiert wurden.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Jumpstyle – Erarbeitung der Choreografie in Gruppenarbeit*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin zeigt zunächst den bisherigen Verlauf der Einheit auf und leitet daraus ab: „Durch diesen Input blieb in den vergangenen Stunden immer nur sehr wenig Zeit zum Üben und beschäftigen mit der eigenen Choreografie. Aus diesem Grund haben wir geplant, den SuS eine Doppelstunde Zeit zu geben, um intensiv an ihrer Choreographie zu arbeiten.“ (Abschnitt 1). Nachdem die erste Phase ganz gut verlief, nahm die Konzentration der SuS gegen Ende der Stunde deutlich ab. Die von den Studierenden vorbereiteten Protokolle wurden nicht genutzt und die Studentin kommt in der rückblickenden Betrachtung der Unterrichtsstunde zu dem Ergebnis: „Die Stunde verlief nicht sehr produktiv und es war alles sehr ungeordnet. Der Gedanke, den SuS eine Doppelstunde zur freien Arbeit zur Verfügung zu stellen, hat nicht funktioniert.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Sie führt das darauf zurück, „dass es Klassen gibt, die eine klare und strukturierte Anleitung brauchen und mit selbstorganisiertem Lernen nicht umgehen können“ (Abschnitt 1) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte) und vermutet, dass die SuS das selbstorganisierte Lernen aus anderen Schulfächern nicht gewohnt sind (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Sie verweist auf die Bedeutsamkeit des selbstorganisierten Lernens und die Notwendigkeit, dieses sukzessive einzuüben damit es erfolgreich umgesetzt werden kann.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen Aufschwung – Umgang mit sich drückenden Schülern*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die Sequenz und vermutet Ursachen für das Schülerverhalten, die Übungsausführung zu verweigern. „Das könnte einerseits daran liegen, dass sie eine negative Grundeinstellung dem Turnen gegenüber mitbringen oder andererseits, dass sie im bisherigen Unterrichtsverlauf negative Erfahrungen gemacht haben und sich nicht trauen, da sie es eventuell nicht schaffen könnten.“ (Abschnitt 2). Anschließend führt sie die Tatsache, dass die Schüler sich sträuben darauf zurück, „dass die SuS die Lehrperson vielleicht nicht ganz ernst nehmen und aus diesem Grund die Aufgabe scheinbar verweigern.“ (Abschnitt 3). In der anschließenden Erläuterung vermutet sie, wie es dazu kommen konnte: „Zum einen könnte die Lehrperson die Stunden zuvor nicht selbstsicher genug aufgetreten sein, sodass die SuS ihn nicht als Lehrperson wahrnehmen oder zum anderen kann es sein, dass die Lehrperson zu freundschaftlich/ kumpelartig mit ihnen umgegangen ist. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Lehrperson zuvor zu wenig unterrichtet hat und ihn die SuS daher nicht als ernstzunehmende Lehrkraft anerkennen.“ (Abschnitt 3). Da die Vermutungen ohne Bezug zur Fallsequenz formuliert werden sind sie nicht nachvollziehbar und werden daher nicht codiert. Die Problematik der fehlenden Akzeptanz als Lehrkraft ist ihr aus eigenen Unterrichtserfahrungen bekannt und sie expliziert aus ihren Praktikumserfahrungen: „Die SuS sind oft noch zu sehr auf ihre eigentliche Lehrperson fixiert und verweigern sich daher der Aufgaben. Selbiges kann ich derzeit in meinem SPS beobachten. Die SuS sagen beispielsweise oft, aber bei Frau XXX<sup>141</sup> (die Sportlehrerin) haben wie es anders gemacht.“ (Abschnitt 3).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Jumpstyle – Stationsarbeit zur Einübung von Akrobatikelementen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

In der Durchführung einer Stationsarbeit konnte jede Station von einer Lehrkraft betreut werden, da nur wenige Schüler aktiv an der Stunde teilnahmen. An der von ihr betreuten Station sollten sich die SuS über einen großen Kasten auf die Hände gleiten lassen und so in den Handstand kommen. Eine Schülerin weigerte sich jedoch, die Übung auszuführen. Links und rechts waren Hilfestellungen positioniert. „Durch die fast einzel Betreuung war es mir möglich, sie dazu zu bringen, es doch auszuprobieren. Dabei habe ich als Hilfestellung fungiert und sie hat die Aufgabe ausgeführt und erfolgreich gemeistert. Ihr war danach anzumerken, dass sie stolz auf sich war und auch froh die Aufgabe durchgeführt zu haben.“ (Abschnitt 2). Die Studentin hebt die Besonderheit des hohen Betreuungsschlüssels hervor, verknüpft diesen Aspekt jedoch nicht mit dem Ereignis. Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Ereignis und insbesondere damit, wie sie die Studentin überzeugen konnte die Übung auszuführen findet nicht statt. Die Studentin führt die Vorzüge eines höheren Betreuungsschlüssels im Sportunterricht auf. Die Ausführungen gehen über die Beschreibung des Ereignisses nicht hinaus.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck besprechen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz recht oberflächlich und stellt fest: „Die Einführung verläuft sehr frontal, wodurch sich der Großteil aus der kognitiven Aktivierung rausnimmt und sich nahezu ständig die gleichen SuS an der Aktivierung beteiligen.“ (Abschnitt 2). Darüber hinaus identifiziert sie die Aufforderung der Lehrkraft „Wer kann mir denn versuchen auf den ersten Blick die Merkmale des Aufschwungs näherzubringen?“ (Abschnitt 3) als nicht schülerorientiert formuliert (→ deskriptive Reflexion), weshalb die kognitive Aktivierung fehlschlägt. Die Frage zielt auf konkretes Wissen ab, das der Großteil der SuS nicht besitzt (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

---

<sup>141</sup> Im Originaldokument Name der Lehrkraft

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Jumpstyle – Wiederholung*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Im Voraus einer Gruppenarbeit sollten die SuS die, in den letzten Unterrichtsstunden erarbeiteten, Kriterien einer gelingenden Gruppenarbeit und Merkmale einer Choreografie wiederholen. Dadurch sollten diese den SuS wieder bewusst werden als Voraussetzung, sie in der anschließenden Unterrichtsphase berücksichtigen und anwenden zu können. Zunächst wurden die Kriterien einer gelingenden Gruppenarbeit gesammelt. „Auf viele der bereits erarbeiteten Stichpunkte sind sie selber noch gekommen, bei anderen musste ich etwas nachhelfen und ein paar musste ich vorsagen. Bei diesem Abschnitt der kognitiven Phase haben sich viele der SuS beteiligt, wobei manche natürlich mehr Redeanteile hatten.“ (Abschnitt 2). Die zweite Phase zur Erarbeitung der Merkmale einer Choreografie verlief ähnlich. Die Studentin stellt jedoch fest: „Am Ende der zweiten kognitiven Phase ließ die Konzentration der SuS allerdings erheblich nach und sie haben sich nur noch wenig beteiligt.“ (Abschnitt 2). Sie führt das darauf zurück, dass die kognitive Phase insgesamt zu langatmig war und verweist darauf, dass insgesamt 25 Moderationskarten an die Wand gepinnt werden mussten (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen). Abschließend wird eine Handlungsalternative formuliert um die SuS in Gruppenarbeit zu aktivieren.

Tab. 43. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 19 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Fehlende Übungszeit durch Stationsmodifikation		X	I: X S: X	X	X		
	SR	offene Übungsphase gelingt nicht		X	I: X	X			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	<b>Beschreibung</b>							
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Kognitive Aktivierung	FR	Problematische Fragestellung		X	I: X				
	SR	Konzentration SuS lässt in kognitiver Phase stark nach		*	B: X	X			

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 20*

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: unklar*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt zunächst die Erfahrung, in ihrer Tätigkeit als Schiedsrichterin bei einem Basketballturnier von anderen Lehrkräften angezweifelt worden zu sein. Die Ausführungen behalten beschreibenden Charakter, eine Analyse unter Berücksichtigung ihres Handelns findet nicht statt.

Anschließend beschreibt die Studentin sehr oberflächlich das Ereignis aus dem eigenen Unterrichtsversuch, dass (vermutlich) ein Aufwärmspiel im Anschluss an die Erklärung nicht gelang: „Wir holten alle Schüler zu einem Sitzhalbkreis zusammen und erklärten ihnen in Ruhe die bereits aufgebaute Spielaufgabe. Obwohl es keine Fragen mehr gab schien niemand das Spiel so wirklich verstanden zu haben“ (Abschnitt 2). Der Studentin gelingt auch hier die Analyse des Ereignisses nicht. Sie gibt für einzelne Aspekte ihres Handelns, die jedoch vorher nicht expliziert werden, Handlungsalternativen an, z.B. dass sie aufkommende Fragen in der Mitte der Halle für alle beantwortet möchte statt in den Kleingruppen. Die Ausführungen bleiben größtenteils zu oberflächlich um den vollständigen Nachvollzug zu ermöglichen.

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: unklar*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin stellt zu Beginn der Ausführungen heraus, dass sie in eine Stationsarbeit eingebunden wurde, von der sie vorher nichts wusste: „In einem Teil des Praktikums wurde mit den beiden Klassen eine Stationsarbeit durchgeführt in der wir jeweils eine Station betreuen sollten. Da wir vorher nichts davon wussten, mussten wir relativ spontan aufbauen und uns Übungen für unsere Stationen überlegen.“ (Abschnitt 1). Sie beschreibt anschließend oberflächlich, wie sie die Station mit Unterstützung der SuS aufbaute und stellt ihre Selbstwahrnehmung während der Stationsarbeit dar. Sie verlässt diese Ebene nicht. Darüber hinaus sind ihre Ausführungen zu unkonkret um den Unterricht nachvollziehen zu können. Es scheint als spreche sie übergreifend über die ganze Stunde. Allgemeine Aussagen zu Aspekten der Qualitätsdimension werden ausgeführt, jedoch nicht an die Unterrichtserfahrungen angeknüpft.

#### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Es lassen sich wiederholt keine studentischen Ausführungen codieren. Die Studentin beschreibt, wiederholt ungenau und vermutlich zusammengefasst, eine ganze Unterrichtsstunde. „Diese Ausführung der Stunde war [m]einer Meinung nach sehr schülerorientiert und lädt zur Unterstützung ein.“ (Abschnitt 3). Eine Erklärung, wie sie zu diesem Urteil kommt und worauf es sich bezieht, gibt sie nicht. Einzelne Aspekte der Unterrichtsstunde werden ohne Zusammenhang beschrieben und teilweise Alternativen formuliert. Die Notwendigkeit der Alternativen geht aus der Beschreibung jedoch nicht hervor.

#### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Fitness – Durchführung von Fitnessübungen in Tandems*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin analysiert die vom Mentor durchgeführte Unterrichtsstunde und erfüllt damit die Vorgabe Selbstreflexion nicht.

Sie beschreibt das Vorgehen der Lehrkraft zur Instruktion und Begleitung einer Übungsphase eher oberflächlich. Anschließend stellt sie heraus, welche Aspekte sie für ihren eigenen Unterricht übernehmen möchte und an welchen Stellen sie anders Handeln möchte.

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Fitness – Übungen mit dem eigenen Körpergewicht*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Aufgrund der Ausführungen ist der Nachvollzug der Unterrichtssequenz nicht eindeutig möglich. In der beschriebenen Unterrichtsphase wurden von den SuS wesentliche Merkmale für die richtige Ausführung von Fitnessübungen mit dem eigenen Körpergewicht zusammengetragen. Dazu hatte die Lehrkraft Karten vorbereitet auf denen unterschiedliche Merkmale dargestellt waren. *„Sobald sie ein geeignetes Merkmal gefunden haben, konnten sie die Sprechblase einfach mittels eines Magneten an die Tafel pinnen. Abschließend haben wir die Merkmale besprochen und nicht bekannte Begriffe geklärt, sodass die Übungen erlernt oder weiter verfeinert werden konnten.“* (Abschnitt 1). Sie begründet die beschriebene Unterrichtssequenz: *„Eine solche Besprechung vorher bietet sich an um den SuS bereits bekannte Übungen wieder ins Gedächtnis zu rufen und sie so ihre eigene Ausführung hinterfragen zu lassen. Ebenso fällt das Erlernen neuer Übungen den SuS leichter, wenn sie einzelne Teile von anderen Übungen „übernehmen“ können.“* (Abschnitt 1). Die Studentin begründet, dass sie sich für dieses Vorgehen entschieden hat *„um eine gute Aktivierung und eine gute Ausführung zu sichern“* (Abschnitt 2). Die Studentin gibt alternative Vorgehensweisen an, um SuS allgemeingültige Bewegungsmerkmale von Fitnessübungen mit dem eigenen Körpergewicht erarbeiten zu lassen. Die Ausführungen entsprechen eher einem methodischen Kommentar der Unterrichtsplanung, da kein Bezug zur Durchführung hergestellt wird.

### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt:*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin nimmt Bezug auf eine Seminarveranstaltung mit Praxisbezug im Rahmen der SPS II an der sie aktiv teilgenommen hat.

Sie beschreibt den Unterricht und leitet daraus Konsequenzen für ihren eigenen Unterricht ab, die keinen Bezug zur kognitiven Aktivierung aufweisen, z.B. dass kognitive Aktivierung besser zu Beginn der Stunde stattfinden sollte damit die SuS nicht wieder kalt werden. Darüber hinaus sieht sie das gewählte Vermittlungsvorgehen kritisch, wobei aus den Ausführungen nicht abgeleitet werden kann, was das Ziel war. Die Bewertung erfolgt aufgrund von Annahmen, nicht durch Bezugnahme auf ein erfahrenes Ereignis. Wiederholt gelingt der Studentin keine reflexive Auseinandersetzung mit dem Unterricht.

Tab. 44. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 20 (Gruppe II, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Beschreibung							
	SR	Nachvollzug des Unterrichtsereignisses nicht möglich							
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Nachvollzug des Unterrichtsereignisses nicht möglich							
	SR	Fremd- statt Selbstreflexion							
Kognitive Aktivierung	SR	Beschreibung							
	SR	Fremd- statt Selbstreflexion							

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 21*

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung (Struktur)*

Die Studentin beschreibt zunächst die Videosequenz und bewertet einzelne Aspekte des Lehrkrafthandelns. Die gewählte Organisationsform des Sitzkreises zur Instruktion der folgenden Erwärmung wird als gelungen eingeschätzt. Die unklare Zuordnung der SuS zur anschließenden Organisationsform der Blockaufstellung wird bemängelt und darüber das auftretende Chaos bei der Einnahme der Organisationsform zu einem späteren Zeitpunkt im Video begründet. Es wird festgestellt, dass die Lehrkraft den SuS insgesamt zu viele Informationen gibt, während diese gar keinen Redeanteil haben. Für das Ereignis, „dass die SuS nicht in der Lage sind die Choreografie in gewünschter Art und Weise zu tanzen“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) werden verschiedene mögliche Ursachen identifiziert. Der Aspekt der fehlenden Einführung der Choreografie wird erläutert: „Selbst wenn die SuS die auszuführenden Schritte in vorangegangenen Sportstunden bereits einzeln getanzt haben, so kann man in der Schule nicht verlangen, dass sie so variabel verfügbar sind, dass sie durch bloßes Reinrufen nachgetanzt werden können.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (1)). Das Ereignis resultiert möglicherweise daraus, dass die SuS ohne erneute Wiederholung nicht in der Lage sind, die Schritte in Verbindung zu tanzen, obwohl diese bekannt sind (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Fehlende Motivation der SuS kann ebenso zu dem Ereignis geführt haben wie die Unklarheit der Aufgabenstellung (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (3)). Der letzte Aspekt wird mit eigenen Erfahrungen verknüpft: „Unklare Aufgabenstellungen können, aus meiner Erfahrung, eine sehr gut geplante Stunde mit attraktiven Inhalten misslingen lassen, da die SuS nicht, falsch, oder nur zu Teilen verstehen, was die Lehrkraft mit der Aufgabe erreichen will.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Vorerfahrung).

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Akrobatik – Einstieg und Einführung Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin bettet ihre ausgewählte Unterrichtssequenz in die Einheit ein und stellt das Vorgehen zur Vorbereitung der Stationsarbeit, die Einbindung der SuS sowie die Art und Weise, wie die Instruktion an jeder Station für die SuS verfügbar war, dar. Anschließend stellt sie fest: „Ein problematischer Aspekt hingegen war, dass die Inhalte der gut vorbereiteten Stationsarbeit zwar sehr strukturiert und verständlich erklärt wurden, allerdings fehlte meiner Meinung nach ein wenig Enthusiasmus für diese kreative Aufgabe. Die SuS haben immer zum gewünschten Zeitpunkt die Stationen gewechselt, haben ihre Aufgaben erledigt, aber waren doch etwas unmotiviert, was einen richtigen Erfolg der Stunde leider verhindert hat.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Es werden verschiedene mögliche Ursachen für die fehlende Motivation der SuS genannt: dass immer wieder Gruppenarbeit an Stationen stattfand, zwar unter alternativen Aufgabenstellungen und mit variierenden Gruppenzusammensetzungen, jedoch immer gleichen Stationsaufgaben und methodischem Vorgehen (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen). Möglicherweise waren die SuS demotiviert, sich kreativ zu beteiligen und Basiswissen einzubringen. Es wird auf die Möglichkeit verwiesen, dass die SuS im Klausurenstress stecken könnten oder vorher eine längere Klausur stattgefunden haben könnte. Dabei handelt es sich, so wie die Aspekte dargestellt wurden, um reine Vermutungen. Diese werden daher nicht codiert. Möglicherweise war die Lehreransprache zu emotionslos (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS) oder die SuS hätten lieber an der Gruppenchoreografie weitergearbeitet.



*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und stellt hinsichtlich des Handelns der Lehrkraft verschiedene Aspekte fest: Das Feedback ähnelt eher dem eines Trainers als einer Lehrkraft, die Lehrperson lobt insgesamt wenig und spricht in ihrer Rückmeldung teilweise zu viele Aspekte auf einmal an. Darüber hinaus kritisiert die Lehrperson einen Aspekt von dem die Studentin findet, dass das nicht nötig gewesen wäre (→ deskriptive Reflexion). Es findet keine Analyse des Feedbacks statt. Die Studentin äußert sich zum Feedback allgemein und gibt anstelle von konkreten Handlungsalternativen allgemeine alternative Vorgehensweisen an um SuS Rückmeldung zu geben.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Akrobatik – Übungsphase*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin wählt ein Ereignis aus der letzten Unterrichtsstunde vor der Prüfung. Die SuS arbeiteten in ihren Kleingruppen an der Choreografie für die Prüfung und die Lehrkraft hatte eine beratende Funktion. Es ereignete sich, dass eine Gruppe an einem Element, das sie selbst im Internet gefunden hatte, fast verzweifelte. Die Lehrperson wollte diese Gruppe beratend unterstützen, diese verwarfen das Element jedoch schnell „da sie es als zu schwer befunden haben“ (Abschnitt 1). Obwohl die Studentin bereits den Grund für die Aufgabe des Elements gegeben hat nennt sie weitere mögliche Ursachen dafür, „dass diese Gruppe das Element meiner Meinung nach zu schnell aufgegeben hat“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Den SuS könnte es unangenehm gewesen sein, vor der Lehrkraft zu scheitern. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrkraft möglicherweise einschüchternd gewirkt haben könnte. Eventuell hat die Gruppe vorher festgelegt, wann, d.h. nach welcher Zeit bzw. nach wie vielen Versuchen, sie das Element als gescheitert verwerfen würde. Als weitere Erklärungsmöglichkeit wird darauf verwiesen, dass die SuS das Element nur mal ausprobieren und gar nicht in ihrer Kür berücksichtigen wollten. Durch die Aufmerksamkeit der Lehrperson haben sie sich das nicht mehr getraut. Aufgrund der Fallbeschreibung entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft in dieser Unterrichtssequenz nicht gehandelt hat. Diesem Eindruck entspricht, dass keine Analyse des Lehrkrafthandelns erfolgt. Für die Vermutungen hinsichtlich des lehrkraftbezogenen Auftretens finden keine Erläuterungen statt, weshalb die Argumentation nicht nachvollziehbar ist.

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studierende beschreibt die Videosequenz und bemängelt einzelne organisatorische Aspekte, z.B. dass einige SuS wie die Lehrkraft auf der Bank sitzen und andere eher liegen/hängen als sitzen. Insgesamt identifiziert sie eine „sehr gut strukturierte kognitive Phase“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion) die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Lehrperson viele anregende allgemeine sowie spezielle Fragen stellt. „Leider“ wurden die Ergebnisse nicht gesichert. (Abschnitt 1). Es werden Gründe für das Lehrerhandeln aufgeführt, z.B. die gute Vorbereitung als auch dass die Lehrkraft das Ziel der Phase stets im Blick hatte. Darüber hinaus war die Lerngruppe gut vorbereitet, da sie die Begrifflichkeiten, welche die Lehrkraft nutzte, kannte. Eine Begründung/Erläuterung des Ereignisses der gut strukturierten kognitiven Phase erfolgt nicht.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Akrobatik – Theoretische Erarbeitung der Bankposition*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Im Anschluss an eine praktische Phase in der die Bankposition bereits umgesetzt werden musste, wurden wesentliche Bewegungsmerkmale theoretisch erarbeitet. Die Studentin stellt fest: *„Die Organisation der kognitiven Phase war also gelungen, auch der Austausch der Ideen hat gut funktioniert, so dass das Ziel, einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Bankposition, am Ende der Stunde auch erreicht wurde. Auch die Interaktion zwischen mir und den SuS hat sehr gut funktioniert. Problematisch war hingegen, dass die Zeit, die die kognitive Phase gedauert hat, viel zu lang war. Dadurch fehlte die Zeit am Ende der Stunde für eine letzte geplante Übung und die SuS sind in den ca. 20 Minuten, in denen sie nur saßen, leider ausgekühlt.“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Eine Analyse, warum die Phase inhaltlich so gut gelang und die Interaktion mit den SuS gut funktionierte erfolgt nicht. Die Ursächlichkeit für die Dauer der Phase wird in den Blick genommen: So dauerte das geforderte Notieren der Merkmale auf Karteikarten sowie das Anheften dieser jeweils Zeit (→ explikative Reflexion), es entstand Unruhe, wenn SuS aufstanden um Karteikarten aufzuhängen (→ explikative Reflexion), ebenfalls entstand Unruhe wenn das Material weitergereicht wurde (→ explikative Reflexion). Die Materialweitergabe an sich dauerte ebenfalls länger (→ explikative Reflexion, alle Aspekte Organisation der Bedingungen). Als weiterer Begründungsaspekt wird auf die möglicherweise fehlende Motivation der SuS verwiesen, da diese die Bankposition in der vorausgehenden Unterrichtsphase bereits ohne theoretisches Vorwissen umgesetzt hatten.

Tab. 45. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 21 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	SuS können Choreografie nicht wie gewünscht umsetzen		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X <sub>3</sub>	X <sub>1</sub>		X <sub>3</sub>	
	SR	SuS erscheinen motivationslos bei Gruppenarbeit		X	B: X S: X	X			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Feedback der Lehrkraft weniger gelungen		X					
	SR	Gruppe gibt Übungselement zu schnell auf		X					
Kognitive Aktivierung	FR	Gut strukturierte kognitive Phase	X						
	SR	Zu lange kognitive Phase die inhaltlich und in der Interaktion mit den SuS jedoch gelungen war	X	X	B: XXXX				

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 22*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und bewertet abschließend: „*Er [der Lehrer] organisiert die Gruppenarbeit gut, jeder Schüler wusste wohin er zu gehen hat. Allerdings ist die Station „Rolle“ nicht für alle Schüler nutzbar, woraufhin der Lehrer gut auf die Schüler eingeht und die Station abbaut.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die anschließenden Ausführungen folgen aufgrund des „*Scheitern[s] der Übung*“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Das wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrkraft von ihrer Größe und ihrem Sprungvermögen ausgegangen ist und nicht von dem der SuS (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Ein zusätzlicher Verlust der Lernzeit lässt sich darauf zurückführen, „*dass er [der Lehrer] die Station noch zusätzlich durch eine Matte sichern möchte, welche eigentlich bereits zum Aufbau dazugehört.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: unklar, vermutlich Akrobatik – Aufwärmübung*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student wählt die nicht gelungene Aufwärmübung als Reflexionsanlass. In seinem Unterricht wollte er mit den SuS das „Hände-Füße-Spiel“ spielen. Dieses funktioniert so, „*dass alle Schüler sich frei in der Halle bewegen und die Lehrperson irgendwann eine bestimmte Anzahl an Händen und Füßen bestimmt, welche den Boden berühren müssen. Die Schüler müssen dann entscheiden, zu wie vielen Schülern sie zusammenkommen, um die Aufgabe bestmöglich zu erfüllen.*“ (Abschnitt 1). Der Student stellt jedoch fest, dass das Spiel schief lief und erläutert: „*Die Schüler waren zwar bemüht, es hat allerdings viel zu lange gedauert, bis sie sich in den jeweiligen Gruppen zusammengefunden haben und sich für eine ‚Figur‘ entschieden haben, was dem Zweck einer Erwärmung widerspricht.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Scheitern der Erwärmung wird darauf zurückgeführt, dass die Übung für die SuS neu war (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte) und dass der Student von einem zu hohen Grundniveau ausgegangen ist (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Es bleibt unklar, was damit gemeint ist.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Umgang mit Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und bewertet das Lehrkraft Handeln durchweg positiv (→ deskriptive Reflexion). Als Ursache für das Ereignis, das er im Gegensatz zu den ersten beiden Reflexionen nicht explizit benennt, verweist er auf die Höhenangst der Schülerin. Damit begründet er das Verhalten der Schülerin, die Übung zu verweigern. Er nimmt jedoch nicht die anschließende Durchführung nach der Übungsmodifikation in den Blick und setzt diese in Bezug zum Lehrerhandeln.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: vermutlich Akrobatik – Störung in Gruppenarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS aufgefordert waren in Kleingruppen eine Kür zu erarbeiten. Dabei fiel eine Gruppe von vier Mädchen auf, die „*wiederholt in lautes Gelächter ausbrachen und auch nur eine Figur sicher aufbauen konnten.*“ (Abschnitt 1). Der Student brachte die Schülerinnen zur Ruhe und kam mit ihnen ins Gespräch: „*Schnell wurde mir klar, dass die Gruppe nur ein Element aufbauen konnte und kein weiteres Element fand, obwohl direkt neben ihnen ein Akrobatikbuch mit adäquaten Figuren lag. Ich gab ihnen eine Figur vor, sodass sie die beiden Elemente nur noch verbinden mussten. Im weiteren Stundenverlauf beschäftigte sich die Gruppe produktiv mit dem Arbeitsauf-*

*trag, was ich noch mehrmals kontrollierte, und konnte der Klasse am Ende ein gutes Ergebnis präsentieren.“ (Abschnitt 1). „Die Ursache für das Auftreten der Unterrichtsstörung kann vielseitig sein, weswegen ich an dieser Stelle nur spekulieren kann.“ (Abschnitt 2). Als mögliche Ursache verweist er auf eine ungenaue Aufgabenstellung. Da jedoch in den anderen Kleingruppen zielorientiert gearbeitet wurde relativiert der Student diese Annahme (→ explikative und introspektive Reflexion, Abwägung, Präsentation der Inhalte). Es ist möglich, dass die Gruppe sich über Privatangelegenheiten unterhalten hat oder sich über die eigene „Inkompetenz“ (Abschnitt 2) lustig gemacht hat.*

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und bewertet das Lehrerhandeln hauptsächlich positiv: *„An sich ist der Input allerdings gut gelungen, ich finde es auch gut, dass die Lehrperson zuerst völlig frei assoziieren lässt und erst anschließend eine gewisse Struktur in die Lerngruppe gibt, um nocheinmal zielgerichteter nachfragen zu können. Diese Methode ist relativ zeitintensiv, allerdings kann der Lehrer somit auch mehrere SuS kognitiv aktivieren.“ (Abschnitt 2). Lediglich die nicht konsequente Ausführung des Halbkreises fällt dem Studierenden negativ auf (→ deskriptive Reflexion). Diesen führt er darauf zurück, „dass dieser dem Lehrer nicht so wichtig erscheint“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Die Bewertung ist nicht nachvollziehbar und scheint auf normativen Erkenntnissen zu beruhen. Sie erfährt im Kontext der Fallanalyse keine weiterführende Begründung/Erläuterung.*

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Akrobatik – Erarbeitung einer Kür in Gruppenarbeit*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz und zeigt anschließend auf: *„Ehrlich gesagt, ist es mir schwer gefallen zu der Kategorie „Aufgabe, Begleitung & Auswertung“ ein Problem zu finden, da wir das Glück hatten, dass unsere Klasse sehr gut mitgearbeitet hat und die gestellten Arbeitsaufträge gut ausgeführt hat. Ich habe mich also dafür entschieden kurz anzureißen, ob es ein Problem ist, einer Gruppe in einer Gruppenarbeit mehr Zeit zukommen zu lassen und dafür andere Gruppen eigenständiger arbeiten zu lassen.“ (Abschnitt 2).*

Tab. 46. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 22 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Scheitern der Übung		X	I: X B: X				
	SR	Erwärmung scheitert		X	I: XX				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Höhenangst Schülerin	X						
	SR	Unterrichtsstörung		*	I: X		X		
Kognitive Aktivierung	FR	Unklarer Sitzkreis		X	B: X				
	SR	<b>Keine Fallarbeit</b>							

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 23*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und bewertet einzelne Aspekte des Lehrerhandelns. Es fällt auf, dass „einige SuS ... im Anschluss beim Tanzen nach dem Grundschrift nicht sicher [wussten] wie es weiter geht.“ (Abschnitt 1). Ohne Bewertung und Explikation der Ursache werden verschiedene Handlungsalternativen formuliert und begründet. „Des Weiteren kann man beobachten, dass die SuS auch mit der Anweisung sich in sechser Reihen aufzustellen überfordert sind. Die zu Beginn der Stunde sehr ruhige Atmosphäre endet sobald die SuS sich zum Tanzen aufstellen sollen. Es ist nicht klar, wer in welcher Reihe steht, mit wieviel Abstand zueinander, außerdem geht die Einteilung mit jeweils sechs Kindern in einer Reihe nicht genau auf.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Ereignis wird auf die fehlende Zuordnung von Positionen durch die Lehrkraft zurückgeführt (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Unter Bezugnahme auf eigene Lehrerfahrung wird erläutert, „dass es den SuS sehr schwer fällt eine Position im Raum einzunehmen, wenn diese nicht markiert ist.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Vorerfahrung).

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Umgang mit Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die Sequenz und stellt gelungenes sowie problematisches Lehrerhandeln fest. Als „Hauptproblem“ wird auf, „das unterschiedliche Leistungsniveau der Klasse [hingewiesen,] woraus sich weitere Probleme ergeben.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Durch die Übungsmodifikation können nun alle SuS teilnehmen, aber einige „vor allem die besseren SuS, könnten sich unterfordert fühlen. Die Station nicht umzubauen wäre aber auch keine Lösung, da so eine Schülerin nicht am Stationsablauf teilnehmen könnte.“ (Abschnitt 2). Die Äußerungen weisen keinen Bezug zum Lehrkrafthandeln auf und bleiben auf eher beschreibendem und feststellendem Niveau. Die Studentin beschreibt ihren Umgang mit SuS die Lernunterstützung benötigen und gibt als Handlungsalternative für das Ereignis an, die Station doppelt aufzubauen falls die Möglichkeit besteht.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt die Phase zur kognitiven Aktivierung, in der anhand einer Bildreihe der Aufschwung am Reck theoretisch vermittelt werden soll. Der Studentin fehlt eine größere Darstellung der Bildreihe über welche die Lehrkraft für alle SuS sichtbar verdeutlichen könnte was besprochen wird sowie die Ergebnissicherung. Außerdem wird die Erschließung einer unbekanntenen Bewegung (einige SuS gaben an noch keine Erfahrung am Reck zu haben) ausschließlich über eine Bildreihe als schwierig eingeschätzt. Die geringe „Beteiligung der SuS am Unterrichtsgespräch und die ... auch am Ende der kognitiven Phase fehlende Bewegungsvorstellung der SuS“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) wird darauf zurückgeführt, „dass die SuS sich anhand von Bildern eine Bewegung nur schwer vorstellen können.“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Diese Annahme wird über den Verweis auf eigene Erfahrungen gestützt: „Aus meinen eigenen Unterrichtserfahrungen weiß ich, dass Bilder oft nicht ausreichend sind um eine Bewegungsvorstellung im Kopf der SuS hervorrufen zu können.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Vorerfahrung).

Tab. 47. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 23 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Probleme bei Aufstellung		X	B: X			X	
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Unterschiedliches Leistungsniveau der Klasse		X	I: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Geringe Beteiligung der SuS/ am Ende noch unkonkrete Bewegungsvorstellung		X	I: X			X	



*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 24*

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt eine ausgewählte Sequenz des Videos sehr ausführlich, in der die Lehrkraft einem Schüler Feedback zu seiner Bewegungsausführung beim Baggern gibt. Sie bewertet das Feedback als gelungen (→ deskriptive Reflexion) und begründet diese Bewertung unter Berücksichtigung verschiedener Handlungsaspekte der Lehrkraft: „da die Lehrkraft die Fehler des Schülers identifizieren und benennen konnte, und wusste, wie sie dieses sinnstiftend weitergeben kann. Ihr war bewusst, dass es nicht sinnvoll ist, ihm die Fehler, sowie dessen Korrektur zu sagen, sondern dass es einer eigenen Denkleistung bedarf, um diese Fehler langfristig zu vermeiden und um einen Denkprozess im Schüler auszulösen. Außerdem hat sie ihr Feedback nicht nur verbal gegeben und mit Gesten verstärkt, sondern konnte ihr Erklärungen durch haptische Rückmeldung verstärken. Außerdem hat die Lehrkraft eine gute Beziehung zu den Schülern, durch die ebenfalls ein Feedback beeinflusst werden kann.“ (Abschnitt 2). Die Ausführungen begründen die Bewertung des Lehrkrafthandelns im Bezug zum Feedback und beschreiben teilweise die studentischen Beobachtungen.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Akrobatik – gegenseitiges Feedback zu Gruppenküren*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin bezieht sich in ihren Ausführungen auf eine selbst erlebte Unterrichtssequenz, in der die SuS ihre Akrobatikküren gegenseitig beobachten und über einen vorbereiteten Feedbackbogen Rückmeldung geben sollten. Aufgrund der Formulierung wird davon ausgegangen, dass die Planungsüberlegungen für diese Phase dargestellt werden, nicht die tatsächliche Umsetzung im Unterricht. Daher kann die studentische Begründung, dass zu wenig Zeit zur Verfügung stand, als „zentrale[r] Punkt, der zur Entstehung dieser Situation beigetragen hat“ (Abschnitt 2) nicht zugeordnet werden. Aus den Ausführungen kann abgeleitet werden, dass keine direkte Interaktion zwischen den SuS stattfand, sondern lediglich die Bögen mit einer Bewertung ausgetauscht wurden. Dies wird von der Studentin bemängelt und Handlungsalternativen formuliert: „Ich denke, wenn die Lehrkraft sich für diesen Weg entscheidet, Feedback im Unterricht einzusetzen, sollten dann Gespräche folgen, in denen die Gruppen ihre Entscheidungen erläutern. Das würde nicht nur eine oberflächliche Einschätzung von, übertrieben gesagt, gut und schlecht hervorbringen, sondern ein differenziertes Feedback zu den Stärken und Schwächen. Außerdem könnte auf den Bögen eine Kommentarzeile helfen, eventuelle Ausführungen der Mitschüler und -schülerinnen aufzunehmen.“ (Abschnitt 3).

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz in der die Lehrkraft unter Verwendung einer Bildreihe mit den SuS die Bewegungsmerkmale des Aufschwungs am Reck erarbeiten möchte. Sie bewertet einzelne Aspekte und stellt fest, dass der Lehrkraft die kognitive Aktivierung aller SuS nicht gelingt (→ deskriptive Reflexion). Das wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrkraft die Klasse nicht organisiert (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) und sich nicht ausreichend Gedanken um die Umsetzung der Methode gemacht hat (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). „Mit kommt es so vor, als ob er die Gesprächstechniken aus den Unikursen auf seine Klasse überträgt. Hier sitzen die Studierenden oft in einem ähnlichen Kreis und benennen ‚eben mal schnell‘ die wichtigsten Punkte der Bewegung. Das dies in einer Schulklasse aber mehr zeigt und Denkleistung seitens der Schüler benötigt, muss einem Lehrer klar sein. Außerdem muss der Lehrer die Ideen und Anmerkungen der Schüler sortieren und strukturieren können, sodass ihnen die verschiedenen Punkte strukturiert an die Hand gegeben werden können.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Mit Bezug auf eigene Erfahrungen wird ergänzt: „In meinem eigenen Unterricht haben ich bemerkt, dass es überaus wichtig ist, sich im Voraus

genau Gedanken darüber zu machen, wie ich ein Gespräch gestalten möchte und selbst dann muss es nicht unbedingt in jeder Lerngruppe gut funktionieren. Mir ist es anfangs immer sehr schwer gefallen die Ideen der Schüler nicht oberflächlich abzutun, sondern sie strukturiert in den Prozess mit aufzunehmen.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Vorerfahrung).

**Selbstreflexion**

**Stundeninhalt: Akrobatik – Erarbeitung von Pyramiden**

**Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung**

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS eigenständig an Stationen Pyramiden entwickeln sollten. Als Orientierung standen *Bauwerke* als Bildmaterial zur Verfügung. Diese sollten über die akrobatischen Pyramiden nachgestellt werden. Dass „die Durchführung dieser Stationsarbeit so gut funktioniert hat und sehr gute Ergebnisse am Ende entstanden sind.“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) wird auf die gute Planung der Lehrkräfte zurückgeführt und erläutert: „Zum einen haben wir als Lehrkräfte den Ablauf gut durchdacht und überlegt, welche Hilfsmittel und Anweisungen zur Verfügung stehen müssen, damit die Lernenden effektiv in der Gruppe arbeiten. Dabei hat das ansprechend gestaltete Material ebenfalls beigetragen, dass die Schüler und Schülerinnen motiviert hat. Aber nicht nur das Material trug dazu bei, sondern auch der Anreiz der Aufgabe selbst, große, bekannte Bauwerke mit den eigenen Mitteln und Wegen nachzustellen.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen und Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus basierte der Erfolg auf der guten und intensiven Mitarbeit der SuS: „Das ist uns schon in den ersten Stunden aufgefallen. Sobald an sie eine Aufgabe herangetragen wurde, haben sie diese sehr gut und im Austausch mit den Mitschülern und -schülerinnen gelöst. Stets herrschte eine Atmosphäre der Kommunikation und des Austauschs miteinander. Nur so konnten wir die Aufgabe stellen, wie sie letztendlich durchgeführt wurde.“ (Abschnitt 2).

Tab. 48. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 24 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Gelungenes Feedback	X						
	SR	Nachvollzug des Unterrichtsereignisses nicht möglich							
Kognitive Aktivierung	FR	Fehlende Aktivierung aller SuS		X	B: X I: X	X		X	
	SR	Gute Durchführung und gute Ergebnisse der Stationsarbeit	X		B: X I: X	X X			

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 25*

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Kämpfen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt knapp die Videosequenz und bewertet einzelne Aktionen der Lehrkraft. In den Fokus ihrer Analyse stellt sie die gut gelungene Verinnerlichung der Regeln (→ deskriptive Reflexion). Dazu verweist sie auf das Eigeninteresse der SuS zur Regeleinhaltung. Hinzu kommt das Auftreten der Lehrkraft, das die Bedeutung der Regeleinhaltung verdeutlicht (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Wodurch das Auftreten in der Sequenz konkret gekennzeichnet ist wird nicht ausgeführt. Die Studentin vermutet: „*Es könnte sein, dass die Lehrkraft in jeder Stunde die Regel wiederholen lässt und die Wichtigkeit hervorhebt, sodass es für SuS zur Routine geworden ist und sie selber gemerkt haben, dass es mit Einhaltung der Regeln besser klappt.*“ (Abschnitt 2). Der Aspekt wird nicht berücksichtigt, da dazu keine Informationen aus der Sequenz abgeleitet werden können. Darüber hinaus stellt sie die Dokumentation der Regeln auf Plakaten heraus. Diese Maßnahme ermöglicht die schnelle Bezugnahme auf die Regeln und unterstützt das ins Gedächtnis rufen bei den SuS (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen).

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt ein Ereignis aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrung. In der Aufwärmphase sollten die bereits bekannten Tanzschritte wiederholt werden. Die SuS waren in einem Kreis organisiert, die Lehrkraft wählte jeweils ein Paar aus, das einen Tanzschritt benennen und vortanzen sollte. Die Wahl traf eine Schülerin, die sich weigerte einen Tanzschritt zu demonstrieren und darauf verwies, dass sie einige Male nicht am Unterricht teilgenommen hatte. Trotz weiterer Aufforderung weigerte sich die Schülerin, sodass die Lehrkraft ein anderes Paar auswählte um den nächsten Tanzschritt zu benennen und zu demonstrieren. Die Studentin erläutert verschiedene Erklärungsansätze für die Situation. Durch die unklare Struktur der Aufgabenverteilung hatten die SuS Zeit, über die Aufgabe und die damit verbundene Demonstration vor der Gruppe nachzudenken. Dadurch konnte möglicherweise eine Hemmschwelle entstehen (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen). Möglicherweise wurde die Aufgabe als Test wahrgenommen und befürchtet, dass Fehler als negativ wahrgenommen würden (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). „*Zwar wurden bereits zuvor von anderen Paaren Fehler gemacht, jedoch ist es möglich, dass diese Schülerin besonders gehemmt auf mögliche Fehler ihrerseits reagiert.*“ (Abschnitt 2) → (introspektive Reflexion, Erläuterung). Die fehlende Erfahrung der SuS, durch Fragen oder kreative Aufgaben in den Unterricht eingebunden zu sein könnte ebenfalls zur Verweigerung der Schülerin geführt haben (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)).

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Studentin gelingt keine Reflexion des Ereignisses bzw. der Unterrichtssequenz. Sie beschreibt und erläutert ihre Ansichten zum Verhalten der Lehrperson.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

*„In der zweiten Qualitätsdimension Schülerorientierung und Unterstützung unter der Kategorie individuelle Lernunterstützung wurde ich während meiner Praktikumszeit mit keiner direkten negativen oder positiven Situation konfrontiert, deshalb werde ich es auf die gesamte Einheit beziehen, wie wir versucht*

haben die individuelle Lernunterstützung in den Unterricht mit einzubeziehen.“ (Abschnitt 1). Der Erklärung entsprechend findet keine Analyse eines Ereignisses statt. Die Studentin erläutert, wie sie und ihr Tandempartner im Praktikum generell aktiv wurden und welche Schwierigkeiten sich aufgrund individueller Lernunterstützung ergeben können. Sie hebt den Vorteil des Co-Teachings, das sie im Rahmen des Praktikums durchgeführt hat, hervor. Die Ausführungen entsprechen keiner Reflexion.

Tab. 49. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 25 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Gut gelungene Verinnerlichung der Regeln	X		I: X B: X	X			
	SR	Schülerin verweigert Demonstration eines Tanzschrittes		*	B: X I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X X <sub>1</sub>			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	<b>Beschreibung</b>							
	SR	<b>Keine Fallarbeit</b>							

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 26*

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Modifikation der Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt die Unterrichtssequenz und bewertet verschiedene Aspekte des Lehrerhandelns, z.B. den Aufbau der Station als „zu hoch und somit zu schwer für die SuS“ (Abschnitt 1), den Verlust effektiver Lernzeit durch den ständigen Umbau sowie die unklare Interaktion mit den SuS, die keine genauen Aufträge von der Lehrkraft erhalten. Darüber hinaus wird die Position der Übungsstation in der Halle in den Blick genommen und festgestellt, dass diese zu nah an der Hallenwand steht sodass die SuS nicht ausreichend Anlauf nehmen können. Positiv wird das offene methodische Vorgehen herausgestellt. Die Studentin nennt verschiedene Ursachen für das Ereignis, dass „die SuS zu wenig echte Lernzeit haben“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Als zentrale Ursache wird auf den falsch koordinierten und geplanten Aufbau verwiesen und erläutert: „Die Lehrkraft hat zu Beginn der Unterrichtseinheit zu hohe Erwartungen an die SuS gehabt und somit den Schwierigkeitsgrad der Stationen falsch eingeschätzt und somit konnten die SuS den Anforderungen der Lehrkraft nicht gerecht werden.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). Möglicherweise mangelt es der Lehrkraft noch an Erfahrung im Bereich des Aufbaus so einer Stationsarbeit (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Es wird darauf verwiesen, dass die SuS die Station möglicherweise selbst aufgebaut haben und sich dabei entweder falsch einschätzten oder die Arbeitsaufträge falsch umsetzten. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass „den SuS ... die Aufgabenstellung nicht richtig klar [war] und sie ... dadurch nicht bestmögliche Leistungen zeigen [konnten] und ... an der Station [scheiterten].“ (Abschnitt 2). Die genannten Aspekte werden nicht in den Kontext der Videosequenz eingebettet und lassen sich aus dieser nicht ableiten. Daher werden sie nicht in die Auswertung aufgenommen.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Hockey – Übungsparcours zur Vertiefung erlernter Techniken*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS in Einzelarbeit einen Übungsparcours zur Vertiefungen von Hockeys Techniken absolvieren sollten. Dabei trat das Problem auf, „dass die SuS den Parcours 1-2 Mal durchlaufen sind und anschließend nur Unsinn verbreiteten. Sie spielten sich teilweise partnerweise die Bälle zu, stellten sich an den Rand, unterhielten sich und fingen sich schnell an zu langweilen, sodass kaum einer der SuS den Parcours noch bewältigte.“ (Abschnitt 1). Für das Ereignis werden verschiedene mögliche Ursächlichkeiten expliziert: Die SuS erhielten keine klar strukturierte Vorgabe von der Lehrkraft. Dadurch wussten sie nicht, in welche Reihenfolge sie die Stationen bewältigen sollten, erhielten keine deutlichen Zeitvorgaben und klaren Ziele für die Übungssequenz. Sie erläutert darüber hinaus: „Bei dieser Klasse ist es wichtig, dass man ihnen genau sagt, worauf sie zu achten haben und was sie tun sollen, da sonst alles schnell aus dem Ruder läuft und echte Lernzeit dadurch verloren geht.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). Die SuS hörten der Instruktion nicht richtig zu, sodass sie „teilweise auch gar nicht wussten, was an den jeweiligen Stationen zu tun ist und worauf zu achten ist.“ (Abschnitt 2). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass zu wenig Stationen innerhalb des Parcours aufgebaut waren, „und die SuS sich deshalb vielleicht teilweise unterfordert gefühlt haben und sich deswegen anderweitig beschäftigt haben“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen). Der Umgang der Lehrkraft mit der Situation wird nicht dokumentiert.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball – Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt knapp das Vorgehen der Lehrkraft, um einem Schüler Rückmeldung zu seiner Übungsausführung zu geben. Sie kritisiert, dass die Lehrkraft unmittelbar mehrere Fehler anspricht und dadurch den Schüler überfordert. Die Sprechweise wird als abwertend charakterisiert und auf eine schlechte Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler geschlossen. Darüber hinaus nimmt die Studentin wahr, dass die Lehrkraft den Schüler mit ihrer Äußerung ‚Steh mal deinen Mann jetzt‘ *„indirekt als un-sportlich und unmännlich bezeichnet und ihn somit diskriminiert und beleidigt.“* (Abschnitt 1). Positiv hebt sie hervor, dass dem Schüler die richtige Technik und Alternativen gezeigt werden. Sie fasst zusammen: *„Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass das Feedback zum einen nicht sachlich gewählt wurde und zu viele Fehlerquellen auf einmal angesprochen wurden und zum anderen auch gar keine positive Kritik geäußert wurde...“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die fehlende Geduld der Lehrkraft den SuS gegenüber wird zur Begründung ihres Handelns herangezogen. Es scheint, als habe die Lehrkraft hohe Anforderungen an die SuS und ginge davon aus, dass die SuS die Techniken bereits beherrschen. Darüber hinaus könnte die Lehrkraft genervt sein, da der Schüler evtl. bei der Instruktion und Technikerklärung nicht aufmerksam war. Da die Videosequenz keine Anknüpfung für diese Vermutung bietet wird sie nicht codiert. Als weitere Ursache wird auf die Organisationsform der Stationsarbeit verwiesen. Diese könnte dazu führen, dass die Lehrkraft *„nicht die Zeit hat ununterbrochen an einer einzigen Station zu stehen, um diese zu verbessern, sondern immer von Station zu Station im Wechsel steht. Durch diesen Faktor könnte es passieren, dass die SuS sich eine falsche Technik aneignen und die Lehrperson mehr kritisieren und verbessern muss.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Hockey*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS innerhalb einer Spielform die erlernte Technik des Vorhand-Schiebens üben sollten. Zwei Gruppen standen sich in zwei Spielfeldhälften gegenüber. Ziel des Spiels war es, mit dem Vorhand-Schieben die Bälle in die gegnerische Hälfte zu bringen. *„Viele der SuS beherrschten die Vorhand noch nicht korrekt und spielten den Ball einfach wie sie wollten.“* (Abschnitt 1). Die Studentin gab daher vom Rand aus Feedback. *„Das problematische an der ganzen Sache war, dass durch den Aspekt, dass es sich bei der Übungsform um ein Spiel handelte, eine sehr hohe Geräuschkulisse gegeben war und die SuS sich untereinander und auch mich schlecht verstehen konnten. Des Weiteren war es so, dass sie so auf das Spiel und das Gewinnen fokussiert und konzentriert werden, sodass sie mein Feedback und meine Zurufe so gut wie gar nicht beachteten und wahrnehmen konnten.“* (Abschnitt 1). Die Studentin expliziert nicht, was für sie das Ereignis darstellt<sup>142</sup>, führt dieses jedoch darauf zurück, *„dass ich den SuS am Anfang nicht mitgeteilt hatte, dass es um die korrekte Ausführung der Vorhand geht.“* (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Sie erläutert, dass der Fokus der SuS vor allem auf dem Spielgewinn lag (Schülerverhalten) und sie im Vorfeld das Spiel nicht richtig erklärt hatte und die Technik nicht wiederholt wurde (→ introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte).

---

<sup>142</sup> Aufgrund der Erläuterung kann vermutet werden dass sie sich auf die fehlende Umsetzung der Zieltechnik durch die Schülerinnen und Schüler bezieht.

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt knapp die Videosequenz und stellt einige problematische Aspekte fest, z.B. die unklare Organisation der SuS, die gewählten Fragestellungen der Lehrkraft, welche die Antwortmöglichkeiten *ja/nein* zulassen und, dass die Lehrkraft den SuS die Worte oft in den Mund legt. Positiv wird das Vorgehen bewertet, die Zielbewegung anhand einer Bildreihe zu erklären (→ deskriptive Reflexion positiv und negativ). Das Ereignis (nicht expliziert) wird darauf zurückgeführt, „*dass die SuS in keinem geordneten Kreis sitzen und somit keine Struktur der gesamten kognitiven Phase zu erkennen ist*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Ereignis findet nicht statt, die Studentin geht dazu über Handlungsalternativen zu formulieren. Demnach sollte auf eine klare Organisationsform geachtet werden, die Fragen sollten anders gestellt werden, sodass sie nicht mit *ja/nein* beantwortet werden können. Eine Erläuterung wie die Fragen formuliert sein könnten gibt sie nicht. Darüber hinaus könnte eine große Abbildung an die Wand gehängt werden sodass alle SuS nach vorne schauen.

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Einführung Ausdauer*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

In der Einführung zum Thema Ausdauer fragte die Studentin die SuS nach einer Definition von Ausdauer bzw. was sie darunter verstehen. Anschließend wurde ein Brainstorming zum Thema Puls und Pulsmessung durchgeführt. „*Das Problem was auftrat war, dass die SuS eine Zeit lang sehr überfordert waren und keine Meldungen zu standen kamen. Somit musste ich dann teilweise Input in die Runde geben, sodass es dann zu einzelnen Schülermeldungen kam.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin führt das Ereignis auf zwei Gründe zurück: dass sie den SuS zu wenig Zeit zum Nachdenken gegeben hat (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) und dass den SuS entsprechendes Vorwissen fehlte (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte).

Tab. 50. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 26 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Zu wenig echte Lernzeit für SuS		X	I: X	XX			
	SR	SuS setzen Übung nicht entsprechend Vorgaben um		*	I: X B: X	X X			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Ungeeignetes Feedback		X	B: X	X			
	SR	Keine Berücksichtigung des Feedbacks durch SuS		*	I: X	X			
Kognitive Aktivierung	FR	Vorgehen und Organisationsform zur kognitiven Aktivierung	X	X	B: X				
	SR	Kaum Meldungen in kognitiver Arbeitsphase		X	I: X B: X				



*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 27*

*Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Leichtathletik*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student analysiert das außerunterrichtliche Ereignis, dass die SuS zu spät zum Unterricht erschienen. Das Ereignis ist nicht auf sein Handeln zurückzuführen, in der Analyse bezieht er sich daher auf den Mentor. Damit sind zwei Vorgaben für die Fallarbeit nicht eingehalten (Selbstreflexion und unterrichtliches Ereignis).

*Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Jigger*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die studentischen Ausführungen beziehen sich erneut auf fremdes Lehrerhandeln, das über die gesamte Unterrichtsstunde hinweg beobachtet wurde. Dieses wird an einigen Stellen als verbesserungswürdig eingeschätzt und entsprechende Handlungsalternativen formuliert. Die Analyse bezieht sich nicht auf eine ausgewählte Sequenz oder ein Ereignis des Unterrichts sondern spricht verschiedenste Aspekte der gesamten Unterrichtsstunde an, z.B. die Verteilung der Spielgeräte, die Mannschaftsbildung als auch den Einsatz eines Videos zum Einstieg in die Unterrichtsstunde.

Die Vorgabe der Selbstreflexion wird nicht eingehalten und es wird der Analyse keine unterrichtliche Sequenz oder ein unterrichtliches Ereignis zugrunde gelegt. Daher wird diese Verschriftlichung ebenfalls nicht strukturierend ausgewertet.

*Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Leichtathletik – Kugelstoßen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student analysiert sein Unterrichtsereignis, dass die geplanten Übungen zum Kugelstoßen misslingen (→ deskriptive Reflexion). Er stellt dar, dass er ungeeignetes Material zur Verfügung hatte (die Kugeln waren zu schwer) und die Bedingungen nachteilig waren. Er selbst konnte sich auf der Anlage nicht gut aus: „Aus organisatorischen Gründen gestalteten sich die nächsten Übungen an dieser Anlage als äußerst schwierig. Die Planung und Platzbelegung zur Durchführung des Unterrichts war leider nicht so einfach und wurde kurzfristig festgesetzt. Dadurch blieb mir zu wenig Zeit zur Verfügung, um mich mit der Anlage vertraut zu machen. Die SuS konnten sich besser orientieren als ich.“ (Abschnitt 2). Zusätzlich wurde die geplante Übungsumsetzung beeinträchtigt, da mit Seilen gelegte Markierungen vom Wind verschoben wurden. Der Student führt das Ereignis darauf zurück, dass er sich „nicht mit den Begebenheiten des Sportplatzes auseinandergesetzt“ hatte (Abschnitt 4) (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Darüber hinaus war das Gewicht der verfügbaren Kugeln für die Umsetzung der Übung viel zu hoch (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).

*Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Leichtathletik*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student nimmt Bezug auf eine Unterrichtsstunde in der sich die SuS individuell an Stationen aufteilen und dort, mit Unterstützung jeweils einer Lehrkraft, eine Leichtathletikdisziplin üben konnten. Er betreute die Kugelstoßanlage und beschreibt die Problematik, dass eine Gruppe von SuS aus einer anderen Klasse in die Übungsphase integriert werden sollte. Es stand zu wenig Material zur Verfügung und die SuS der anderen Klasse hatten eine andere Technik gelernt als die Schulklasse, in welcher der Student sein Praktikum absolvierte. Der Student beschreibt die Situation in Bezug auf die Schwierigkeiten, die sich aus der (fehlenden) Organisation der Stunde für die SuS ergeben könnten. Sich selbst, d.h. das Lehrkrafthandeln in der Situation, thematisiert er nicht. Daher kann sein Handeln nicht nachvollzogen

werden, und der fehlenden Beschreibung entsprechend wird dieses auch nicht analysiert. Die Ausführungen bleiben auf einem beschreibenden Niveau.

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Kugelstoßen – Zuordnung wesentlicher Technikmerkmale zu Abbildungen*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt eine theoretische Unterrichtsphase in der die SuS aufgefordert waren, auf Zetteln dargestellte Bewegungsmerkmale der Kugelstoßtechnik Abbildungen zuzuordnen. Jede/r SuS hatte ein Bewegungsmerkmal, sollte dieses zuordnen und diesbezügliche Überlegungen dazu vorstellen. In der Durchführung fiel dem Studenten auf, dass verschiedene Merkmale nicht eindeutig einer Abbildung zugeordnet werden konnten, da sie in allen Abbildungen gleich waren. Die Zuordnung wurde im Plenum diskutiert und vorgenommen, der Student beschreibt sein konkretes Vorgehen dazu jedoch nicht. Die Ausführungen bleiben auf einer beschreibenden Ebene ohne dass der Student sein Lehrkraft Handeln in den Blick nimmt.

### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Hochsprung*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student bezieht sich auf ein Ereignis, indem die SuS mit den von ihm zur Verfügung gestellten Informationen überfordert waren. Die Ausführungen bleiben auf einer beschreibenden Ebene und sind teilweise schwer nachzuvollziehen. Es wird nicht klar, warum er zu oben aufgezeigter Erkenntnis kommt. Es wird kein konkretes Ereignis beschrieben, lediglich aufgezeigt dass sich immer die gleichen fünf SuS meldeten und dass die SuS die erhaltenen Unterlagen schnell zur Seite legten. Dabei handelt es sich um Beobachtungen des Studenten. Die Ausführungen greifen erneut zu kurz, um als Reflexion eingeschätzt werden zu können.

Tab. 51. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 27 (Gruppe II, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Fremd- statt Selbstreflexion							
	SR	Fremd- statt Selbstreflexion							
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Übungsdurchführung misslingt		X	B: XX				
	SR	Beschreibung							
Kognitive Aktivierung	SR	Beschreibung							
	SR	Beschreibung							

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 28*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student identifiziert als mögliche Ursachen für „das Misslingen der Erwärmung“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) die Überfrachtung der SuS in der Instruktion (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)) und die fehlende Demonstration der Tanzschritte (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)). Er erläutert: „Zwar verweist die Lehrkraft auf die letzten Stunden und versucht mit ihren Armen Inhalte (Tanzbewegungen) zu visualisieren, jedoch haben einige SuS, wie man in der nachfolgenden Erwärmung sehen kann, entweder die Tanzbewegungen oder die Aufgabe, nicht verstanden.“ (Abschnitt 1). „Die Lehrkraft geht bei ihrer Erläuterung auf zu viele Details ein (Blockaufstellung, Tanzschritte, Zählzeiten usw.). Auf die Frage nach dem Bodenelement entgegnet sie nur, dass sie es noch üben würden. Ein Großteil der SuS weiß deswegen nicht, was er oder sie tun muss.“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (1 und 2)). Darüber hinaus könnte es sein, dass die Erwärmung für den Leistungsstand der SuS zu schwer war (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (3)).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: unklar – Aufwärmenspiel Stangentorball*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Unterstützung*

Nach der Instruktion des Aufwärmspiels *Stangentorball* kam es zu der problematischen Spielsituation, dass sich die SuS so auf dem Spielfeld positionierten, dass ein Bodenpass durch ein Stangentor (Voraussetzung für einen Punktgewinn) nicht mehr möglich war (→ deskriptive Reflexion). „Ich habe bei der Erklärung des Aufwärmspiels aber explizit darauf hingewiesen<sup>143</sup>, weswegen der Fehler weniger in der Instruktion meinerseits, sondern vielmehr an den räumlichen Begebenheiten liegen könnte.“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, introspektive Reflexion, Abwägung, Präsentation der Inhalte vs. Organisation der Bedingungen). Die Begründung erläuternd wird die Größe der Halle in Bezug gesetzt zur Anzahl der SuS (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Anschließend wird die Handlungsoption genannt, mit einem Springseil eine Zone um die Tore zu legen, die von den SuS nicht betreten werden darf.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball – Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student bewertet es positiv, dass die Lehrkraft einem Schüler unmittelbar nach der Bewegungsausführung Rückmeldung zu dieser gibt. Die Art der Rückmeldung bewertet er durchweg negativ (→ deskriptive Reflexion). Er führt das Vorgehen der Lehrkraft darauf zurück, dass sie „noch nicht genau [weiß], wie konstruktives und vor allem positives Feedback geben abläuft.“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Als weitere Möglichkeit für das Feedback wird die Enttäuschung der Lehrkraft in Betracht gezogen, da die Technik des Baggerns möglicherweise bereits häufig thematisiert wurde. Diese Begründung kann nicht aus der Sequenz abgeleitet werden und erhält keine weiterführenden Erläuterungen die den Nachvollzug des Arguments ermöglichen würden. Daher wird sie in der Auswertung nicht berücksichtigt.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Akrobatik – offene Gruppenarbeit zur Erarbeitung einer kurzen Kür*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die SuS erarbeiteten in einem offenen Übungsarrangement kurze Akrobatikküren. Dabei beobachtete der Student eine Kleingruppe, bestehend aus vier Mädchen. Die Gruppe wählte die schwierigste akroba-

---

<sup>143</sup> Es bleibt unklar, worauf der Student bei der Erklärung explizit hingewiesen hat. Vermutlich darauf, dass sich die SuS nicht zwischen den Toren aufhalten dürfen.

tische Figur und versuchte erfolglos, diese umzusetzen. Dabei waren sie sehr euphorisch und vernachlässigten Sicherheitsgriffe und Hilfestellungen. Die Situation wurde vom Studenten als problematisch wahrgenommen (→ deskriptive Reflexion). Der Student beschreibt sein Agieren in der Situation, u.a., wie er der Gruppen Rückmeldung gab. Anschließend begründet er sein Vorgehen, indem er darauf verweist, dass er sich in seiner „Lehrrolle am besten mit dem konstruktiven Feedback identifizieren“ (Abschnitt 3) kann. Er verwendete die Form der Rückmeldung, da „die Lerngruppe die nötigen kognitiven Fähigkeiten und Reife besitzt, das Feedback umzusetzen.“ (Abschnitt 3). Diese Äußerungen sind in der dargestellten Form nicht nachvollziehbar, werden jedoch nicht weiter erläutert. Da die Gruppe am Ende der Unterrichtsstunde ein Produkt erarbeitet hatte wird das gewählte Interventionsvorgehen der Lehrkraft als gelungen eingeschätzt.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student wählt die praktische Demonstration der Lehrkraft für die Erklärung des Umgangs mit den Beobachtungsbögen als Ausgangspunkt seiner Ausführungen. Er beschreibt die Teilsequenz und stellt das Handeln der Lehrkraft, bei der Demonstration deutlich vom Technikleitbild abzuweichen um die SuS auf den Fehler aufmerksam zu machen, positiv heraus. Es bleibt unklar, wie Feedback gegeben werden soll. Die Lehrkraft verweist lediglich auf die Legende. Als problematisch wird die Position der Lehrkraft identifiziert. Die SuS stehen in der Demonstration zu frontal zu ihr (→ deskriptive Reflexion einzelner Aspekte). Das wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrkraft sich ihrer Positionierung zu den SuS nicht bewusst ist (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: vermutlich Akrobatik – Feedback an Gruppen auf Grundlage eines Beobachtungsbogens*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

In der erlebten Unterrichtssequenz des Studenten sollten die SuS ihre Gruppenküren gegenseitig beobachten und sich gegenseitig Rückmeldung geben. Diese sollte unter Verwendung von Feedbackbögen erfolgen, die der Student vorbereitet hatte und die sich auf unterschiedliche Bewertungsaspekte bezogen.

„Das Problem, welches beim Feedback geben offenkundig wurde war, dass nicht jede Gruppe ein Feedback zu allen sechs Bewertungskriterien bekam.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das führt der Student darauf zurück, dass nur kurze Zeit für die Rückmeldungen zur Verfügung stand. „Ich musste versuchen die Lernenden zu Wort kommen zu lassen, die sich meldeten aber es gleichzeitig jeder Gruppe ermöglichen, ihre Kür vorzuführen.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen). Eine weitere Ursache entdeckt er in dem Umstand, dass manche SuS zu ihren beiden Bewertungsaspekten des Feedbackbogens nicht sagen konnten. Er zeigt auf dass es auch ihm als angehende Lehrkraft schwer fällt, in so kurzer Zeit ein Urteil so bilden. Zusätzlich fällt die Bewertung ästhetischer Bewegungen wegen der Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen schwer (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte).

Tab. 52. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 28 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Misslingen der Erwärmung		X	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X <sub>3</sub>	X <sub>1,2</sub>			
	SR	SuS verhindern Spieldurchführung durch Positionierung auf Spielfeld		X	I: X B: X	X	X		
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Art der Rückmeldung		X	I: X				
	SR	Unsichere Übungsumsetzung in Kleingruppe		X					
Kognitive Aktivierung	FR	Position der Lehrkraft bei Übungsdemonstration		X	B: X				
	SR	Nicht jede Gruppe erhält Feedback		X	B: X I: X	X X			

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 29*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Kämpfen – Besprechung der Regeln*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und bewertet einzelne Aspekte des Lehrerhandelns im Bezug zur Einführung der Regeln für die Stationsarbeit. Anschließend nimmt er das Verhalten der SuS in den Blick und identifiziert einen Schüler, der die Kegel (unangemessen) auf dem Kopf zur Lehrkraft trägt. Darüber hinaus fällt ihm auf, dass ein Schüler über eine Bank springt und hinfällt. Er vermutet, dass den SuS keine allgemeinen Verhaltensregeln bekannt sind und führt darauf die Nichteinhaltung zurück. Die fehlende Ahnung der Verstöße durch die Lehrkraft unterstützt das Verhalten. Es werden Handlungsmöglichkeiten für die Lehrkraft formuliert in Bezug zu den beiden Schülerverhaltensweisen. Die Einführung der Stationsarbeit findet in der Analyse keine weitere Berücksichtigung. Da die Einschätzungen zur Begründung des Schülerverhaltens nicht aus der Videosequenz abgeleitet werden können und im Fokus der Fallarbeit das Lehrkrafthandeln stehen soll, können keine studentischen Äußerungen für die Auswertung berücksichtigt werden. Der Fall wird daher von der Auswertung ausgeschlossen.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Ultimate Frisbee – Besprechung der Regeln*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Unterstützung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz in der die SuS Spielregeln des Ultimate Frisbee für ein anschließend durchzuführendes Turnier besprochen. Der Student fungierte in der Situation nur als Moderator der Phase und stellt heraus: „*Da auch ich kein Experte für das Spiel bin, hatte ich nicht immer eine Antwort auf die speziellen Situationen nicht sofort bekannt. Die SuS konnten diese jedoch klären.*“ (Abschnitt 1). Er fasste abschließend die Regeln noch einmal zusammen, eine schriftliche Fixierung fand nicht statt. In der anschließenden Turniersituation kamen immer mal wieder Fragen zu den Verhaltensvorgaben auf, was die SuS größtenteils untereinander regelten. Dass „*die Regelkunde ... so gut [lief]*“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) wird darauf zurückgeführt dass SuS am Unterricht teilnahmen, denen das Spiel bereits bekannt war und dass sich die SuS das Spiel gewünscht hatten.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball – Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student wählt eine Teilsequenz in der die Lehrkraft an einer Station erfolgreich Feedback gibt: „*Nachdem die Lehrerin die SuS korrigiert, wurden die Übungen richtig ausgeführt. Dies spricht auf jeden Fall für ein gutes Feedback. Sie hat die Fehler erkannt und nur auf einzelne Bewegungsmerkmale hingewiesen. Auch die positiven Kommentare der Lehrerin, zur erfolgreichen Ausführung der Bewegung von Zuspieler und Pritscher, wirken sich positiv auf die Motivation der SuS aus. Sie korrigiert beide Schüler individuell und wartet auch nach dem Feedback die Ausführung ab.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das gelungene Feedback resultiert aus der Sachkenntnis der Lehrkraft und dem Wissen um Fehler und Hilfen (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus schaffen die positiven Kommentare Motivation (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS). Das gute Unterrichtsklima wirkt ebenfalls unterstützend. „*Durch ein gutes Klima lässt sich der Unterricht besser für die Lehrerin gestalten, sowie die SuS besser mitarbeiten. Die Lehrer-Schüler-Beziehung trägt hier dazu bei, dass das Feedback der Lehrerin von den SuS angenommen wird.*“ (Abschnitt 2).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton – demonstrierte Schlagkombination mit Partner üben*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt sein Vorgehen zur Instruktion einer Übungsphase, in der die SuS in Partnerarbeit die vorgegebene Schlagkombination *kurz-kurz-lang* üben sollten. In der anschließenden Übungsphase

fielen zwei Schülerinnen auf: „*Ein besonderes Ereignis war dabei, dass zwei Schülerinnen sich den Ball zwar hin und her spielten, die Kombination jedoch nicht eindeutig daraus hervorging.*“ (Abschnitt 1). Der Student beschreibt seinen Umgang mit der Situation und stellt dar, wie er den Schülerinnen Rückmeldung gab. Er stellt abschließend fest: „*Die Schülerinnen verbesserten sich beide in der Kombination der Schläge, wirkten jedoch auch etwas überfordert. Die Grundstellung, beziehungsweise ein Wettkampfcharakter entwickelte sich leider nicht.*“ (Abschnitt 1). An anderer Stelle der Analyse stellt er widersprechend fest, dass keine signifikante Verbesserung der Schülerinnen eintrat (Abschnitt 2).

Das Vorgehen, parallel zur Übungsausführung verbal reinzurufen ob kurz oder lang gespielt werden muss führte dazu, dass die Schülerinnen „*ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Kombination und weniger auf die Technik [richteten], wodurch eine Überforderung vermieden wurde. Dies zeigte sich auch teilweise in Erfolgen.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus begründet er sein Handeln in der Unterrichtssituation, analysiert es jedoch nicht weiter. Obwohl er feststellt, dass „*viele Grundkenntnisse noch sehr fehlerhaft waren*“ (Abschnitt 2) geht er auf diese Erkenntnis nicht weiter ein sondern fokussiert in seinen Ausführungen die allgemeine Bedeutung der Art des Feedbacks für die Motivation.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Aufschwung am Reck*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die Unterrichtssequenz in der in einem Unterrichtsgespräch unter Einsatz einer Bildreihe die Bewegung des Aufschwungs am Reck besprochen und die Differenzierung der Bewegungsphasen nach ihrer Funktionalität vorgenommen wird.

Der Student stellt „*das Fehlen von kognitiver Aktivierung, beziehungsweise dass nur wenig kognitive Aktivierung vorhanden ist*“ fest (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion) fest und führt das auf die Leitung des Lehrers zurück (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Der Aspekt wird erläutert: „*Der Unterricht ist lehrerzentriert, da der Lehrer die Fragen stellt und die SuS antworten. Außerdem lassen die Fragen zu wenig offen. Auf die Frage zur Einteilung der Phasen kann es nur eine richtige Antwort geben, wodurch die SuS auch durch Raten zur Antwort kommen. Auch dadurch, dass Christian (Schüler) ohne Meldung dran genommen wird, wird ihm scheinbar zu wenig Bedenkzeit gegeben, wodurch er raten muss.*“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung). Dem Studenten fällt auf, dass die Lehrkraft häufig schnell selbst die Antwort gibt. Das könnte daran liegen, dass er in Zeitverzug ist und seinen Plan einhalten möchte. Diese Vermutung wird nicht weiter erläutert oder in Bezug zur Videosequenz gesetzt und daher nicht codiert. Es wird darauf verwiesen, dass die Lehrkraft den SuS mehr Zeit zum Nachdenken geben sollte. Es wird ein Vorgehen mit Kleingruppenarbeit vorgeschlagen, was die Mitarbeit mehrerer SuS fördern könnte. Zudem wird die Möglichkeit herausgestellt, die Bewegung in einem Video zu zeigen oder demonstrieren zu lassen. Dieses Vorgehen würde mehr Raum zum individuellen Überlegen geben als die verwendete Bildreihe.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Stationsarbeit zur Erarbeitung der Technik des Brustschwimmens*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt sein Vorgehen zur Instruktion von Übungen, die anschließend in einer Stationsarbeit von den SuS umgesetzt werden sollten. Er ließ diese durch einen Schüler demonstrieren und identifiziert es rückblickend betrachtet als Fehler, den Schüler nach jeder Übung wieder aus dem Wasser gehen zu lassen um ihn kurz darauf wieder ins Wasser zu bitten zur Demonstration der nächsten Übung (→ deskriptive Reflexion). Es findet keine Analyse statt, dennoch werden Handlungsalternativen gegeben, insbesondere zur Einführung in die Stationsarbeit. Die Ableitung von Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Ereignis erfolgt nicht.



Tab. 53. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 29 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Ereignis ohne Bezug zum Lehrkrafthandeln							
	SR	Gelungene Regelerarbeitung	X						
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Gutes Feedback der Lehrkraft	X		I: X S: X				
	SR	Verbales Synchronfeedback	*		I: X				
Kognitive Aktivierung	FR	Fehlende kognitive Aktivierung der SuS		X	I: X	X			
	SR	Schülereinsatz zur Demonstration		X					

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 30*

#### *Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Hochsprung – Flop als beste Möglichkeit der Lattenüberquerung erfassen und vertiefen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student nimmt Bezug auf die gesamte Unterrichtsstunde und wählt kein Ereignis aus. Dabei gelingt es ihm nicht, einzelne Aspekte zu reflektieren.

Es werden zunächst grob die einzelnen Schritte der Unterrichtsdurchführung aufgezeigt. Dabei macht der Student deutlich, dass einzelne Aspekte verbesserungswürdig sind. So verweist er bezüglich der gewählten Reihenfolge Aufwärmen und Aufbau von Sprunganlagen darauf, dass „*eine andere Reihenfolge bei der Strukturierung des Unterrichts sinnvoll gewesen [wäre]*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Der Aspekt wird an anderer Stelle erneut aufgegriffen, jedoch gelingt auch dort keine Begründung für diese Einschätzung, eine eindeutige Handlungsalternative wird ebenfalls nicht dargestellt. Die Ausführungen bleiben an vielen Stellen zu oberflächlich und ermöglichen den Nachvollzug des Handelns nicht. Bezogen auf den Unterrichtsschritt der Erarbeitung des Flops wird dokumentiert: „*Das produktive Erarbeiten des Fosbury-Flops mit den Schülerinnen und Schülern kann einerseits auf das gute und aktive Mitarbeiten der Schüler zurückgeführt werden. Andererseits waren die Tipps, die wir ihnen gegeben haben, sinnvoll und in einem richtigen Maße gewählt, sodass keine Reizüberflutung entstanden ist, sondern eine gute Umsetzung möglich war.*“ (Abschnitt 2). Da keine Erläuterungen der Tipps folgen, bleibt das Handeln unklar. Die Verschriftlichung erfüllt die Kriterien einer Reflexion nicht. Aus der Beschreibung verschiedener unterrichtlicher Aspekte erfolgt die Darstellung unkonkreter und eher oberflächlicher Handlungsalternativen.

#### *Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Einführung Hürdenlauf und Kugelstoßen – Erlernen neuer Techniken*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Ausgangspunkt der Verschriftlichung ist das außerunterrichtliche Ereignis, dass sich die SuS so stark verspäteten, dass der Unterricht nicht wie geplant durchgeführt werden konnte. Da das Ereignis nicht auf das Handeln des Studenten zurückzuführen ist erfüllt die Auseinandersetzung die Forderung der Analyse eigenen Handelns nicht. Darüber hinaus wird kein unterrichtliches Ereignis analysiert. Daher wird die Verschriftlichung für die Einschätzung der Reflexionsfähigkeit nicht berücksichtigt.

#### *Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Prüfung Hochsprung*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Zu einem Nachprüfungstermin der Disziplinen Hürdenlauf, Stabhochsprung und Hochsprung nahm an der Hochsprungprüfung nur eine Schülerin teil. Der Student nahm die Prüfung ab. „*Beim Warmspringen vor der Prüfungsphase bekam die Schülerin Angst vor der Hochsprunglatte und hat sich nicht mehr getraut, diese zu überqueren.*“ (Abschnitt 1). In einem Gespräch wurde deutlich, dass die Schülerin an der Unterrichtsstunde, in welcher der Hochsprung thematisiert wurde, nicht teilgenommen hatte. Der Student beschreibt seinen Umgang mit der Situation. Dieser führte dazu, dass die Schülerin „*auch größere Höhen überspringen [konnte] und auch kein Problem [hatte], wenn sie die Stange gerissen hat.*“ (Abschnitt 1). „*Der Grund, weshalb sie im Endeffekt dennoch eine ordentliche Höhe erreicht hat und sie ihre Ängste abbauen konnte, war erstens das schrittweise Durchgehen der Übungsformen, sodass sie sich langsam an das Springen gewöhnen konnte. Zweitens konnte ich ihr ebenfalls durch ein gutes Zusprechen und Tipps helfen, welche sie aktiv umsetzen konnte. Ein weiter Grund ist natürlich der glückliche Umstand, dass sie die einzige in der Gruppe war, sodass ich mich individuell um sie kümmern konnte. Durch diese Möglichkeit konnte ich eine gute Schülerin-Lehrer-Beziehung aufbauen und ihr mit ihrem Problem helfen.*“ (Abschnitt 2). In der Darstellung von Handlungsalternativen bezieht er sich nicht auf das unterrichtliche Ereignis. Er stellt mögliches Handeln dar für den Fall, dass mehrere SuS an der Prüfung teilgenommen hätten. Handlungsoptionen für die sich gebotene Situation werden nicht gegeben.

Der Student hebt hervor, dass die Schülerorientierung für ihn von hoher Bedeutung ist. Der ausgewählte Fall entspricht einer Sondersituation, da es sich zum einen um eine Prüfung und nicht die reguläre Unterrichtsdurchführung handelte und die Prüfung mit nur einer Person ebenfalls eine untypische Bedingung darstellt. Daher wird dieser Fall von der Auswertung ausgeschlossen.

### *Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Weitsprung – Betreuung des Übens zur Prüfungsvorbereitung*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

In der unterrichtlichen Situation konnten sich die SuS zur Vorbereitung auf die Prüfung individuell Disziplinen zuordnen, um diese zu üben. Der Student betreute die Weitsprunggrube und stellte fest, dass die SuS viele Fragen hatten. Er entschied sich daher, jedem/r SuS nach einem absolvierten Sprung ein kurzes Feedback zu geben was bei einigen zu einer deutlichen Leistungssteigerung führte. Dabei stellte er fest, dass es ihm nicht möglich war, alle Fragen befriedigend zu beantworten. Das führt er darauf zurück, dass er vor der Stunde nicht wusste, dass er den Weitsprung betreuen würde. Da die Begründung keine weiterführende Erläuterung erhält ist sie nicht nachvollziehbar und wird nicht kodiert. Für die Vielzahl an Fragen der SuS wird vermutet, dass fälschlicherweise von einer höheren Expertise der SuS in der Disziplin Weitsprung ausgegangen war. Die Fragen kamen möglicherweise zu Stande, da die SuS sich länger nicht mit der Disziplin beschäftigt hatten bzw. mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Kurs gekommen waren. Die Vermutungen erhalten keine Kontextverknüpfung und werden deshalb nicht weiter berücksichtigt. Darüber hinaus wird das Lehrkraft Handeln im Zusammenhang mit der Quantität der Fragen von dem Studenten nicht thematisiert.

### *Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Hochsprung – anhand bildhafter Bewegungsbeschreibung Herausarbeitung der wichtigsten Punkte des Flops*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS im Anschluss an eine Erprobungsphase zur Lattenüberquerung in einem Unterrichtsgespräch die Floptechnik erarbeiten sollten. Dabei antworteten häufig die gleichen SuS auf die Fragen. Er bewertet verschiedene Aspekte, die ihm rückblickend betrachtet auffallen. Ihm gelingt jedoch keine Verknüpfung und die Ausführungen sind teilweise schwer nachvollziehbar. Der Student stellt fest, dass er zu viel Input gegeben hat (→ deskriptive Reflexion), erläutert jedoch nicht, woraus er diese Einschätzung ableitet. Aspekte die von den SuS nicht genannt wurden ergänzte er, wodurch ein nicht gewollter Lehrervortrag entstand. Der Student resümiert, dass „die kognitive Anregung der Schülerinnen und Schüler eher wenig ausgeprägt war in dieser Stunde.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Der Student bemängelt, dass den SuS zu wenig Zeit zum Nachdenken zur Verfügung gestellt wurde (→ deskriptive Reflexion) und das fehlende Eingehen auf die Schülerantworten zur Abnahme der Beteiligung führte. Der nicht einwandfreie Sitzkreis könnte dazu geführt haben, dass nicht alle SuS die Bildreihe sehen konnten. Die Handlungsalternative beziehen sich auf die genannten Aspekte: mehr Zeit zum Nachdenken geben, Schülerantworten berücksichtigen und darauf achten, dass alle SuS die Abbildung sehen können.

### *Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Hürdenlauf – Erarbeitung des Drei-Schritt-Rhythmus*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student skizziert sein Vorgehen um die SuS den optimalen Rhythmus zwischen den Hürden erarbeiten zu lassen. Das gewählte offene Vorgehen war erfolgreich: „Am Ende der Vorstellung haben sich alle Schülerinnen und Schüler am Plakat getroffen und die unterschiedlichen Schrittzahlen diskutiert (Eine Gruppe 4-Schritt-Rhythmus und drei Gruppen 3-Schritt-Rhythmus). Hierbei haben sie die wichtigsten Vorteile des 3-Schritt-Rhythmus erläutert und diese festgehalten. Alle Schülerinnen und Schüler haben hierbei gut mitgearbeitet und an den Diskussionen teilgenommen, wodurch ein produktiver Konsens entstanden ist, mithilfe dessen der Unterricht weiter gestaltet werden konnte.“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Der Student führt den Erfolg der Unterrichtsphase darauf zurück, „dass es ein Wechsel-

spiel zwischen theoretischer Diskussion und der praktischen Anwendung und des Ausprobierens des Diskutierten gab. Durch diese Maßnahme konnten die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Erfahrungen mit einbringen und diese in das Unterrichtsgespräch einpflegen.“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). Zusätzlich habe sein Vorgehen, den SuS ausreichend Zeit zu geben (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen) und ihre Antworten zu berücksichtigen (→ explikative Reflexion, Interaktion mit den SuS), dazu geführt, dass alle SuS am Unterrichtsgespräch teilnahmen. Der Student formuliert keine Handlungsalternativen. Er stellt stattdessen dar, wann offener Unterricht gelingen kann und von welchen Faktoren er abhängig ist. Insgesamt wird auch in dieser Reflexion das Handeln der Lehrkraft kaum in den Blick genommen.

Tab. 54. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 30 (Gruppe II, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Reihenfolge Unterrichtsschritte nicht richtig		X					
	SR	Strukturelle Bedingung der SPS							
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Besondere unterrichtliche Situation							
	SR	Beschreibung							
Kognitive Aktivierung	SR	Bewertung verschiedener Aspekte einer kognitiven Phase		X					
	SR	Gelungene offene Erarbeitung des Drei-Schritt-Rhythmus beim Hürdenlauf	X		I: X B: X S: X	X			

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 31*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Stationsmodifikation während Übungszeit*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin beschreibt zunächst die gesamte Sequenz und verweist auf Aspekte, die sie nur vermuten kann, z.B. die genaue Aufgabenstellung sowie die Gruppeneinteilung. Sie stellt heraus: „*Zu Beginn der Übung gab es an einer Station das Problem, dass diese etwas umgebaut werden musste, da die Schülerinnen und Schüler Leistungsunterschiede aufzeigten. Das zu überwindende Hindernis musste für die Schülerinnen niedriger gesetzt werden.*“ (Abschnitt 1). Die gesamte Sequenz wird unter Bezugnahme auf das Merkmal *echte Lernzeit* positiv eingeschätzt (→ deskriptive Reflexion). Verschiedene unterrichtliche Aspekte werden expliziert, welche die positive Bewertung begründen, z.B. die kleinen Gruppen und die verschiedenen Stationen (→ zwei Aspekte explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Sie greift die angesprochene Stationsmodifikation erneut auf und vermutet die freie Gruppenbildung als Ursache dafür, dass die Station den Leistungsvoraussetzungen der SuS nicht entsprach. Dieser Aspekt lässt sich aus der Sequenz nicht ableiten und wird daher nicht kodiert. Das Lehrerhandeln in der Modifikation der Station wird nicht thematisiert. Die Studentin geht auf den Aspekt der Gruppenbildung ein und zeigt auf, dass Überlegungen zur Bildung der Gruppen den Unterrichtsverlauf wesentlich beeinflussen können. Entsprechend schlägt sie vor, die Gruppen für die Unterrichtssequenz nach körperlichen Voraussetzungen zu bilden um den Umbau während der Übungszeit zu vermeiden. Sie leitet aus der Auseinandersetzung mit der Videosequenz ab, die Gruppenbildung in Zukunft bewusst vornehmen und durchdenken zu wollen.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: kooperative Spiele*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin wählt ein Ereignis der Hospitationsphase und erfüllt damit die Anforderung der Analyse eigenen Handelns nicht. Daher werden die Ausführungen für die Auswertung nicht berücksichtigt.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Aufschwung am Reck – Umgang mit sich „drückenden“ Schülern*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin beschreibt die Unterrichtssituation und geht und identifiziert drei mögliche Ursachen für das Verhalten der Schüler: Ein Grund liegt in der möglichen fehlenden Motivation für die Sportart. Sie erläutert diesen Aspekt und verweist auf ihre eigene Erfahrung als Schülerin, dass Schüler häufig kein Interesse an turnerischen Inhalten haben. Die Organisationsform der zwei eng nebeneinander aufgebauten Recks bietet eine gute Möglichkeit, der Übung zu entgehen ohne dass es unmittelbar auffällt (→ explikative und introspektive Reflexion, Organisation der Bedingungen (1)). Möglicherweise drücken sich die Schüler aufgrund von Scham oder Angst. Da die Klasse so eng beieinander steht und immer nur zwei SuS aktiv sind ist die Bewegungsausführung durch die anderen SuS unmittelbar beobachtbar (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen (2)). Die Studentin beschreibt das Handeln der Lehrkraft: „*Die Lehrperson versucht in diesem Beispiel eine männliche Beziehung zu den Schülern aufzubauen. Durch wiederholtes, direktes Ansprechen der Schüler versucht er diese wieder in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Die Schülergruppe steht somit im Fokus und die restlichen Mitschülerinnen und Mitschüler werden auf sie aufmerksam. Zusätzlich macht die Lehrperson die Angabe, dass die Übung von jedem noch einmal durchzuführen ist.*“ (Abschnitt 3). Die Analyse des Lehrkrafthandelns erfolgt nicht – die Studentin geht unmittelbar dazu über als mögliche Handlungsalternative das Einzelgespräch aufzuzeigen und zu erläutern.

### *Selbstreflexion*

#### *Stundeninhalt: Basketball*

#### *Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin weißt zu Beginn ihrer Ausführungen darauf hin, dass sie kein explizites Ereignis wählt, sondern auf Erfahrungen Bezug nimmt, die sich durch die gesamte Praktikumszeit zogen. Sie zeigt auf, dass die Motivation der SuS, am Unterricht der Praktikanten teilzunehmen und sich einzubringen, im Verlauf des Praktikums immer stärker sank<sup>144</sup>. Die Studentin expliziert eine Unterrichtsstunde in der ein Basketballturnier stattfand. Obwohl damit dem Drang der SuS nach viel Spielzeit Rechnung getragen wurde verweigerten diese die entsprechende Teilnahme. „*Viele Lernenden standen mit den Händen in der Tasche herum und beteiligten sich nur selten am Spielgeschehen. Des Weiteren waren sie nicht bereit die Rolle des Schiedsrichters einzunehmen, so dass immer die gleichen Schülerinnen und Schüler an der Seitenlinie saßen.*“ (Abschnitt 3). Ohne ihr eigenes Handeln thematisiert zu haben gibt sie rückblickend betrachtet die Handlungsalternative, die Unterrichtsstunde mit mehr Enthusiasmus anleiten zu können. Die Ausführungen lassen reflexive Momente erkennen, diese können jedoch keinen Reflexionsstufen zugeordnet werden. Da in Bezug zum beschriebenen Ereignis *Turnierverweigerung* das Handeln der Lehrkraft nicht expliziert wurde entsteht der Eindruck, dass zu diesem Zeitpunkt das Verhältnis zwischen Praktikanten und SuS bereits so schwierig war, dass gelingender Unterricht nicht mehr möglich war.

### *Fremdreflexion*

#### *Stundeninhalt: Volleyball – Reflexionsgespräch nach Stationsarbeit*

#### *Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt die Videosequenz und stellt als positive Aspekte die Organisationsform des Sitzkreises und den Einbezug der passiv teilnehmenden SuS in die Stationsarbeit heraus (→ zwei Aspekte deskriptive Reflexion). Die Aspekte werden ergänzend erläutert. Negativ wird die geringe Teilnahme der SuS an der Reflexionsphase bewertet (→ deskriptive Reflexion). Ohne Ursachenanalyse geht die Studentin dazu über, Handlungsalternativen zu erläutern. Dabei stellt sie z.B. die Möglichkeit vor, die entwickelten Übungen demonstrieren zu lassen um den Nachvollzug dieser zu vereinfachen und dass jede Station einzeln hätte reflektiert werden können. Ein alternatives Vorgehen sieht sie im Einsatz eines Fragebogens den die SuS bereits vor der Stationsarbeit erhalten könnten und währenddessen sowie unmittelbar anschließend bearbeiten könnten. „*Dies kann den Ablauf einer Reflexion erleichtern, da eine schriftliche Aufzeichnung als Unterstützung dient. In meinem Unterricht habe ich die Erfahrung gemacht, dass es Schülerinnen und Schüler oft schwer fällt ein differenziertes Feedback abzugeben. Durch die vielen neuen Eindrücke und Erfahrungen während des Unterrichtes können sie am Ende der Stunde nicht reflektiert filtern. Deshalb ist eine schriftliche Unterstützung je nach Stundenziel von Vorteil. Man kann diese dann Stück für Stück weg lassen.*“ (Abschnitt 3). Da sie keinen Bezug zu den bewerteten Aspekten herstellt wird diese Erläuterung nicht in die Auswertung aufgenommen obwohl sie die implizite Begründung *Überforderung der SuS* beinhaltet.

### *Selbstreflexion*

#### *Stundeninhalt: Basketball – Technikeinführung Passen und Fangen*

#### *Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt eine Unterrichtssequenz, in der die SuS sich theoretisch mit Techniken des Basketballspiels auseinandersetzen sollten. Dazu sollten sie anhand einer Bildreihe die wichtigsten Bewegungsmerkmale des Fangens und Passens erkennen und analysieren. Das Ergebnis wurde auf einem Tafelbild festgehalten, das für die weitere Unterrichtsstunde als Orientierung dienen sollte. Die kognitive Phase zeichnete sich durch nur geringe Teilnahme der SuS aus. Die gelieferten Beiträge waren sehr gut. Die Studentin führt die geringe Teilnahme der SuS auf verschiedene Aspekte zurück: Als Organisationsform wurde ein Halbkreis vorgegeben. Die Auswahl des Halbkreises als Organisationsform bestätigt

---

<sup>144</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Mentor nach den Weihnachtsferien elternzeitbedingt nicht mehr zur Verfügung stand und eine Vertretungslehrkraft die Klasse übernahm.

sie, kritisiert jedoch die nicht konsequente Durchsetzung. In der Umsetzung ergab sich teilweise eine zweite Reihe. Die Studentin sieht darin eine Ursache für das Ereignis, da sich dadurch die Möglichkeit ergab, sich etwas aus dem Geschehen heraus zu ziehen (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen (1)). Die Abbildung der Bewegung wird als zu klein und ungünstig platziert bewertet und bietet eine weitere Ursache für die fehlende Aktivität der SuS (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (2)). Darüber hinaus könnte Langeweile oder Resignation zur Nichtteilnahme beigetragen haben.

Tab. 55. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 31 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Gute Bedingungen für hohe echte Lernzeit	X		B: XX				
	SR	Fremd- statt Selbstreflexion							
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Übungsorganisation		*	B: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>			
	SR	Beschreibung							
Kognitive Aktivierung	FR	Geringe Teilnahme SuS an Reflexionsphase		X					
	SR	Geringe Teilnahme der SuS an theoretischer Auseinandersetzung mit Techniken		*	B: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>			

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 32*

*Selbstreflexion 1*

*Stundeninhalt: Einführung Delfinschwimmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student bezieht sich auf ein Unterrichtsereignis, das sich hätte ergeben können. Er analysiert das fiktive Ereignis nicht, sondern bleibt auf einer beschreibenden Ebene.

*Selbstreflexion 2*

*Stundeninhalt: Schwimmen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student analysiert kein Ereignis sondern äußert sich nach einem kurzen Überblick zur guten Umsetzung von Regeln und Ritualen in der Praktikumsklasse allgemein zu diesem Thema. Dabei stellt er die mögliche Umsetzung, ihre Notwendigkeit sowie ihre mögliche Wirkung vor.

*Selbstreflexion 3*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Erarbeitung der Armbewegung beim Delphinschwimmen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt sein Vorgehen zur Einführung der Armbewegung beim Delphinschwimmen. Unter Einsatz einer *Schaufensterpuppe* (Schüler) wurde die Bewegung von einem/r weiteren SuS nach Anweisung der weiteren SuS modelliert. Das Lehrerhandeln in dieser Unterrichtssituation wird nicht ausgeführt, eine Analyse findet nicht statt.

*Selbstreflexion 4*

*Stundeninhalt: Brustschwimmen – Schülerin hat Probleme mit der richtigen Atemtechnik*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt sein Vorgehen zur Verbesserung der Atemtechnik bei einer Schülerin. Seine Tandempartnerin leitete den Unterricht, sodass er individuell auf die Schülerin eingehen konnte. Die angewandten Übungen werden dargestellt und anschließend festgestellt: „Die Geduld, die ich aufbringen konnte und der Vorteil des Team-Teaching führten zu einem sichtlichen Erfolg. Ich stelle es mir jedoch schwieriger vor, wenn ich alleine eine ganze Klasse im Schwimmbad betreue.“ (Abschnitt 2). Für diesen Fall werden Handlungsalternativen genannt. Da es sich um ein Ereignis handelt das nur aufgrund der Besonderheit des Co-Teachings erfolgen konnte wird die Verschriftlichung in der Auswertung nicht berücksichtigt.

*Selbstreflexion 5*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Vertiefung Schmetterlingsschwimmen<sup>145</sup>*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Unterrichtssituation lässt sich anhand der Beschreibung nicht nachvollziehen. Der Student stellt fest, dass er in der Auswertung einer vorausgehenden Praxisphase „zu viel gestochert [hat] und zu ungeduldig [war]“ (Abschnitt 2) (→ deskriptive Reflexion). Diese Einschätzung wird nicht konkretisiert oder in Bezug zur Unterrichtssituation gesetzt. Die nachfolgenden Ausführungen zu Konsequenzen für die Zukunft sind ebenfalls nicht nachvollziehbar.

---

<sup>145</sup> Der Student bezieht sich hier auf die gleiche Unterrichtsstunde wie in der dritten Selbstreflexion (Datum genannt). In der dritten Selbstreflexion beschreibt er sein Vorgehen zur Einführung in die Armarbeit.



*Selbstreflexion 6*

*Stundeninhalt: Schwimmen – unklar*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Ausführungen des Studenten sind nicht nachvollziehbar. Er nimmt keinen Bezug auf ein Ereignis sondern scheint sein gewähltes Vorgehen zu begründen. Anschließend stellt er ohne Anbindung verschiedene Unterrichtsmethoden dar. Erneut keine Reflexion.

Tab. 56. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 32 (Gruppe II, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	SR	Beschreibung einer fiktiven Unterrichtssituation							
	SR	Keine Fallarbeit							
Schülerorientierung & Unterstützung	SR	Beschreibung							
	SR	Besondere unterrichtliche Situation							
Kognitive Aktivierung	SR	Nicht gelungenes Vorgehen in Auswertungsphase		X					
	SR	Keine Fallarbeit							

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 33*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen – Stationsmodifikation während Übungsphase*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz und stellt das Problem heraus, „*dass die SchülerInnen die zur Verfügung stehende Übungszeit nicht nutzen*“ (Abschnitt 3) (→ deskriptive Reflexion). Das wird auf die Veränderung des Übungsaufbaus während der Übungszeit zurückgeführt. Der Student vermutet als Ursache Sicherheitsbedenken der Lehrkraft, die er jedoch nicht teilt (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung und Abwägung, Präsentation der Inhalte). Die wiederholte Erklärung des Arbeitsauftrags während der Stationsmodifikation führt zu weiterer Verzögerung. „*Bei der Interaktion mit den SchülerInnen fällt auf, dass er sich viel Zeit dafür nimmt, dass die einzelnen Schüler den Arbeitsauftrag verstehen. Auf jeden Fall lässt sich der Lehrer immer wieder auf eine Antwort ein, unterbricht dabei aber seine Bemühungen die Station zu sichern und anzupassen, was die echte Lernzeit verkürzt.*“ (Abschnitt 3) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS/Organisation der Bedingungen).

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Fußball – Aufwärmspiel Parteiball*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Im beschriebenen Ereignis dauerte es vom Sitzkreis zur verbalen Wiederholung und Instruktion des Spiels *Parteiball* bis zum tatsächlichen Spielbeginn ca. 15 Minuten. Die Wiederholung der Regeln des Aufwärmspiels erfolgte durch einen Schüler nahezu vollständig, die Lehrkraft musste lediglich zwei Aspekte ergänzen. Die anschließende Gruppeneinteilung erfolgte anhand vorbereiteter Karten, welche die Gruppeneinteilung als auch die Reihenfolge der Ballweitergabe im Spiel festlegten. Die SuS zogen nacheinander eine entsprechende Karte. Die anschließende Gruppenorganisation gelang jedoch nicht ohne Einwirken der Lehrkraft, zumal ein Schüler sich weigerte, in der ihm zugewiesenen Gruppe zu spielen. Immer wieder traten Fragen zur Spieldurchführung auf. Letztlich dauerte es ca. 15 Minuten bis das Aufwärmen beginnen konnte. Der Student führt das Ereignis auf die gewählte Form der Mannschaftsbildung (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (1)) zurück. Er analysiert, dass die Gruppeneinteilung „*zwar methodisch aufbereitet ... [war], allerdings weder zielführend, d.h. gerechte Teams, noch schnell durchgeführt wurde. Die SchülerInnen brauch[t]en erst sehr lange um sich eine Karte zu nehmen, da diese der Reihe nach verteilt [wurden] ... und dann wieder Zeit um sich in den Gruppen zusammenzufinden.*“ (Abschnitt 3) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung(1)). Eine weitere Erläuterung dafür, dass die Mannschaftsbildung mit der vorbereiteten Methode Schwierigkeiten bereiten könnte die falsche Einschätzung der Klasse bezogen auf ihre Selbständigkeit sein (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus lagen nicht alle notwendigen Spielmateriale bereit (→ explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen (2)). „*Bei der Bereitstellung der Materialien hat[te] die Lehrperson nur teilweise daran gedacht, alle benötigten Bälle und Parteibänder zuvor aus den Schränken zu holen. Sie nutzt[e] zwar die Zeit, in der sich die Gruppen selbstständig bilden soll[t]en, ... [erkannte] dadurch aber zu spät, dass sich diese sehr lange hinzieht und ...[konnte] nur verzögert reagieren.*“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erläuterung (2)).

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen – Umgang mit Höhenangst Schülerin*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Unterrichtssequenz und stellt als problematisch heraus, dass die Lehrkraft nicht interveniert um die Übungsdurchführung der SuS zu unterbrechen. Dieses Vorgehen bietet der Schülerin nicht die notwendig Zeit, sich auf die Übung einzulassen und die Bewältigung auszuprobieren. In der anschließenden Analyse stehen mögliche Gründe für die Übungsverweigerung der Schülerin im Fokus: Der Student stellt fest, dass an der Station nicht ausreichend differenzierte Möglichkeiten zur Übungsdurchführung zur Verfügung stehen. „*Der Schülerin wird sowohl zu wenig Zeit als auch eine an-*

*gepasste Übungsform vom Lehrer gestellt. Die Übung ist offensichtlich zu schwer für die Schülerin, zumindest aus ihrer Sicht, und die anderen Schüler hindern sie an der Ausführung. Die vorherrschenden Ängste werden dadurch verstärkt und der Lehrer muss mit der Motivation beginnen. Dabei wird er durch störende Fragen unterbrochen, die der Schülerin nur mehr das Gefühl geben nicht selbstwirksam sein zu können.“ (Abschnitt 3) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte und Organisation der Bedingungen). Eine weitere mögliche Ursache für die Übungsverweigerung könnte darin liegen, dass die Schülerin bei einem bereits absolvierten Übungsversuch gescheitert ist oder sich verletzt hat. Dieser Aspekt lässt sich aus der Sequenz nicht ableiten und wird daher nicht berücksichtigt.*

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Fußball*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Dem Studenten fiel bei der Übungsbeobachtung eine Schülerin auf die ängstlich war im Umgang mit dem Fußball, diesen nicht richtig spielte und mit nur wenig Kraft aufs Tor schoss, sodass der Ball lediglich einige Meter kullerte. Er beobachtete, dass die Schülerin den Ball mit der Fußspitze trat statt mit der Fußinnenseite. Da er in dieser Sequenz nicht alleine unterrichtete und zu diesem Zeitpunkt lediglich eine beobachtende Funktion hatte, konnte er die Schülerin zur Seite nehmen und individuelle Rückmeldung zum Torschuss geben und mit ihr üben. Sein Handeln bewertet er positiv: *„Zunächst ist es gut, dass mir aufgefallen ist, dass die Schülerin Schwierigkeiten beim Schuss hat und ich in Erfahrung bringen konnte, [dass] sie sich nicht traut den Ball fester zu schießen“* (Abschnitt 2). Anschließend geht er auf mögliche Begründungen für das Verhalten der Schülerin ein (fehlerhafte Technik, falsches Schuhwerk, zu prall aufgepumpter Ball), nimmt jedoch das Lehrerhandeln nicht in den Blick. Die individuelle Übungssequenz sieht der Student dennoch etwas kritisch und geht davon aus, dass nicht alle SuS der besondere Lerngelegenheit und Aufmerksamkeit einer Lehrkraft positiv gegenüberstehen. Als Alternative gibt der Student die Möglichkeit des Spielens mit einem Softball. Der Student zieht mit Blick auf zukünftigen Unterricht die Konsequenz, sich immer mal Zeit nehmen zu wollen um ein/zwei SuS individuell zu betreuen. Darüber hinaus möchte er sich mehr in die Perspektive der SuS versetzen um Probleme zu antizipieren und den Unterricht daran zu orientieren.

Das Ereignis stellt kein typisches unterrichtliches Ereignis dar, da der Student neben dem eigentlichen Unterricht agiert im Kontext einer Co-Teaching Situation. Daher wird die Fallbearbeitung in der Auswertung nicht berücksichtigt.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball – Gesprächsphase nach Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die Videosequenz sehr ausführlich und beachtet die gestellten Fragen der Lehrkraft und die Schülerantworten. Er stellt jedoch auch fest, dass die von der Lehrkraft gestellten Fragen nicht zwingend eine Verflechtung des Wissens erforderten und verweist dazu auf die Antworten der SchülerInnen (→ deskriptive und explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte): *„Dazu nutzt sie einfache W-Fragen, die allerdings schnell beantwortet werden können. Deswegen bleiben die Antworten der beiden SchülerInnen auch eher auf Beschreibungen beschränkt, ohne eine direkte Vernetzung des Wissens von Übung und Spiel offenzulegen.“* (Abschnitt 2).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Fußball – Reflexionsphase nach abgewandeltem Parteiballspiel*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt ausführlich eine Reflexionsphase im Anschluss an ein Parteiballspiel mit abgewandelten Regeln. Ziel der Phase war die Bezugnahme auf das Passspiel als Überleitung zur nächsten Stunde. Aufgrund der Fragen wurde von den SuS jedoch kaum Bezug zum Passspiel aufgebaut und die Reflexionsphase dauerte ca. 10 Minuten. Darüber hinaus war auffällig, dass sich kaum Schülerinnen an dem Unterrichtsgespräch beteiligten. Der Student nimmt keine Bewertung vor, identifiziert jedoch einen Teil seiner gestellten Fragen als nicht zielführend wodurch die Phase zu viel Zeit in Anspruch genommen

hat (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte). Um eine höhere Beteiligung zu erreichen könnte die gruppenweise Reflexion geeignet sein.

Tab. 57. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 33 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	SuS nutzen zur Verfügung stehende Zeit nicht		X	I: X S/B: X	X X	X		
	SR	15 Minuten von Instruktion bis Beginn Aufwärmspiel		*	B: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> I: X	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>			
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Übungsverweigerung durch Schülerin		*	I/B:X	X			
	SR	<b>Besondere unterrichtliche Situation</b>							
Kognitive Aktivierung	FR	Antworten der SuS bleiben auf beschreibendem Niveau		X	I: X				
	SR	Gewählte Fragestellungen nicht zielführend		*	I: X				

### *Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 34*

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Schwingen und Springen - Stationsmodifikation*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student beschreibt die Unterrichtssequenz und identifiziert den Verlust wertvoller Lernzeit durch die Umbauphase (→ deskriptive Reflexion). Er führt dies zunächst auf die Unterrichtsplanung zurück in der die Lehrkraft „*sich im Voraus nur wenig Gedanken über die praktische Umsetzung der Station gemacht und ... die individuellen Voraussetzungen ... und deren Folgen nicht berücksichtigt [hat].*“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte). Eine weitere mögliche Ursache für die Entstehung des Ereignisses könnte in der Aufgabenstellung und Formulierung liegen. Dieser Aspekt wird nicht aus der Sequenz abgeleitet und daher in der Auswertung nicht berücksichtigt. Eine Handlungsalternative könnte darin bestehen, unmittelbar zwei Kastenteile herauszunehmen, statt einen nach dem anderen. Außerdem könnte die Aufgabenstellung für alle kurz und knapp wiederholt werden, statt auf jede Nachfrage einzeln zu reagieren. Darüber hinaus zeigt der Student die Möglichkeit auf, die Übungszeit an der Station zu verlängern um doch noch Lernzeit zur Verfügung zu stellen. Für eigenen Unterricht verweist der Student auf die Notwendigkeit, die Planung vollständig zu durchdenken und dabei die Voraussetzungen der SuS zu beachten. Darüber hinaus ist die Klarheit der Aufgabenstellung sicherzustellen, damit sich Unklarheit nicht negativ auf die echte Lernzeit auswirken kann.

#### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Verbesserung der Körperlage und des Gleitens im Wasser*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Der Student führte mit der Klasse Übungen zur Verbesserung der Körperlage und des Gleitens im Wasser durch. Ihm fiel in dieser Phase nicht auf, dass eine Schülerin nicht teilnahm sondern durchgehend an der Seite stand. Der Student wurde in der Unterrichtsnachbesprechung darauf aufmerksam gemacht. Der Student analysiert nicht, warum ihm nicht aufgefallen ist, dass eine Schülerin nicht teilnahm sondern erläutert zunächst allgemeine Ursachen die eine Nicht-Teilnahme am Unterricht beeinflussen können. Der tatsächliche Grund für die Verweigerung ist dem Studenten bekannt, da der Unterrichtsbeobachter ein Gespräch zwischen der Schülerin und einer Mitschülerin mitbekommen hatte. In der Formulierung von Handlungsalternativen zeigt er auf wie er mit der Situation umgegangen wäre wenn er die Passivität bemerkt hätte. Er bleibt mit seinen Äußerungen fiktiv. Es gelingt ihm nicht, das Ereignis zu reflektieren, dass er nicht bemerkt hat, dass eine Schülerin nicht aktiv an der Übung teilnahm. Die Äußerungen erfüllen die Kriterien der Reflexion nicht, es handelt sich um eine rückblickende Beschreibung.

#### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Turnen am Reck – Teilnahmeverweigerung Schüler*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Der Student beschreibt die Sequenz und geht auf drei Ursächlichkeiten für die Verweigerung der Übungsdurchführung ein: Er vermutet, dass die SuS keine Lust auf die Übung haben. Dieser Aspekt wird jedoch nicht aus der Sequenz abgeleitet und daher nicht in die Auswertung aufgenommen, zumal er keinen unmittelbaren Bezug zum Lehrkrafthandeln aufweist. Als wahrscheinlicher schätzt der Student es jedoch ein, dass „*die Schüler Respekt vor der Übung und vor dem Gerät ‚Reck‘ an sich*“ (Abschnitt 2) haben. Er erläutert diese Vermutung: „*Besonders bei rückwärtsgerichteten Rotationsbewegungen kommt es bei Schülerinnen und Schülern häufig zu Überwindungsängsten, die langsam abgebaut werden müssen.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung und Abwägung, Präsentation der Inhalte). Darüber hinaus bewertet er die wiederholt gleiche Aufforderung der Lehrkraft als „*ungeschickt*“ (Abschnitt 2): „*da der Aufforderungscharakter von ‚komm mach mal‘ nicht sehr hoch ist. Die Lehrkraft wiederholt diesen Satz immer wieder und geht kaum auf die Schüler ein.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Interaktion mit den SuS).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton – Vertiefung Schlagtechniken*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Unterrichtssituation auf sich der Student bezieht ereignete sich in der letzten Woche vor der Prüfung: In der Vorbereitung wollte er alle Schlagtechniken noch einmal wiederholen. Dazu wurde jeweils eine Schlagtechnik theoretisch wiederholt und anschließend geübt, bevor die nächste Technik thematisiert wurde. In einer Übungsphase fiel dem Studenten eine Schülerin auf, die nur wenige Aktionen auf dem Spielfeld zeigte und die Technik unmotiviert ausführte. Er beschreibt das kurze Gespräch mit ihr und seine anschließende Feststellung, dass sich an ihrem Verhalten nichts änderte. Er interpretiert das Verhalten der Schülerin: „*Ich habe die Situation so wahrgenommen, dass die Schülerin mich nicht ernst nehmen wollte.*“ (Abschnitt 1). Der Student begründet das Verhalten der Schülerin mit fehlender Motivation. „*Auch in anderen Sportstunden hat die Schülerin bestätigt, dass ihre Motivation in Bezug auf Sport und Bewegung eher niedrig ist.*“ (Abschnitt 2). Der Student analysiert nicht seinen Eindruck, dass die Schülerin ihn nicht ernst nimmt sondern geht darauf ein, warum sie so wenig aktiv teilnimmt. Die Ausführungen bleiben auf beschreibender Ebene.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton – Reflexionsphase nach Feedbackübung*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Der Student beschreibt die Sequenz knapp. Ohne ein Ereignis zu explizieren begründet er es mit den nicht kognitiv aktivierenden Fragestellungen. „*Die Frage ‚wie ist es euch dabei ergangen?‘ beispielsweise, ist sehr allgemein formuliert und zielt nicht wirklich auf eine bestimmte Antwort ab. Ebenso die Frage ‚War es für euch schwierig?‘ ist nicht wirklich klar gestellt. Die Frage klärt gar nicht, um was es sich bei der Frage handelt, also was genau schwierig gewesen sein soll. Die Umformulierung der Frage hat die Situation eher verschlechtert. Die Formulierung ‚habt ihr etwas gelernt‘ oder ‚habt ihr euch verbessert‘ ist eine Frage, die automatisch mit Ja oder Nein beantwortet werden kann.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (1)). Als weitere Ursache verweist er auf die Schwierigkeit für SuS, eine Reflexion durchzuführen, wenn die entsprechende Frage nicht vor der Übungsdurchführung gestellt wurde (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (2)).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Einführung Kraultechnik*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

In einer kognitiven Phase wollte der Student gemeinsam mit den SuS die Armbewegung der Kraultechnik erarbeiten. Dazu sollten die SuS die Technik demonstrieren als auch die Bewegungsmerkmale benennen/beschreiben. Die Demonstration gelang, die Verbalisierung der Bewegungsmerkmale fiel den SuS jedoch schwer, sodass die Lehrkraft diese abschließend vervollständigte. Der Student zeigt auf, dass er von Vorwissen der SuS ausgegangen war über das diese noch nicht verfügten (→ explikative Reflexion, Präsentation der Inhalte (1)). Der Student bewertet seinen Anspruch rückblickend betrachtet als zu hoch und findet, dass er die Bewegung für den Sportunterricht viel zu detailliert thematisiert hat (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (2)).

Tab. 58. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 34 (Gruppe I, männlich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion						
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung	
Klassenführung & Strukturierung	FR	Verlust echter Lernzeit durch Umbauphase		X	I: X	X			
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Verweigerung der Übungsdurchführung		*	I: X S: X	X X	X		
	SR	<b>Beschreibung</b>							
Kognitive Aktivierung	FR	kaum Beteiligung SuS in Reflexionsphase		*	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>			
	SR	SuS haben Schwierigkeiten mit Verbalisierung wesentlicher Technikenmerkmale		*	I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>2</sub>			

*Bestimmung der Reflexionsfähigkeit – Versuchsperson 35*

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Tanzen*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin verweist zu Beginn ihrer Ausführungen darauf, dass sie sich „*als Ereignis die Erklärung der Aufgabe am Anfang des Videos ausgesucht*“ hat (Abschnitt 1). Sie beschreibt die Instruktion durch die Lehrkraft und stellt die gelungene Organisation der Unterrichtsbedingungen (Sitzkreis, Aufmerksamkeit der SuS und Präsenz der Lehrkraft) fest. „*Problematisch ist in dieser Szene die Präsentation der Unterrichtsinhalte und die Interaktion mit den SuS.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion, Organisation der Bedingungen, Präsentation der Inhalte und Interaktion mit den SuS). Die Einschätzung wird erläutert und die Konsequenz aufgezeigt: „*Die Aufstellung erfolgt zwar relativ zügig, allerdings steht keiner der SuS auf Lücke und Platz zum Tanzen hat auch niemand. Die Schritte und der Ablauf der Übung sind unklar.*“ (Abschnitt 1). Die Studentin begründet das Lehrerhandeln („*ein zentraler Grund dieser unvollständigen Erklärung, dass die junge Lehrkraft gerade in einer Prüfungssituation (mit Kamera) keine Lernzeit verlieren will*“ (Abschnitt 2), eine explizite Bezugnahme zwischen den als problematisch identifizierten Aspekten des Lehrerhandelns und der anschließenden Aufwärmphase bleibt aus. Die Bewertung scheint vor allem aufgrund von Theorien zu erfolgen. Die Studentin verweist auf die Erkenntnis aus eigener Erfahrung in der sie die Klarheit ihrer Instruktion nicht sichergestellt hat: „*Dann in der Übungssituation zu reagieren und die Aufgabenstellung deutlich zu machen kostet dann noch mehr Zeit als hätte man sich gleich zu Beginn ein paar Minuten mehr dafür eingeplant.*“ (Abschnitt 2) (→ introspektive Reflexion, Erfahrung, Präsentation der Inhalte).

*Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Erlernen der Tiefschwimmtechniken kopf- und fußwärts*

*Qualitätsdimension: Klassenführung und Strukturierung*

Die Studentin wollte im Anschluss an eine Übungsphase eine Reflexionsphase durchführen. Aufgrund der Temperaturen außerhalb des Beckens entschied sie sich, die SuS im Wasser zu lassen und an einer Ecke des Schwimmbeckens zu versammeln. Eine positive Interaktion zwischen der Studentin und den SuS erfolgte jedoch nicht, da nur ein Teil der Gruppe sie akustisch verstehen konnte: „*aus einem Gruppengespräch wurden Einzelgespräche mit denjenigen SuS, die nah genug an mir dran waren, um mich verstehen zu können. Die anderen SuS verstanden mich nicht und waren schließlich schnell abgelenkt.*“ (Abschnitt 1). Die Entscheidung, die Reflexionsphase im Wasser durchzuführen bestärkt sie. Die Umsetzung identifiziert sie jedoch als problematisch: „*die meisten SuS haben aus der Reflexion keine neuen Erkenntnisse mitnehmen können, da die Präsentation der Unterrichtsinhalte durch ein Gespräch mit dieser schlechten Akustik nicht zu dem gewünschten Ergebnis geführt hat.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Sie bewertet es darüber hinaus als problematisch, die Reflexionsphase aufgrund von Zeitmangel so durchgezogen zu haben, obwohl ihr bewusst war, dass nur einige der SuS den Inhalt mitbekamen. Sie führt die Organisation der Unterrichtsbedingungen als Ursache für das Ereignis an und ergänzt: „*Dass die Akustik im Wasser schlecht sein würde, hätte ich bei der sowieso schon problematischen Akustik im ganzen Schwimmbad bedenken müssen. Leider wurde bei der Hospitation während der Praktikumszeit deutlich, dass Reflexionsphasen nie stattgefunden haben und sich somit auch nie ein festgesetztes Ritual dazu ergeben konnte.*“ (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Organisation der Bedingungen).

*Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Volleyball – Feedback bei Stationsarbeit*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Die Studentin nimmt einen Teil der Videosequenz in den Fokus, in dem die Lehrkraft einem Schüler Feedback zu seiner Ausführung der Baggertechnik im Volleyball gibt. Sie identifiziert gelungene als auch problematische Aspekte im Feedback der Lehrkraft. Sie begründet jeweils ihre Bewertung, z.B. „*...ihm die richtige Technik zu demonstrieren und geht auf ihn zu. Das finde ich sehr gut, da sie dem Schüler*



*direkt zeigen kann, wie er es anders machen soll und sich der Schüler in dieser unmittelbaren Nähe zur Lehrerin außerdem auch nur auf ihre Kritik konzentrieren kann und nicht anderweitig abgelenkt wird.“* (Abschnitt 1). Anschließend begründet sie das Lehrerhandeln und verweist darauf, dass die Lehrkraft eine „*sehr fragwürdige Kombination aus zwei verschiedenen Lehrpersönlichkeiten in sich hat. Zum einen möchte sie der „Boss“ sein. Sie weiß genau wie alles abläuft und sagt den SuS das auch sehr bestimmend „So musst du das machen.“*‘). Andererseits möchte sie auch der ‚Kumpeltyp‘ sein und lockere Sprüche und Bemerkungen anbringen, damit sie bei den SuS ‚cool‘ ist. Leider gefährdet sie hierbei ihr doch schon konstruktives Feedback, indem sie ihren Schüler ein bisschen beleidigt.“ (Abschnitt 2). In diesem Abschnitt erfolgt dennoch die überwiegend positive Bewertung des Feedbacks (→ deskriptive Reflexion). Diese Einschätzung wird jedoch nicht weiter analysiert.

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Einführung zum Tieftauchen*

*Qualitätsdimension: Schülerorientierung und Unterstützung*

Eine Übungsinstruktion wurde von drei SuS nicht richtig verstanden, sodass sie die Übung falsch ausführten. Die Studentin bemerkte das und erklärte den SuS die Übung erneut, woraufhin diese richtig ausgeführt wurde. Rückblickend betrachtet stellt sie fest: „*Allerdings habe ich mich nachher gefragt, ob ihnen klar wurde, warum sie diese Übung so ausführen sollten. Deshalb finde ich meine Umsetzung der Lehrer- Schüler- Interaktion und der Präsentation der Unterrichtsinhalte etwas problematisch. Die Schüler waren absolut willig, meinen Forderungen Folge zu leisten, aber ich schätze, dass sie gar nicht richtig verstanden hatten, was die Korrektur nach meinem Feedback ihnen bringen würde. Sie haben es einfach gemacht. Mein Ziel war es in dieser Situation in erster Linie nur, dass die Schülerinnen und Schüler die Übung richtig ausführen.*“ (Abschnitt 1). Ausgangspunkt der Verschriftlichung ist ein typisches Unterrichtsereignis, das, wie von der Studentin beschrieben, schnell geklärt werden konnte. Die anschließenden Ausführungen begründen ihr Vorgehen in der Instruktion. Sie formuliert eine klare Übungsinstruktion als Handlungsalternative und zieht aus der Auseinandersetzung mit dem Ereignis die übergreifende Konsequenz, sich in der Planung auch Details hinsichtlich einer Instruktion/Feedback bewusst zu machen. Darüber hinaus greift sie den Zeitaspekt auf und verdeutlicht, dass sie Zeitverlust im Kauf nehmen möchte um die Verständnisprobleme zu vermeiden sodass die Übungen lernwirksam werden.

Eine Analyse des Ereignisses findet nicht statt, scheint aber auch nicht erforderlich, da es sich um eine Unklarheit in der Übungsinstruktion handelte die von der Studentin schnell aufgelöst werden konnte.

### *Fremdreflexion*

*Stundeninhalt: Badminton – Reflexion nach Übungsphase*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin beschreibt sehr knapp die Reflexionsphase im Anschluss an eine Übungsphase im Badminton und stellt den gelungenen Aspekt heraus, dass die Lehrkraft die SuS offen nach ihrer Meinung fragt. „*Problematisch wird es, als Fehler in der Übung aufgezeigt werden und die Lehrkraft nicht mehr auf die Kritik der Schülerin eingeht. Die Anmerkung, dass der Smash nicht gut zu bewerten ist, wenn der zu beobachtende Schüler einen fehlerhaften Aufschlag gespielt bekommt, wird mit einem einfachen „Ja“ kommentiert. Auch das eher verhaltene Murren auf die Frage, ob sich alle in ihrer Technik verbessert haben, findet keinen großen Anklang bei der Lehrkraft.*“ (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Die Studentin analysiert die bewertete Unterrichtssequenz nicht weiter, sondern geht unmittelbar auf ihre eigenen Erfahrungen ein. „*Unterrichtspläne erfordern immer sehr viel Zeit, Kreativität und man muss eine Menge nachdenken. Oft zerbricht man sich den Kopf darüber, wie man Aufgaben verständlich vermittelt, so dass kein Chaos entsteht und alle SuS das machen, was sie sollen. Allerdings vergisst man manchmal, seine eigenen Arbeitsaufträge vorher schon einmal zu reflektieren*“ (Abschnitt 2). Mit Bezug zu der Videosequenz urteilt sie, dass die Interaktion mit den SuS verbessert werden muss. „*Die Lehrkraft hätte viel intensiver auf die Probleme eingehen müssen und auch andere Erfahrungen und Meinung aus der Klasse einholen müssen. Er hätte besprechen müssen, was man hätte besser machen können.*“ (Abschnitt 2).

### *Selbstreflexion*

*Stundeninhalt: Schwimmen – Einführung in zwei Techniken des Tieftauchens*

*Qualitätsdimension: kognitive Aktivierung*

Die Studentin fasst ihre Erfahrung zusammen, die sie im Kontext einer Gesprächsphase erlebte: *„Ich stellte die Frage: ‚Welche Technik war für euch einfacher?‘ und bekam so gut wie keine Antwort. Zwei Schüler äußerten sich schließlich und konnten ihre Wahrnehmung allerdings nicht begründen. Die restlichen Kinder haben sich in dieser Zeit kaum für die Stellungnahmen ihrer zwei Mitschüler interessiert, so dass die Situation sehr problematisch war und ich nicht zufrieden mit der Reflexion sein konnte.“* (Abschnitt 1) (→ deskriptive Reflexion). Das Ereignis wird auf die nicht geeignete Organisation im Becken zurückgeführt, auf die schlechte Akustik im Schwimmbad und die gegenseitige Ablenkung der SuS (→ drei Aspekte explikative Reflexion, Organisation der Bedingungen). Darüber hinaus schätzt sie die Fragestellung als nicht geeignet ein und weiß nicht, was sie sich von dieser erwartet hatte (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (1)). Als dritten Einflussfaktor auf die Unterrichtsphase verweist sie auf die Zeit. *„Die Reflexion sollte schnell gehen, damit das Spiel zum Abschluss nicht zu kurz kommen würde. Bei dieser Bemühung darum, Zeit einzusparen, entpuppt sich diese Unterrichtsphase als absoluter ‚Zeitfresser‘. Eine kognitive Aktivierung hat nicht stattgefunden, da es nicht ersichtlich war und ist, warum die Schülerinnen und Schüler sich über diese Frage Gedanken machen sollten.“* (Abschnitt 2) (→ explikative und introspektive Reflexion, Erläuterung, Präsentation der Inhalte (2)).

Tab. 59. Tabellarische Darstellung Reflexionsfähigkeit Vpn 35 (Gruppe I, weiblich)

Qualitätsdimension	FR / SR	Unterrichtliches Ereignis	Reflexion							
			deskriptive		explikative	introspektive			integrative	
			Positiv	Negativ		Erläuterung	Abwägung	Vorerfahrung		
Klassenführung & Strukturierung	FR	Problematische Präsentation der Unterrichtsinhalte und Interaktion mit den SuS		X					I: X	
	SR	Bedingungen beeinflussen kognitive Phase negativ		X	B: X	X				
Schülerorientierung & Unterstützung	FR	Übergreifend: konstruktives Feedback	X							
	SR	<b>Beschreibung</b>								
Kognitive Aktivierung	FR	schlechte Interaktion mit SuS		X						
	SR	Fehlende kognitive Aktivierung		X	B: XXX I: X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>	X <sub>1</sub> X <sub>2</sub>				