

Schriftenreihe **F**achdidaktische **F**orschung

Nr. 9, Mai 2014

Thyra Graff

„Wann soll ich das noch machen?“ (Selbst)Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern im Sachunterricht

Key words:

Sachunterricht, Lehrerbildung, Lehrerkompetenzen, Reflexionskompetenz

Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme
Forum Fachdidaktische Forschung
Universität Hildesheim

Redaktion: Julia Gleich

ISSN 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

Thyra Graff

„Wann soll ich das noch machen?“ (Selbst)Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern im Sachunterricht

Abstract

Das im Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt befasst sich vor dem Hintergrund der Forderung nach Unterrichtsqualitätsentwicklung und Professionalisierung des Lehrerberufs mit der Reflexionstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere im Fach Sachunterricht. Setzt man voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer über Reflexionsfähigkeit verfügen, bleibt die Frage, anhand welcher Kriterien und auf welchem Niveau der durchgeführte Unterricht reflektiert wird und inwieweit diese Tätigkeit als Aspekt von Professionalität wahrgenommen wird. Dieser Frage wird im vorliegenden Projekt nachgegangen. Im Beitrag wird neben den theoretischen Grundlagen zu Reflexion und Reflexionsprozessen im schulischen Kontext das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt.

The research project, discussed in the essay, deals with the actions of self-reflection of teachers, especially in the subject General Studies; the background to this matter is the demand for an increased quality-development in teaching and professionalization of teachers. Presupposing that teachers are able to reflect on their teaching, the question arises, on which criterias and levels the given lessons are being reflected by the teachers. Which aspects of professionalism are being recognized? These questions are the bases for the project at issue. Within the essay, the theoretic background on self-reflection and reflection processes in educational contexts and the used research methods are being presented.

1 Problemaufriss

Dass das Unterrichten das Kerngeschäft der Lehrertätigkeit ausmacht, scheint unbestritten (Altrichter & Posch 2000; Blömeke 2002). Dass aber noch weitere Aspekte hinzukommen, die den Beruf des Lehrers ausmachen, hat bisher zumindest in der Praxis nicht denselben Grad an Selbstverständlichkeit erreicht. Und das, obwohl schon im *Strukturplan für das Bildungswesen* von 1970 die drei eher unterrichtsbezogenen Bereiche Lehren, Erziehen und Beurteilen um die beiden Bereiche Beraten und Innovieren erweitert wurden. Insbesondere der Aspekt des Innovierens scheint nicht für alle Lehrerinnen und Lehrer zwangsläufig zum eigenen Berufsbild zu gehören. Bezogen auf die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hat zum Beispiel die dritte Lehrerbefragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung ergeben, dass zumindest ein Fünftel der befragten Lehrerinnen und Lehrer im Zeitraum von zwei Jahren keine Fortbildung besucht hat (vgl. Kandera & Rösner 2006)¹. Dieses Ergebnis wird noch eindrucksvoller, wenn man die Ergebnisse der Frage nach der eigenen Unterrichtszufriedenheit mit einbezieht: Nahezu alle Befragten sind mit ihrem eigenen Unterricht mehr oder weniger zufrieden (vgl. ebd.). Dies wirft die Frage auf, welche

¹ Der trotzdem recht hohe Anteil an Fortbildungswilligen erscheint im Licht der Ergebnisse der OECD-Studie, die aus Österreich vorliegen, nicht mehr ganz so erfreulich. Hier hat sich im Zuge der eingeführten Fortbildungsverpflichtung die Teilnahme an Fortbildungen tatsächlich erhöht, allerdings gehört zum Fortbildungsangebot z. B. auch die Weiterbildung zum „Käse- oder Weinsommelier“ (vgl. APA/Red. 2010), die für schulische Zusammenhänge weniger gewinnbringend erscheint.

Aspekte im Einzelfall Grundlage für diese Einschätzung waren. Ist es das Ergebnis einer eher abwägenden Haltung im Sinne der Aussage „In den Unterricht redet mir niemand hinein“ (Bastian 2007, S. 8; vgl. auch Terhart 1996) oder vielmehr Resultat der kritischen Hinterfragung des eigenen Handelns? Da Unterricht als hochkomplexes Geschehen (vgl. Meyer 2009; Seibert 2009; Becker 2007) beschrieben wird, in dem verschiedenste Anforderungen häufig gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen an die Lehrperson gestellt werden, ist zu fragen, was trotz dieser hohen Anforderungen die nachgewiesene Zufriedenheit ausmacht. Ein Erklärungsansatz könnte in einer fehlenden systematischen Nachbereitung von Unterricht liegen. Wenn mit dem zeitlichen Stundenende der Unterricht auch gedanklich beendet ist (und keine so gravierenden Schwierigkeiten aufgetreten sind, dass Handlungsbedarf zwingend vorläge), ist es möglich, die Unterrichtsstunde als gelungen ad acta zu legen. Diese Haltung belegt eindrucksvoll das Zitat eines Lehreranfängers aus Kanada:

„Ich dachte immer, ich wäre dieser großartige reflektierende Lehrer. Ich hatte Visionen, dass ich am Ende eines jeden Tages meine Zeit damit verbringen würde, meine Stunden Revue passieren zu lassen, um zu sehen, was lief und was nicht, etc., aber ganz ehrlich, am Tagesende bin ich so ausgelaugt, dass ich mich sogar kaum noch daran erinnere, was erst Stunden zuvor passierte!“ (Cole zit. nach Korthagen 2002a, S. 42).

Eine systematische Institutionalisierung von Reflexionsprozessen in Schulen könnte eine Auseinandersetzung mit Unterricht begünstigen. Festzuhalten ist aber, dass Reflexionsprozesse im Schulalltag weder in zeitlicher oder räumlicher Form institutionalisiert sind (Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung 2002; Hanke 2006; Buhren et al. 2002), noch „systematisch, sondern eher zufällig und intuitiv“ stattfinden (Helmke 2007, S. 157). Hinzu kommt das Problem, dass – anders als in anderen sozialen Berufen – „reflection is not generally associated with working as a teacher“ (Hatton & Smith 1995, S. 36; vgl. auch Buhren et al. 2002). Dieser These widerspricht allerdings das Ergebnis einer Fragebogenerhebung im Rahmen des Projekts *VERA – Gute Unterrichtspraxis*, das die Analyse von unterrichtlichen Bedingungen für den Lernerfolg in Mathematik und Deutsch zum Ziel hatte. Hier zeigt sich folgendes Bild: Befragt zu den unterrichtsrelevanten Lehrermerkmalen gaben 92% der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie sich Zeit nehmen, um ihren Unterricht zu reflektieren (Helmke 2009). Ein solch hoher Anteil könnte Anlass geben zur Beruhigung; allerdings wurden die Angaben nicht weiter spezifiziert hinsichtlich der Frage, wie diese Reflexion konkret aussieht, so dass offen bleibt, welche Form der Reflexion gemeint ist, auf welcher Ebene diese stattfindet – und inwieweit dieses Ergebnis ggf. auch durch den Faktor der sozialen Erwünschtheit beeinflusst sein könnte. Festzuhalten ist, dass Unterrichtsentwicklung in erster Linie von der Lehrperson ausgehen muss, die in der Lage sein muss, ihren eigenen Unterricht reflexiv in den Blick zu nehmen, um daraus Entwicklungsmöglichkeiten abzuleiten.

Bisher liegen keine Forschungsergebnisse vor, die Aussagen über Reflexionsprozesse im Fach Sachunterricht machen können: Die IFS-Studie beschränkt sich auf Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I, in der das Fach Sachunterricht nicht vorkommt, in der Grundschulstudie *VERA – Gute Unterrichtspraxis* lag der Fokus auf den Fächern Mathematik und Deutsch. Für den Sachunterricht ist eine tiefer gehende Betrachtung dieses Themenbereiches notwendig, insbesondere auch, da sich das

Fach sowohl in der Ausbildung als auch in der Phase der Berufspraxis besonderen Anforderungen gegenübergestellt sieht. Der vorliegende Beitrag zeigt neben diesem Aspekt die theoretischen Grundlagen für die Auseinandersetzung mit Reflexionsprozessen im schulischen Kontext auf und stellt das in diesem Zusammenhang durchgeführte Forschungsprojekt vor.

2 Reflexion im schulischen Kontext

Spätestens seit Schöns „Reflective Practitioner“ (1983) ist das Thema Reflexion ein im schulischen Kontext immer wieder in den Blick genommenes Forschungsfeld, das sich allerdings nicht auf den Begriff der Reflexion beschränkt. Evaluation, Selbstevaluation, Reflexion, Selbstreflexion, Supervision – nicht erst mit den TIMSS- und PISA-Ergebnissen sind diese Schlagworte im Kontext von Schule aktuell geworden (vgl. Maritzen 1996; Burkard & Eikenbusch 2000). Schon vor knapp 15 Jahren stellt Maritzen fest, dass „Schulen sich (...) über die Art und Weise, wie sie selbst ihre Ergebnisse, Erfolge und Probleme produzieren, kaum recht im klaren (sind)“ (1996, S. 26). Vor diesem Hintergrund sei es „aus dem professionellen Anspruch“ heraus unumgänglich, „über Bedingungen und Ergebnisse des Handelns valide Erkenntnisse zu gewinnen, um in effektiverer Weise Verantwortung übernehmen und zielorientiert gestalten zu können“ (ebd.). Auf systemischer Ebene ist in verschiedenen Ansätzen zur Evaluation in Schule versucht worden, diese Forderung umzusetzen (Beispiele in Altrichter 1999; Müller 2002). Dabei richtet sich das Interesse der Evaluation auf das System Schule, in dem die einzelnen Beteiligten als Teile des Ganzen in den Blick kommen. Nach Altrichter sind „Evaluationen nicht individuell oder in einer Kleingruppe durchgeführte Projekte, sondern müssen auf Organisationsebene koordiniert und orchestriert werden“ (Altrichter 1999, S. 272). Herrmann und Höfer fügen als weitere notwendige Bedingung für das Vorliegen von Evaluation die Nutzung der „Methoden empirischer Sozialwissenschaften“ an (vgl. Herrmann & Höfer 1999, S. 30). An mindestens diesen beiden Aspekten lässt sich der Unterschied zwischen den Begriffen der Evaluation und der Reflexion festmachen: zum einen der Fokus, der bei der Evaluation schwerpunktmäßig auf der systemischen Betrachtung liegt, zum anderen der explizite Bezug zu den Methoden und Instrumenten der empirischen Sozialforschung. Allerdings werden beide Begriffe häufig nicht scharf voneinander abgegrenzt. So sprechen Burkard und Eikenbusch von Selbstreflexion, wenn sie Evaluation auf der Mikroebene, also *Evaluation in der Klasse* meinen (vgl. Burkard & Eikenbusch 2000, S. 61). Im vorliegenden Beitrag wird Reflexion verstanden als eine Betrachtung dessen, was auf der Ebene der einzelnen Lehrperson und ihrer jeweiligen Klasse passiert, und zwar ausgehend von eben dieser Lehrperson, ohne die Intention, die Ergebnisse in eine Bewertung des Systems Schule einfließen zu lassen. Korthagen kommt zu folgender Begriffsbestimmung: „Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren“ (Korthagen 2002a, S. 63).

Fokussiert man die eben beschriebene Tätigkeit noch weiter auf die Handlungen, Beziehungen oder subjektiven Theorien der einzelnen Lehrperson, wird von Selbstreflexion gesprochen. Dabei geht es

„um das Nach-Denken über das eigene Handeln und Verhalten in Unterricht und Schule, um das kritisch-selbstkritische nachträgliche Überlegen, um ein besseres Verständnis der Realität durch Bewusstmachen und durch Selbstwahrnehmung“ (Wiater 2006, S. 706).

Ihre Bedeutung bekommen Reflexionsprozesse, insbesondere auch mit dem Fokus auf die eigene Person (also Selbstreflexion), im schulischen Zusammenhang, wenn klar ist, dass „pädagogische Professionalität (...) auf Selbstreflexion grundsätzlich angewiesen (ist)“ (Arnold 2005, S. 172). Durch solche Prozesse der Selbstreflexion werden Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt, das „eigene Wissen und erlernte Routinen auf die Probe zu stellen“ (Moser 2006, S. 209) und sensibel zu werden für das eigene Handeln in verschiedenen Unterrichtssituationen (vgl. Gläser-Zikuda 2007). Erst diese Einblicke ermöglichen einen Lernprozess bei der jeweiligen Lehrperson und damit die Voraussetzung zur Weiterentwicklung des Unterrichts in dem Sinne, dass „sich die künftige Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung antizipieren und entsprechend modifizieren (lässt)“ (ebd., S. 54f.).

Darüber hinaus werden Reflexionsprozessen weitere Funktionen zugesprochen; neben der „Entleidenschaftlichung der eigenen Stellungnahmen“ (Arnold 2005, S. 174) kann wiederholte Reflexion die Entwicklung von Selbstvertrauen fördern (vgl. Korthagen 2002a; vgl. Patera 2001), welches eine wichtige Voraussetzung im Lehrerberuf ist. Des Weiteren gibt es Hinweise, dass regelmäßiges Reflektieren der eigenen Handlungspraxis Phänomenen des Burn-out-Syndroms entgegenwirken kann (vgl. Korthagen 2002a). Ebenso ermöglichen Reflexionsprozesse Abstand vom eigenen Handeln sowie ein begründetes Verhältnis zu sich und seiner Arbeit zu gewinnen und unreflektierte Abhängigkeiten zu überwinden (vgl. Diekmann 2001) sowie eigene blinde Flecken aufzuklären (vgl. Radtke 2000).

Insbesondere der letzte Aspekt spielt für das Fach Sachunterricht eine wichtige Rolle, da sich dieses Unterrichtsfach dadurch auszeichnet, vielfältige Inhalte aus den verschiedenen Fachdisziplinen in sich zu vereinen, so dass „blinde Flecke“ besonders auf fachlicher Ebene möglicherweise häufiger auftreten könnten. Im Folgenden soll die Ausgangssituation dieses Faches genauer beleuchtet werden.

3 Sachunterricht in Ausbildung und Berufspraxis

Das Fach Sachunterricht ist eines der Kernfächer der Grundschule (vgl. Möller, Tenberge 2000). Ihm kommt die Aufgabe zu,

„Kinder dabei zu unterstützen, sich belastbares und geordnetes Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen und sich in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren. Zugleich sollen anschlussfähige Grundlagen für die natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer weiterführender Schulen gelegt werden“ (Götz et al. 2007, S. 18).

Der Schwerpunkt liegt aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive zunächst auf dem erstgenannten Aspekt. Gleichwohl spielt die propädeutische Funktion, insbesondere aus Sicht der weiterführenden Schulen, ebenfalls eine wichtige Rolle, da sich hier die

Perspektiven des Sachunterrichts in die einzelnen Unterrichtsfächer (z. B. Biologie, Geschichte, Politik usw.) aufspalten. Im Sachunterricht sind laut Kerncurriculum fünf Perspektiven – Zeit und Geschichte, Gesellschaft und Politik, Raum, Natur und Technik – mit ihren spezifischen Inhalten und Methoden zu berücksichtigen, die im Spannungsfeld „zwischen Erfahrungen der Kinder und fachlich gesichertem Wissen“ zu betrachten sind.

„Die Perspektiven sind [...] nicht getrennt und unabhängig voneinander zu interpretieren. Aufgabe des Sachunterrichts ist es, die den Perspektiven zugeordneten Inhalte und Methoden sinnvoll miteinander zu vernetzen, um übergreifende Zusammenhänge erfassbar und damit auch für Normen- und Wertfragen zugänglich zu machen“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. 2002, S. 3).

Auf diese anspruchsvolle Aufgabe werden Studierende des Faches Sachunterricht im Studium vorbereitet. Dabei ist die Organisation des Studiums – wie auch die Bezeichnung des studierten Faches – an den verschiedenen Standorten in Niedersachsen recht unterschiedlich. Vergleichbar ist das Studium hinsichtlich seines grundsätzlichen Aufbaus: Ein Teil des Studiums findet grundständig im Sachunterricht statt, dieser wird ergänzt durch das Studium in einem Bezugsfach des Sachunterrichts, z. B. Biologie oder Geschichte. Hinter diesem Aufbau steht die grundlegende Idee, dass das intensive Studium eines Bezugsfachs exemplarisch steht für die Aneignung der Inhalte aus den weiteren Fachbereichen des Sachunterrichts. In der Praxis zeigt sich, dass Studierenden diese Sicht auf ihr Studium schwer fällt. Hinzu kommt, dass die Verknüpfung der beiden Studienbereiche, die meist in verschiedenen Zuständigkeiten liegen, nur unzureichend gelingt. Ein Grund für diese Tatsache ist, dass das Studium des Bezugsfachs von den Fächern gestaltet wird, die insbesondere auch für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer zuständig sind. So bleiben Studieninhalte beider Bereiche – Sachunterricht und Bezugsfach – unverbunden nebeneinander stehen, was dazu führt, dass für die Studierenden die eigentlich vorhandene Schlüssigkeit des Studienaufbaus nicht nachvollziehbar wird. Ein weiterer Nachteil dieses Modells ist es, dass der Einblick in die anderen, nicht dem gewählten Schwerpunktfach zugehörigen Perspektiven des Sachunterrichts nur sehr begrenzt möglich ist. So besteht eine große Herausforderung für alle Absolventinnen und Absolventen des Faches Sachunterricht in der selbstständigen Aneignung der nur sehr begrenzt im Studium aufgegriffenen fachlichen und fachdidaktischen Inhalte, die spätestens in der dritten Phase der Lehrerbildung vorhanden sein müssen. Dass sich diese ungünstige Ausgangslage auf den tatsächlich durchgeführten Unterricht auswirkt, wird im Weiteren gezeigt werden.

Das Fach Sachunterricht ist in Niedersachsen mit jeweils vier Wochenstunden in der dritten und vierten Klassenstufe sowie zwei bzw. drei Wochenstunden in der ersten und zweiten Klassenstufe das drittstärkste Fach. In der dem Sachunterricht zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit sind Inhalte aller fünf Perspektiven (wie oben dargestellt) zu berücksichtigen. Dieser Forderung würde ein Studium entsprechen, das Einblicke in die Grundlagen aller einzelnen Fachwissenschaften ermöglicht. Da dies aber im Studium nicht umsetzbar erscheint, wird auf das Konzept der Exemplarität gesetzt. Dies hat Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung; so werden biologische Inhalte zu einem höheren Anteil im Unterricht berücksichtigt als zum Beispiel

physikalische oder ökonomische (vgl. Blaseio 2004; Lück 2000). Verschärft wird das Problem der Vernachlässigung einzelner Perspektiven des Sachunterrichts, wenn man sich Zahlen zum fachfremden Unterrichten in diesem Fach anschaut. Im Rahmen der Studie „SUN – Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen“ konnte Peschel zeigen, „dass ca. 62% der Sachunterricht erteilenden Lehrkräfte nicht Sachunterricht studiert haben“ (Peschel 2007, S. 173). Schon 1991 konstatiert Schaub, dass „die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die heute im Fach Sachunterricht der Grundschule unterrichten, dafür nicht grundständig ausgebildet [sind]“ (Schaub 1991, S. 34). Mit diesem Ergebnis ist zwar noch nichts über die Qualität des jeweiligen Unterrichts ausgesagt, es gibt aber doch zu denken. Dass das fachfremde Unterrichten aus rein organisatorischen Gründen an Grundschulen weit verbreitet (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007; Schufft 2010) – und „größtenteils akzeptiert“ (Peschel 2007, S. 171) – ist, reicht als Begründung meines Erachtens nicht aus. Das fachliche und fachdidaktische Wissen als ein Teil der Ausbildung ist eine zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht (vgl. Shulman 1986; Bromme 1992; Helmke 2009), auch einen gelingenden Sachunterricht. Diese Auffassung teilen auch die Lehrerinnen und Lehrer selber (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007). Wird die fachliche Ausbildung im Rahmen der Berufsausübung schon nicht hinreichend ernst genommen, ist es nicht verwunderlich, wenn Studierende „ihr Schulwissen als Fachwissen auffassen“ (Rauterberg 2004, S. 47) und ihnen dieses als ausreichend erscheint.

Zudem konnte gezeigt werden, dass das fachfremde Unterrichten ein Faktor für die Entstehung von Stress im Lehrerberuf sein kann. Schon Terhart (1994) zeigte in einer Untersuchung zu Anfangsschwierigkeiten im Lehrerberuf auf, dass der fachfremde Unterrichtseinsatz als belastend wahrgenommen wird. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule setzten die Aussage *Fachfremder Unterricht hat mich stark belastet* auf Rang 4 von 12 (vgl. Terhart 1994, S. 75). Nimmt man die Situation in Schulen ernst, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil an Unterrichtsstunden fachfremd erteilt wird, sollte man davon ausgehen können, dass das Angebot an Fortbildungen für die einzelnen Fächer umfassend ist. Diese sind im Fach Sachunterricht allerdings überschaubar, wenn man das offizielle Angebot der Landesschulbehörde betrachtet – zumal hier Fortbildungsveranstaltungen für die Fächer Werken und Textil dem Bereich Sachunterricht zugeordnet werden.

Aus dieser Beschreibung der Situation des Faches Sachunterricht werden Ansatzpunkte für die Notwendigkeit von Unterrichtsentwicklung deutlich und somit die Bedeutung von Reflexionsprozessen, insbesondere in Bezug auf die fachliche Dimension des Unterrichts. Die theoretische Ausgangslage dieser Reflexionsprozesse wird im folgenden Kapitel dargestellt.

4 Reflexionsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern

Zu der komplexen Frage, wie sich diese Forderung nach Reflexivität in Theorie und Praxis konkretisieren lässt, liegen mittlerweile Modelle und Konzepte sowie auch Ergebnisse aus verschiedenen Studien vor, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und Zielen mit Reflexionsprozessen von Lehrenden auseinandergesetzt haben.

4.1 Reflexionsmodelle und Konzepte

Einen ersten groben Rahmen für die Einordnung reflexiver Tätigkeiten bietet das Konzept der Handlungstypen nach Schön (1983). Er entwickelt eine dreistufige Systematik: Neben dem *Wissen-in-der-Handlung*, das Alltagsroutinen als Basis der Lehrertätigkeit beschreibt, und der *Reflexion-in-der-Handlung*, d. h. ein eng mit der Handlung verknüpfter Reflexionskreis, der meist nicht verbalisiert wird, beschreibt Schön in seinem Modell die *Reflexion-über-die-Handlung*. Diese wird immer dann wichtig, wenn schwerwiegende Probleme auftreten oder aber wenn Wissen analysierbar und mitteilbar gemacht werden soll. Auch wenn Routinen verändert – oder auch erstmal aufgedeckt – werden sollen. Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Handlungstypen findet die Reflexion-über-die-Handlung mit zeitlichem Abstand zur Handlung statt, nicht in der Phase der aktiven Handlung selbst. Schön bezieht diese Systematik allerdings nicht speziell auf den Lehrerberuf; vielmehr rekonstruiert er die Handlungstypen über Professionen hinweg – „architects, psychotherapists, engineers, planners, and managers“ (Schön 1983, S. viii).

Ein ähnliches Ziel wie Schön mit dem Handlungstyp der Reflexion-über-die-Handlung verfolgt Arnold (2005) im Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalität (REPPRO). Hintergrund dieses Ansatzes ist die Annahme, dass sich die pädagogische Professionalität zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer nur entwickeln kann, wenn ihnen die Möglichkeit zum selbst gesteuerten Lernen gegeben wird. Zwei Grundannahmen sind dabei zentral: Zum einen sollen die Studierenden ihr Wissen in einem erfahrungsbasierten Prozess *formen*, zum anderen steht das Verstehen des eigenen Lernens im Fokus. Beide Aspekte finden ihren Niederschlag im Kompetenzkonzept „Core-Kompetenzen reflexiver pädagogischer Professionalität“ (Arnold 2005, S. 170), welches sich aus fünf Kompetenzen zusammensetzt: Strukturierungskompetenz, Gestaltungskompetenz, Selbsterschließungskompetenz, Selbstreflexionskompetenz sowie Schulentwicklungskompetenz. Dabei ist die Selbstreflexionskompetenz zentral, da „pädagogische Professionalität auf Selbstreflexion grundsätzlich angewiesen (ist)“ (ebd., S. 172). Im Prozess der Selbstreflexion geht es darum, die „eigenen pädagogischen Geprägtheiten“ kennen zu lernen, um bewusst damit umgehen zu können, d. h. auch, diese im Falle der Nichtfunktionalität verändern zu können. Arnold beschreibt diesen Prozess der Bewusstwerdung der eigenen pädagogischen Haltung mit der „Entleidenschaftlichung der eigenen Stellungnahmen“ (ebenda), die dann ein Zurücktreten aus der Situation und eine Neueinordnung ermöglichen. Ähnliches beschreibt Schön für den Handlungstyp der Reflexion-über-die-Handlung (s. o.).

Die bei Schön auftretende Reflexion-über-die-Handlung kann, bezogen auf den Lehrerberuf, hinsichtlich verschiedener Ebenen differenziert betrachtet werden. Im Rahmen des Kieler Supervisions-Modells (KSM) (vgl. Reimers & Pallasch 1997), das im Ausbildungsprojekt für Lehrerinnen und Lehrer zu Supervisoren Anwendung fand, wurden vier Ebenen herausgearbeitet, auf denen systematische Selbstreflexion stattfinden kann: Methodisch-didaktische Ebene, Persönlichkeitsorientierte Ebene, Zielorientierte Ebene, Institutionelle Ebene. Diese machen klar, dass es möglich ist, aus unterschiedlichen Perspektiven auf Unterricht zu schauen, und bieten eine Grundlage, wenn es um die Einordnung von Reflexionstätigkeit gehen soll². Allerdings

² Nach Reimers und Pallasch ist unter Supervision die „systematische Anregung und Anleitung zur Selbstreflexion und Selbstkontrolle des Lehrers/der Lehrerin durch einen Supervisor oder eine

ist diese Auflistung für die Reflexion von Unterricht meines Erachtens in einem Punkt nicht ausreichend: Die Ebenen der Selbstreflexion müssen zumindest um den Aspekt der fachlichen Ebene erweitert werden. Dies legen auch die Ergebnisse aus dem Modellversuch „Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbstständigkeit von Schulen“ zum Thema „Schulinterne Evaluation – Gelingensbedingungen und Wirkungen“ (Müller 2002) nahe. Im Rahmen dieser qualitativen Studie wurden drei Kategorien ermittelt, die aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern für eine Selbstevaluation in Betracht kommen: „Rahmenbedingungen, Unterricht und Lernerfolg“, wobei im Bereich Unterricht explizit „einzelne Unterrichtsinhalte“ (Müller 2002, S. 88) als Themenschwerpunkt für die Selbstevaluation benannt werden.

Die Ergebnisse der *Study of the Impact of Strategies Designed to Foster Reflection* in den Jahren 1991/1992 (1995) zeigen, dass sich neben den verschiedenen inhaltlichen Ebenen auch unterschiedliche Niveaus der Reflexion rekonstruieren lassen. Hatton und Smith untersuchten Studentinnen und Studenten (N=60) in der Lehrerausbildung. Die Probandinnen und Probanden waren im dritten (von vier) Studienjahren und belegten im Rahmen der Ausbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät einen Professional Course, der zwei Komponenten enthielt: Zum einen eine Veranstaltung Teaching and Learning, zum anderen ein Praktikum. Im vierten Jahr des Studiums absolvierten dieselben Studentinnen und Studenten ein weiteres Praktikum, in dessen Rahmen verschiedene Daten erhoben wurden: ein bzw. zwei schriftliche Berichte (4000 Wörter (1. Kohorte) bzw. 6000 Wörter (2. Kohorte)), zwei Selbstevaluationen, zwei 7-minütige Videomitschnitte von gehaltenem Unterricht sowie ein 20-minütiges Partner-Interview (nur von der 2. Kohorte). Dabei stellte sich heraus, dass die schriftlichen Berichte am aussagekräftigsten waren, so dass diese ausgewertet wurden und folgende Ergebnisse lieferten. Es gibt vier verschiedene Typen des Schreibens solcher Berichte: descriptive writing (deskriptives Schreiben), descriptive reflection (deskriptive Reflexion), dialogic reflection (dialogische Reflexion) und critical reflection (kritische Reflexion). Dabei stellt die erste Stufe tatsächlich lediglich eine Beschreibung der erlebten Situation dar, was demnach noch keine Reflexion ist. Die Stufe der deskriptiven Reflexion dagegen zeichnet sich durch den Versuch aus, Gründe zu benennen für Ereignisse oder Handlungen. Dabei treten zwei Formen auf, zum einen die Reflexion basierend auf einer Perspektive bzw. einem Faktor und zum anderen die Reflexion, die schon verschiedene Perspektiven und Faktoren einbezieht. Mit dem Schritt zur dritten Stufe geht eine qualitative Veränderung der Reflexion einher. Es wird nun aus der Situation herausgetreten und aus der Distanz auf die Handlung oder das Ereignis geschaut, wobei mögliche Alternativen der Erklärung und verschiedene Bewertungen in Betracht gezogen werden. So bezeichnen die Autoren diese Form der Reflexion als analytisch und integrativ. Auch hier treten zwei Formen auf, die lediglich eine oder schon mehrere Perspektiven bzw. Faktoren einbeziehen. Die letzte Stufe der kritischen Reflexion betrachtet die Situation nicht nur aus verschiedenen Perspektiven, sondern darüber hinaus als eingebettet in einen historischen und gesellschaftspolitischen Hintergrund. In der beschriebenen Population kam der Typus der deskriptiven Reflexion am häufigsten vor, Formen der kritischen Reflexion in nur drei Fällen. Bei der deskriptiven Reflexion entfielen auf die Form B (Einbeziehung mehrerer Perspektiven) fast 50%. In vielen Fällen begannen die

Supervisorin auf der Basis gleichwertiger Kommunikation“ zu verstehen, so dass eine konkrete Verbindung zur Reflexion, hier in Form von Selbstreflexion, besteht (1997, S. 813).

Probanden mit einer deskriptiven Reflexion, die im Verlauf des Berichts übergang in eine dialogische Reflexion.

Dieser Übergang von einer Form der Reflexion in die nächste lässt sich ggf. erklären mit dem von Korthagen beschriebenen „zyklischen Prozess der Reflexion“, der ausgeht vom „Lernen aus Erfahrung“ (2002a, S. 49). Fünf aufeinander folgende Phasen werden im ALACT-Modell unterschieden: 1. Handlung, 2. Rückblick auf die Handlung, 3. Bewusstmachen wesentlicher Aspekte, 4. Finden alternativer Handlungsverfahren, 5. Ausprobieren³. Dabei ist das Modell nicht kreisförmig gedacht, sondern vielmehr als Spirale, in der die Phase 5 zur ersten Phase der nächsten Spiralwindung wird. Durch diese sich immer weiter aufbauende Reflexionstätigkeit erfolgt nach Korthagen die professionelle Entwicklung (vgl. Korthagen 2002a, S. 50). Ein zentraler Vorteil des Ansatzes für die Lehrerbildung liegt darin begründet, dass die jeweilige Lehrperson selber bestimmt, auf welchen Aspekt der eigenen Handlung (entsprechend Phase zwei) zurückgeblickt werden soll, so dass selbst gemachte Erfahrungen die Grundlage bilden für den weiteren Entwicklungsprozess. Diesen Gedankengang greifen Seyfried und Seel in ihrem Forschungsprojekt der „Subjektiven Relevanz“ auf und nehmen ihn als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Reflexionsmodells.

4.2 Empirische Studien

Das von Seyfried und Seel (Seyfried et al. 2006) mit Studierenden durchgeführte Projekt bezieht sich auf die Lehrerbildung und legt den Schwerpunkt auf die Reflexion von Unterricht unter Beachtung des Modells der *Subjektiven Relevanz*. Es greift den von Korthagen als Formulierung eines eigenen Lernziels benannten Aspekt auf, indem als Ausgangspunkt des Modells eine vom Reflektierenden selbst benannte *Relevanzsituation* dient.

³ Der Name ALACT ergibt sich aus den Anfangsbuchstaben der jeweiligen englischen Bezeichnungen: **A**ction, **L**ooking back on action, **A**wareness of essential aspects, **C**reating alternative methods of action, **T**rial.

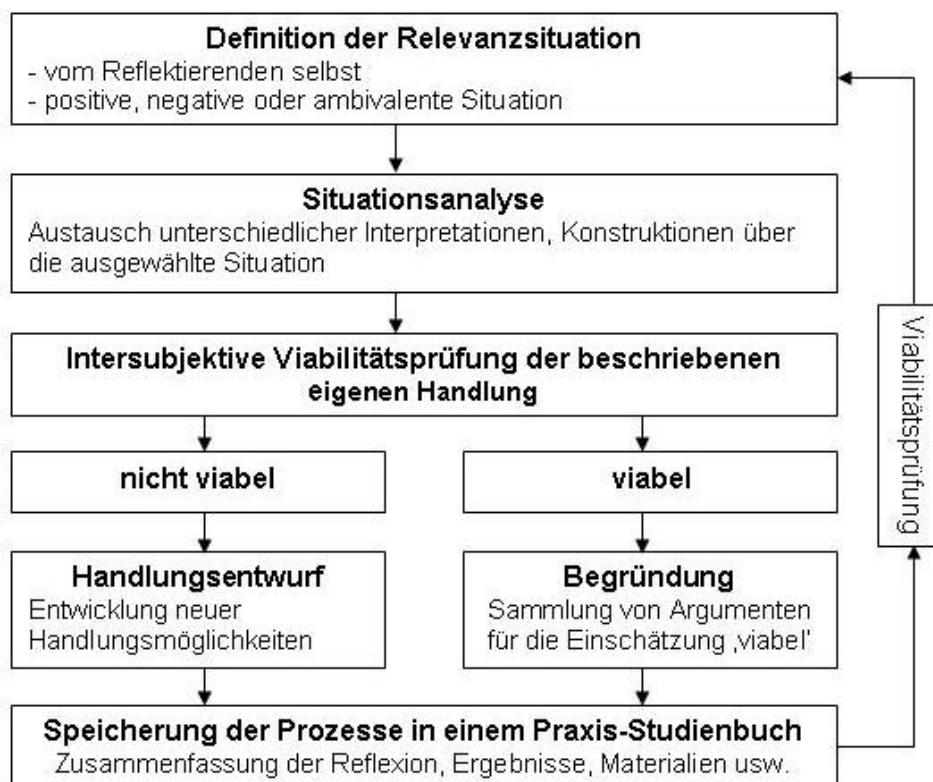


Abb. 1 Modell der Subjektiven Relevanz (Seyfried et al. 2006)

Dieses Modell ist spiralförmig aufgebaut und durchläuft vier Stufen: Handlung, Rückblick auf die Handlung, Bewusst machen wesentlicher Aspekte, Finden alternativer Handlungsverfahren (vgl. Seyfried 2002; vgl. auch Korthagen 2002b). Es ist angelegt in Form kollegialer Zusammenarbeit bzw. implementiert in Ausbildungssituationen wie Praktika oder dem Referendariat, in dessen Rahmen die Praxisberaterinnen und Partner bzw. Ausbildungslehrerinnen und -lehrer das Team bilden. In der konkreten Situation der Unterrichtsnachbesprechung wird eine für einen Teilnehmer/eine Teilnehmerin relevante Situation herausgegriffen, die dann anhand des Begründungsrasters bearbeitet wird (vgl. Seyfried & Seel 2005). Eine erste qualitative Überprüfung der Effizienz des Modells hat eine positive Bewertung von 56% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gezeigt, weitere 33% stehen dem Modell ambivalent gegenüber. Positiv beurteilt wurde von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor allem das Erarbeiten von Handlungsentwürfen sowie verschiedenen Handlungsalternativen, die besonders im Team entwickelt werden (vgl. ebd.).

In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Reflexion der Praxis“ (Aichner & Altrichter 2006) wurde das Schulpraktikum in der Ausbildung zu Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen an der Universität Innsbruck untersucht. Ziel war es, mithilfe einer Fallstudie „das Erleben des Praktikums, seine Bedingungen und typischen Handlungsmuster aus der „Innensicht“ der beteiligten Studierenden und BetreuungslehrerInnen zu verstehen, und in Hinblick auf das Ausbildungsziel „reflektierte praktische Kompetenz“ (...) zu interpretieren“ (ebd., S. 214). Folgende Ergebnisse sind zentral:

- Gelungenes Feedback in der Praktikumssituation findet in der Wahrnehmung der Studierenden zu wenig statt.
- Feedback, das die Praktikantinnen und Praktikanten untereinander austauschen, wird als ausreichend empfunden. Es besteht kein dringender Bedarf an Rückmeldung von der betreuenden Lehrperson. Dies könnte nach der Interpretation der Autoren auf eine Problemabwehr hindeuten, in dem Sinne, dass das „Feedback (...) eine potentielle Bedrohung für das Selbstbewusstsein“ (Aichner, Altrichter 2006, S. 224) darstellt.
- Unterrichtsnachbereitung hat in erster Linie „emotionale Entlastung und Abstützung“ zum Ziel, ein weiterer Grund für die bevorzugte Besprechung mit Mitpraktikantinnen und -praktikanten.
- Ein ausreichend entwickeltes Selbstvertrauen und Kritikfähigkeit sind offensichtlich Voraussetzungen für eine gelingende Reflexion (vgl. dazu Mayr, Mayrhofer 1996; Altrichter, Posch 2007).

In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse, die Korthagen in einem Vorbereitungsprogramm für Mathematiklehrerinnen und -lehrern herausarbeiten konnte. Der Schwerpunkt des Programms lag „auf der systematischen Reflexion über die eigenen Gedanken, Empfindungen, Attitüden und Handlungen in alltäglichen Unterrichtssituationen“ (Korthagen & Wubbels 2002, S. 103). Ziel war, dass die Referendarinnen und Referendare lernen zu reflektieren. In dieser groß angelegten Studie konnten Merkmale herauskristallisiert werden, die charakteristisch für reflektierende Lehrerinnen und Lehrer zu sein scheinen; beispielsweise eine interne Lernneigung, die Verwendung von Standardfragen beim Reflektieren, die Formulierung eines eigenen Lernziels sowie Reflexion auch außerhalb des Berufszusammenhangs. Allerdings stellt Korthagen selber fest, dass diese Ergebnisse weiter untermauert werden müssen.

Eine ähnliche Zielsetzung verfolgte das Pilotprojekt „Reflexionsqualität entwickeln und beurteilen“ (Mühlhausen & Pabst 2005), in dem sich Studierende u. a. anhand von Videomaterial reflexiv mit Unterrichtsstunden auseinandersetzen und dabei Reflexionsfähigkeit entwickeln sollten. Die Ergebnisse dieses Pilotprojekts lauten im Überblick:

- Durch die verschiedenen Durchgänge kann Distanz zu den eigenen Einschätzungen gewonnen werden. Hier wird das Videomaterial als besonders hilfreich für diesen Prozess angesehen.
- Die Reflexion fokussiert nach und nach einige Aspekte und wird dann intensiver; darüber hinaus kommt es auch zu metareflexiven Äußerungen.
- Der Austausch mit der Gruppe wird als gewinnbringend eingeschätzt.
- Die Genauigkeit der Beobachtung nimmt zu.
- Beobachtungen, Interpretationen und Bewertungen werden von der Mehrheit der Teilnehmer stärker getrennt.
- Die Qualität der Einschätzungen verbessert sich.

Das, was nach Mühlhausen empirisch noch nicht ausreichend untersucht wurde, ist „das Spannungsverhältnis zwischen unterrichtstheoretisch fundierten, empirisch abgesicherten Qualitätsmerkmalen und von angehenden Lehrern ‚mitgebrachten‘ Kriterien bei der Reflexion von Unterricht“ (Mühlhausen & Pabst 2005, S. 238).

Auffallend ist, dass empirische Studien in diesem Themenkomplex in den seltensten Fällen mit ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden. Vielmehr stehen Studierende im Fokus der Erhebungen, so dass diese Ergebnisse nicht zwangsläufig auf Lehrerinnen und Lehrer übertragen werden können, die sich in der dritten Phase der Lehrerbildung befinden. Diese Forschungslücke gilt es zu schließen.

5 Untersuchungsdesign

5.1 Forschungsfragen

Aus den bisherigen Darstellungen der theoretischen und empirischen Grundlagen lassen sich folgende Forschungsdesiderata ableiten: Es fehlen Erkenntnisse

- über die von Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis angelegten Qualitätskriterien für Unterricht,
- zu Reflexionsprozessen in der dritten Phase der Lehrerbildung,
- mit Bezug zum Fach Sachunterricht als Fach mit speziellen Anforderungen,
- zur Wahrnehmung von Reflexion als wichtigem Aspekt des Lehrerberufs.

Daraus resultieren für das vorliegende Forschungsprojekt spezifische Fragestellungen:

- Welche Reflexionsmuster lassen sich bei Lehrerinnen und Lehrern in der dritten Phase der Lehrerbildung im Fach Sachunterricht rekonstruieren?
- Welche Kriterien werden bei der Reflexion von Sachunterricht herangezogen?
- Was wird unter Reflexion verstanden?
- Welchen Einfluss haben Rahmenbedingungen für die Reflexionstätigkeit?
- Welche Rolle spielt die eigene Person?
- Inwieweit wird die Tätigkeit der Reflexion als Aspekt von professionellem Handeln wahrgenommen?
- Lassen sich Faktoren bestimmen, die reflexionsförderlich bzw. -hinderlich sind?

5.2 Untersuchungsdesign

Der Zugang zu Einstellungen und Wahrnehmungen sowie Handlungsmustern von einzelnen Personen erfordert ein Forschungsdesign, das sowohl dem Untersuchungsgegenstand als auch den zu untersuchenden Subjekten gerecht wird. Dies legt die Verwendung qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden nahe, da es um die Rekonstruktion verschiedener Reflexionsmuster geht, in die sowohl Aspekte von Denk- als auch Handlungsmustern eingehen.

Für die Vorstudie wurde ein Rückmeldebogen entwickelt. Dieser setzt sich zusammen aus einem Kurzfragebogen zur Person und dem Rückmeldebogen an sich, der zu vier Sachunterrichtsstunden ausgefüllt wird. Hier ist der Impuls zur Rückmeldung zentral: *Was beschäftigt Sie nach dieser Sachunterrichtsstunde?* Die Probandinnen und Probanden notieren in freier Form ihre Gedanken und geben an, in welchem zeitlichen Abstand zur unterrichteten Stunde die Notizen angefertigt wurden (vgl. Abb. 2).

Diese Form der Rückmeldung ist durch folgende Aspekte begründet: Zum einen, da der Aufwand zur Bearbeitung für die Lehrpersonen überschaubar ist. Im Begleitschreiben wurde darauf hingewiesen, dass die Bearbeitung eines Rückmeldebogens nicht länger als einige Minuten dauern soll. Da der schulische Alltag zeitlich häufig sehr eng strukturiert ist, würde ein aufwändigeres und zeitintensiveres Instrument ggf. die Akzeptanz vermindern. Zum anderen ermöglicht der offene Impuls den Lehrpersonen, sich völlig frei zu äußern, da der Fokus nicht eingengt wird. So können Rückmeldungen verschiedensten Inhalts und auf unterschiedlichen Ebenen formuliert werden. Schließlich wurde die schriftliche Form gewählt, da sie die am einfachsten umzusetzende ist. So ist kein Gesprächspartner notwendig; die Alternative, die Äußerungen akustisch aufzuzeichnen, wurde aufgrund der Durchführungsschwierigkeit verworfen. Da es sich bei der Reflexion um einen Prozess der Strukturierung bzw. Restrukturierung von Erfahrung handelt (vgl. Korthagen 2002a), liegt ein Fokus des vorliegenden Forschungsprojekts auf den Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, die über dieses offene Format erhoben werden sollen. Dieser Fokus wird untermauert von der Annahme, dass Erfahrungen die „Grundlage kompetenten Handelns“ (vgl. Gruber 1999) darstellen. Demnach beruht Reflexionstätigkeit als Aspekt professionellen Handelns sowohl auf Erfahrungswissen als auch auf deklarativem Wissen, so dass eine Erhebungsmethode gewählt werden muss, die Daten zu beiden Bereichen generieren kann. Das episodische Interview erscheint für das vorliegende Projekt geeignet „als Kompromiss zwischen einer teilstandardisierten, auf Wissensbeständen in einem Gegenstandsbereich

Bitte notieren Sie kurz: Was beschäftigt Sie nach dieser Sachunterrichtsstunde?

Thema = Zeitkiste	Mo
Sehr langes Gespräch über frühere Zeiten. Solches Gespräch, Kinder waren motiviert und bringen Sachen von früher mit. → keine Handlungsorientierung, macht hier aber nichts!	Di
	Mi
	<input checked="" type="radio"/> Do
	Fr
	1. Std.
	2. Std.
	3. Std.
	<input checked="" type="radio"/> 4. Std.
	5. Std.
	6. Std.
	<input type="checkbox"/> Std.

Ich konnte den Bogen direkt nach der Stunde bearbeiten.

Ich habe den Bogen ca. _____ Stunden nach der Unterrichtsstunde ausgefüllt.

Abb. 2 Ausgefüllter Rückmeldebogen zu einer Sachunterrichtsstunde

ausgerichteten, und einer narrativen, auf Entwicklungs- und Erfahrungsprozesse gerichteten, Vorgehensweise“ (Trautmann 2005, S. 3). Von der Anlage her ist es geschlossener als ein narratives Interview, in dem im Extremfall ein einzelner Impuls eine in sich geschlossene Erzählung generiert. Das episodische Interview als „pragmatische Realisierung“ (vgl. Hericks 2006, S. 140) schafft durch Erzählimpulse sogenannte „Situationserzählungen“ (Flick 1996, S. 154), die den episodischen Wissensbestand abbilden; gleichzeitig ermöglicht es über konkrete Fragestellungen Zugang zu semantischen Wissensbeständen (mit z. B. Begriffsklärungen und Definitionen). Die größere Offenheit dieser Interviewmethode erlaubt den Befragten das Einbeziehen von als relevant betrachteten Gesichtspunkten, die bei enger Frageführung ggf. nicht geäußert werden würden. Gerade solche Daten sind von Interesse, da die Probandinnen und Probanden als potentielle Expertinnen und Experten für den vorliegenden Themenbereich angesehen werden. Eine Anforderung an die auszuwählenden Probandinnen und Probanden ergibt sich aus dem Bezug zu Erfahrungen als Wissensbasis. Erst Lehrerinnen und Lehrer, die in der Phase der eigenverantwortlichen Berufsausübung stehen, können auf diese Erfahrungen zurückgreifen, die für den Reflexionsprozess notwendig sind:

„Erst wenn eigenverantwortliche Erfahrungen vorliegen, kann der Prozeß einsetzen, der als Reflexion der eigenen Praxis sich dem Ziel nähert zu wissen, was man tut, und es verantworten zu können“ (Radtke 2000, S. 5).

Insofern sind für die Untersuchung Interviewpartnerinnen und -partner zu akquirieren, die über eben diese eigenverantwortlichen Erfahrungen verfügen, so dass Lehrerinnen und Lehrer in der dritten Phase der Lehrerbildung für das Projekt gewonnen werden müssen. Das unterrichtete Fach Sachunterricht stellt als zusätzliches Kriterium einen weiteren Fokus in diesem Forschungsprojekt für die Auswahl der ersten Untersuchungsteilnehmer dar. Wie in Kapitel 3 ausgeführt, bringt das Fach Sachunterricht spezielle Anforderungen mit sich, so dass angenommen wird, dass die Tätigkeit der Reflexion hier besondere Relevanz erlangt. Die Auswahl erfolgt dabei bewusst über die Frage danach, ob das Fach Sachunterricht unterrichtet wird, nicht ob es studiert wurde. Da der Anteil an fachfremd Unterrichtenden gerade in der Grundschule nicht zu unterschätzen ist (vgl. Kap. 3), ist die Frage nach der konkreten Praxis für die Auswahl entscheidend.

Für die Auswertung der episodischen Interviews wird die von Flick explizit für die Auswertung episodischer Interviews entwickelte Methode des thematischen Kodierens verwendet. Dabei zeichnet sich die Auswertung dadurch aus, dass die unterschiedlichen, im Interview generierten Datensorten berücksichtigt werden. Die „Daten(-sorten) lassen sich auf verschiedenen Ebenen interpretieren: einerseits auf der Ebene des einzelnen Falles, andererseits auf der Ebene des Fallvergleichs“ (Flick 1996, S. 161). Dementsprechend sieht das Auswertungsvorgehen nach Flick sowohl Einzelfallanalysen als auch vergleichende Analysen vor, die der Fragestellung im vorliegenden Forschungsprojekt entsprechen, da es um die Rekonstruktion von Reflexionsmustern im Beruf stehender Sachunterrichtslehrerinnen und -lehrer geht.

Anlage und Umfang der Untersuchung

Folgendes Design für das Forschungsprojekt wurde entwickelt:

Schritt 1: Explorative Vorstudie mit Sachunterrichtslehrenden zur Frage: Was beschäftigt Sie nach dieser Sachunterrichtsstunde?

Ziel: Generierung von Anhaltspunkten für die Konstruktion des Leitfadens für die Haupterhebung sowie Konkretisierung der Fragestellung.

Schritt 2: Haupterhebung mittels episodischer Interviews mit Sachunterrichtslehrenden zu den oben genannten Forschungsfragen.

Aus den Daten der Vorstudie lassen sich einige Hinweise ableiten, denen in der Haupterhebung weiter nachgegangen werden soll. So lassen sich verschiedene Ebenen der Reflexion finden, ähnlich wie von Reimers und Pallasch beschrieben (vgl. Kap. 4.1). Allerdings sind diese Rückmeldungen, obwohl konkret auf das Fach Sachunterricht bezogen, nur in wenigen Fällen fach-, d. h. sachunterrichtsspezifisch. Konkret auf den Sachunterricht bezogene Rückmeldungen geben eher solche Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach studiert haben, also nicht fachfremd unterrichten müssen. In diesen Rückmeldungen lassen sich drei Elemente rekonstruieren, die als Beschreibung, Begründung und Schlussfolgerung bezeichnet werden können. Es sind demnach Konstellationen festzustellen, die ggf. auf verschiedene Muster der Reflexionstätigkeit hindeuten.

Nachdem die Datenerhebung für die Vorstudie mittlerweile abgeschlossen ist, ist das nächste Teilziel für die Haupterhebung, Probandinnen und Probanden – Lehrende, die das Fach Sachunterricht unterrichten – zu gewinnen, die in einem ersten Schritt den Rückmeldebogen für ebenfalls vier Sachunterrichtsstunden sowie einen kurzen Fragebogen zu sozial-statistischen Daten ausfüllen und im Anschluss daran mittels episodischer Interviews befragt werden. Als erste Interviewpartner sind Lehrerinnen und Lehrer vorgesehen, die das Fachpraktikum Sachunterricht betreuen. Diese stellen die ersten Fälle und damit den Ausgangspunkt für das Theoretical Sampling dar (vgl. Wohlrab-Sahar & Przyborski 2009, S. 171f.). Die Entscheidung über die Teilnahme an der Interviewstudie erfolgt über die Analyse der Ergebnisse der Auswertung des Frage- und Rückmeldebogens. Damit ist das klassische Theoretical Sampling insofern abgewandelt, da der Auswahlradius auf eine Gruppe, die bestimmte Kriterien erfüllt, eingeschränkt ist, „deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlußreich erscheinen“ (Flick 1996, S. 161).

6 Ausblick

Die Ergebnisse der Vorstudie zeigen, dass sich zum einen vorhandene Modelle zur Reflexion von Lehrpersonen bestätigen lassen, allerdings weiter auszudifferenzieren sind, insbesondere unter fachspezifischer Perspektive. Darauf, dass die fachliche Fundierung für den Reflexionsprozess eine wichtige Rolle spielt, weist die offensichtlich angelegte Systematik der Reflexion bei Lehrerinnen und Lehrern hin, die für das Fach Sachunterricht qualifiziert sind. Auch hinsichtlich der Auswahl der Probandinnen und Probanden für die Haupterhebung konnte die Vorstudie wichtige Hinweise liefern: Der

Hinweis auf die Bedeutung des Innehabens von Funktionsstellen unterstützt die geplante Auswahl der Probandinnen und Probanden – Lehrerinnen und Lehrer, die an der Betreuung des Fachpraktikums Sachunterricht beteiligt sind – für die Haupterhebung. Insofern wird an die bisherigen Ergebnisse in der Haupterhebung angeknüpft, die im Sommer 2011 durchgeführt wird. Zurzeit wird der Interviewleitfaden für die Durchführung der episodischen Interviews entwickelt. Ziel ist es, die vorliegenden Ergebnisse zu untermauern und zu vertiefen.

Literatur

- Aichner, W. & Altrichter, H. (2006): Forschendes Lernen in der Praxis: Erfahrungen - Kritik - Konsequenzen. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung 2. Aufl., Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ. S. 213-226.
- Altrichter, H. (1999): Selbstevaluation. Alle reden davon, wer macht sie? In: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998. . Dortmund: IFS-Verlag. S. 259-279.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2000): Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.): Wege zur Schulqualität . Innsbruck: StudienVerlag. S. 193-250.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung - das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: PÄDForum: unterrichten/erziehen, 33(3). S. 170-174.
- Bastian, J. (2007): Unterricht evaluieren und entwickeln. Von der intuitiven zur systematischen Evaluation: Fragen - Befunde - Erfahrungen. In: Pädagogik, 59(2), S. 6-9.
- Becker, G. E. (2007): Durchführung von Unterricht. (Neu ausgestattete Sonderausgabe). Weinheim: Beltz.
- Blaseio, B. (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Buhren, C. G.; Killus, D. & Müller, S. (2002): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund: IFS-Verlag.
- Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Diekmann, J. (2001): Die Bedeutung der Reflexion im handlungsorientierten Sachunterricht. In: Kahlert, J. & Inckemann, E. (Hrsg.): Wissen, Können und Verstehen - über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 83-96.
- Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (2002). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gläser-Zikuda, M. (2007): Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln - zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 38(1), S. 43-57.
- Götz, M.; Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Reeken, D. von & Wittkowske, S. (2007): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Reeken, D. von; Wittkowske, S. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11-30.
- Gruber, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern: Huber.
- Hanke, P. (2006): Die Grundschule in Entwicklung - Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Zusammenfassung und Ausblick. In: Hanke, P. (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung . Münster u. a.: Waxmann. S. 262-270.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. In: Teaching and Teacher Education 11(1), S. 33-49.
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 5. Aufl.. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, J. & Höfer, C. (1999): Evaluation in der Schule - Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung - Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In: Bos, W.; Holtappels, H. G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven . Weinheim, München: Juventa. S. 11-48.
- Korthagen, F. (2002a): Eine Reflexion über Reflexion. In: Korthagen, F. (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung . Hamburg: EB Verlag. S. 55-73.
- Korthagen, F. (Hrsg.) (2002b). Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Hamburg: EB Verlag.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2002): Evaluationsuntersuchung zum realistischen Ansatz und zur Förderung von Reflexion. In: Korthagen, F. (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung . Hamburg: EB Verlag. S. 95-115.
- Lück, G. (2000): Naturwissenschaften im frühen Kindesalter. Untersuchungen zur Primärbegegnung von Kindern im Vorschulalter mit Phänomenen der unbelebten Natur. Münster: LIT Verlag.
- Maritzen, N. (1996): Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. In: Pädagogik 48(1), S. 25-29.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1996): "Die Praxis macht glücklich...". Untersuchungen zur Studienzufriedenheit bei angehenden LehrerInnen. In: Klement, K. & Teml, H. (Hrsg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung . Innsbruck, Wien: Studienverlag. S. 51-55.
- Meyer, H. (2009): Was ist guter Unterricht?. 6. Aufl.. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Möller, K. & Tenberge, C. (2000): Entwicklung von Professionalität. Ein Beitrag zu einer biografieorientierten Lehrerbildung. In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 99-109.
- Moser, H. (2006): Praxisforschung - ein Konzept zur Professionalisierung des Lehrerberufes. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung 2. Aufl.. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ. S. 199-210.

- Mühlhausen, U. & Pabst, J. (2005): Reflexionsqualität entwickeln und beurteilen. In: Mühlhausen, U. (Hrsg.): Unterrichten lernen mit Gespür . Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 209-238.
- Müller, S. (2002): Schulinterne Evaluation - Gelingensbedingungen und Wirkungen. Dortmund: IFS-Verlag.
- Patera, M. (2001): Reflexionskompetenz - Qualitätskriterien für (künftige) MediatorInnen. In: Zeitschrift für Konfliktmanagement: Mediation, Verhandeln, Vertragsgestaltung 4(5), S. 226-229.
- Peschel, M. (2007): Wer unterrichtet unsere Kinder? SUN - Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen. In: Möller, K.; Beinbrech, C.; Hanke, P.; Hein, A. K.; Kleickmann, T.; Schages, R. (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten . Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 171-174.
- Radtke, F.-O. (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Online verfügbar unter <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>, S. 1-8. Letzter Zugriff:
- Rauterberg, M. (2004): Kompetenzen für Sachunterrichtslehrerinnen und -lehrer aus der Perspektive von Studierenden und der Anspruch, mit Wissen umgehen zu können. In: Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 45-53.
- Reimers, H. & Pallasch, W. (1997): Entwurf eines Designs für die begleitende Forschung in der Supervisionsausbildung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft . Weinheim, München: Juventa. S. 811–827.
- Schaub, H. (1991): Zur Situation der Didaktik des Sachunterrichts im Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen. In: Oldenburger Vor-Drucke, H. 155, S. 33-39.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schufft, C. (2010): Fachfremder Unterricht. Eine Untersuchung an Hauptschulen. Stuttgart: Ibidem.
- Seibert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 72-80.
- Seyfried, C. (2002): Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In: Klement, K.; Lobendanz, A.; Teml, H. (Hrsg.): Schulpraktische Studien . Innsbruck: Studienverlag, S. 39–52.
- Seyfried, C. & Seel, A. (2005): Subjektive Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. In: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung 5(1).S. 17-24.
- Seyfried, C.; Seel, A. & Huber, A. (2006): Praxiskompetenz durch Reflexion "Subjektiver Relevanz". In: Greiner, U. & Heinrich, M. (Hrsg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen . Münster: LIT Verlag. S. 279-290.
- Shulman, L. (1986): Those who understand: Knowledge grows in teaching. In: Educational Researcher 15(2). S. 4-14.
- Terhart, E. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Lang.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns . Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 448-471.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007): Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 53(1)S. 58-73.

- Trautmann, M. (2005): Projektskizze: Sprachbiographien von Lernenden für die Sprache und das Unterrichtsfach Englisch. Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung, Universität Hamburg. Online verfügbar unter <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/forschung/Gradkoll/mitglied/ProjektskizzeTrautmann.htm>. Letzter Zugriff: 08.11.2010.
- Wiater, W. (2006): Analyse und Beurteilung von Unterricht. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 701-709.
- Wohlrab-Sahr, M. & Przyborski, A. (2009): Qualitative Sozialforschung 2. Aufl.. München: Oldenbourg.
- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (2002): Die Zukunft der Lehrerbildung - ein Positionspapier. In: Breidenstein, G.; Helsper, W.; Kötters-König, C. (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift . Opladen: Leske + Budrich. S. 187-202.

Zur Autorin

Thyra Graff
Universität Hildesheim
Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim
E-Mail: thyra.graff@web.de

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Graff, Thyra (2014). „Wann soll ich das noch machen?“ (Selbst)Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern im Sachunterricht. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 9, Mai 2014. Online verfügbar: http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Graff_05-2014.pdf.