

## Microexperiences und angeleitete Reflexion – Handlungstrainings zur Förderung der professionellen Entwicklung und der Reflexionsfähigkeit

MANDY HOMMEL

### Zusammenfassung

Microteaching kann die professionelle Entwicklung angehender Lehrender positiv beeinflussen. Jedoch profitieren nicht nur angehende Lehrende als Teilnehmende in Lehrveranstaltungen, die diesen didaktisch-methodischen Rahmen nutzen. Teilfertigkeiten unterrichtlichen Handelns wie effektive Frage- und Aufgabenstellungen, aktivierende Gestaltung thematischer (Unterrichts-)Einstiege, gelingende Differenzierung sowie der Umgang mit unerwarteten Ereignissen (Störungen), sind für zukünftige Fach- und Führungskräfte verschiedener Professionen ebenso relevant. Die in diesem Beitrag vorgestellte Lehrveranstaltungskonzeption zeigt, wie der didaktisch-methodische Rahmen des Microteachings erfolgreich adaptiert und zur Förderung der professionellen Handlungsfähigkeit Studierender verschiedener Studiengänge genutzt werden kann. Die ganzheitliche Konzeption ermöglicht den Studierenden Microexperiences im Sinne vollständiger Handlungen, fokussiert deren Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, bezieht multimediale Möglichkeiten ein und integriert die Förderung der Reflexionsfähigkeit durch angeleitete Reflexion.

### Einleitung

Vor allem im Kontext der professionellen Entwicklung angehender Lehrender wird Microteaching als erfolgversprechende Methode diskutiert (Allen/Ryan 1972; Donnelly/Fitzmaurice 2011). Eine Vielzahl von Publikationen thematisiert die positiven Auswirkungen von Microteaching (u. a. Donnelly/Fitzmaurice 2011; Hattie 2012; King 2008; Kourieos 2016; Klinzing 2002).

Ziel dieses Beitrags ist es, eine Seminarkonzeption vorzustellen, von der nicht nur angehende Lehrende für ihre professionelle Entwicklung profitieren. Vielmehr ist der didaktisch-methodische Rahmen des Microteachings auch auf Handlungstrainings für Studierende anderer Studiengänge erfolgreich adaptierbar. Die für Microteaching typischen Lerninhalte, die sich auf Teilfertigkeiten unterrichtlichen Handelns wie effektive Frage- und Aufgabenstellungen, aktivierende Gestaltung thematischer (Unterrichts-) Einstiege, gelingende Differenzierung sowie den Umgang mit unerwarteten Ereignissen (Störungen) beziehen, sind für zukünftige Fach- und Führungskräfte verschiedener Professionen relevant. Verbunden mit einer reflexiven Grundhaltung charakterisieren die darauf aufbauenden Fähigkeiten professionelles Handeln in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen. Die in diesem Beitrag vorgestellte Lehrveranstaltungskonzeption folgt dem didaktisch-methodischen Rahmen des Microteachings. Die ganzheitliche Konzeption integriert – neben dem Fokus auf Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz Studierender unter Einbezug multimedialer Möglichkeiten – die Förderung der Reflexionsfähigkeit durch angeleitete Reflexion (Eggenberger/Staub 2001; Korthagen 2002a).



## Theoretische Grundlagen

### Professionalität/professionelles Handeln

Das Begriffsverständnis von Professionalität und im Besonderen professionellem Handeln ist abhängig vom jeweiligen theoretischen Bezugsrahmen. Als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem Begriff des professionellen Handelns kann Aebli (1980) Handlungstheorie dienen. Handeln ist unter Tätigkeiten zu subsumieren und umfasst in hohem Maße bewusste und zielgerichtete Ausführungen (vgl. Aebli 1980, S. 20; Aebli 1981). Handlungen können dabei aus verschiedenen Teilhandlungen zusammengesetzt sein (ebd.). Von diesem Handlungsbegriff abzugrenzen ist der Begriff des Verhaltens, dem i. d. R. das Absichtsvolle, Bewusste und Zielgerichtete fehlt. Verhalten ist vor allem reaktiv (auch instinktiv), willkürlich und unwillkürlich; es kann bewusst und unbewusst sein (vgl. Aebli 1980, S. 19; Straub 2010). Wesentlich für professionelles Handeln ist daher ein absichtsvolles, bewusstes und zielgerichtetes Vorgehen. Ein solches Handeln zeichnet sich durch die Vollständigkeit der Handlungen aus. Vollständige Handlungen umfassen nicht nur die eigentliche Handlungsausführung, sondern beginnen bereits mit der Planung der Handlung, der das Durchführen und das Kontrollieren folgen. Differenzierte Darstellungen der Phasen vollständiger Handlungen finden sich bspw. bei Beck (1996) oder Tramm und Rebmann (1997). Der Zyklus einer vollständigen Handlung beginnt mit der Wahrnehmung der Situation und der Analyse dieser Ausgangssituation (vgl. Tramm/Rebmann 1997, S. 14), in deren Folge die Problemsituation definiert und Ziele formuliert werden können (vgl. Beck 1996, S. 14 f.). Auf dieser Basis kann die Handlung geplant werden, indem Handlungsalternativen durchdacht und bewertet werden (vgl. Tramm/Rebmann 1997, S. 14). Nach der Entscheidung für eine Handlungsalternative folgt die Durchführung und Umsetzung des Handlungsplans einschließlich der Regulation der Handlung (ebd.). Die anschließende Bewertung der Handlung ist wiederum mit der Wahrnehmung der Situation verbunden und kann Ausgangspunkt für einen weiteren Handlungszyklus sein (ebd.).

Menschliches Handeln ist dabei nicht nur von kognitiven Prozessen begleitet. Auch im Kontext professionellen Handelns ist zu berücksichtigen, dass sich alle an menschlichem Handeln und menschlichem Erleben beteiligten psychischen, physischen und situativen Komponenten wechselseitig aufeinander beziehen (vgl. Becker/Oldenbürger/Piehl 1987, S. 432). Als innerpsychische Welten sind hier neben der Kognition auch Emotion und Motivation zu berücksichtigen, die sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Becker/Oldenbürger/Piehl 1987, S. 432). Deutlich wird, dass auch der Körper des Handelnden als psychophysischer Organismus als besonderes Handlungselement zu berücksichtigen ist (Aebli 1980), der mit der physikalisch-sozialen Außenwelt in einem Wechselwirkungsverhältnis steht (vgl. Becker/Oldenbürger/Piehl 1987, S. 433). Professionelles Handeln kann in diesen Kontext der Wechselwirkung von Person- und Situationsvariablen eingebettet werden. Folgerichtig sind für die Förderung der Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln alle Modellkomponenten und Handlungsphasen zu berücksichtigen.

Professionalität stellt die „Grundbedingung für eine erfolgreiche, gelingende Leistungserbringung“ (van Kessel 2015, S. 366) dar. Vor dem Hintergrund der Dynamik der Anforderungen der Berufsfelder ist zur Aufrechterhaltung der Professionalität eine ständige Bereitschaft zur Weiterentwicklung erforderlich (vgl. Terhart 2011, S. 215). Die dazu erforderliche Handlungskompetenz zeigt auf, inwiefern der Einzelne fähig und bereit ist, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2017, S. 14). Aus dem Situationsbezug der Handlungskompetenz wird deutlich, dass sich die Bewährung von Professionalität in professionellem, aufgabenbezogenem Handeln „in konkreten Situationen“ (ebd.) zeigt. Handlungskompetenz bzw. Professionalität weiterzuentwickeln, bedarf einer reflexiven Perspektive des Individuums auf sich selbst und auf das eigene Handeln. Zusammenfassend kann professionelles Handeln als erfolgreiches, absichtsvolles, bewusstes und zielgerichtetes Agieren im beruflichen Handlungskontext verstanden werden. Die Basis für professionelles Handeln stellt (kognitionspsychologisch) das (Professions-)Wissen dar (vgl. Kurtz 2005). Spezifisch für den Lehrkontext stehen hier die Komponenten des „content knowledge“: „subject matter content knowledge“, „pedagogical content knowledge“ und „curricular knowledge“ (Shulman 1986, S. 9). Professionsübergreifend bewährt sich professionelles Handeln in wissensbasierten Problemlösungen (Heisig 2005), denen dieses domänenspezifische Wissen zugrunde liegt. Damit beeinflusst professionelles Handeln z. B. die Qualität der Arbeitsergebnisse oder spezifisch für den Lehrkontext: die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Mulder/Harteis/Gruber 2009).



## Reflexion/Reflexivität

Reflexion entfaltet sich insbesondere in Bezug auf die Analyse und Bedeutungsinterpretation von Handlungen und Erlebtem. Dennoch sind Begriffsverständnis und -verwendung von Reflexion außerordentlich breit und uneinheitlich (u. a. Bengtsson 2003; Skovsmose 2006). Aebli (1981) sieht Reflexion als „integrierende[n] Bestandteil“ (S. 74) des Denkens und des Handelns. Eher metaphorisch steht Reflexion für verschiedene kognitive Prozesse (vgl. Kaune 2006, S. 350). Costa und Kallick (2000) betonen, dass „...in teaching as in life, maximizing meaning from experiences requires reflection“ (S. 60). Besonders deutlich sind die Zusammenhänge zu Wissen und Erfahrungen (vgl. McAlpine/Weston 2002; Moon 2004; Schön 1983). Häufig im Zusammenhang mit dem Lernen aus Erfahrungen thematisiert (vgl. Dewey 1963; Kolb 2015), setzt reflexives Denken an vergangenen Erfahrungen an und führt über sie hinaus auf zukünftiges Handeln (vgl. Hattie/Yates 2014). „Reflexion ist der mentale Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder vorhandener Einsichten“ (Korthagen/Wubbels 2002b, S. 143). Im Prozess der Reflexion stehen mit der Handlung bzw. Erfahrung verbundene Emotionen in Wechselwirkung mit Kognitionen (Boud/Keogh/Walker 1985, S. 11). Dabei kann Reflexion handlungsimmanent sein, wie sie sich in Schöns (1983) „reflection in action“ (S. 55) findet. Reflexion kann aber auch von der eigentlichen Handlung getrennt sein (vgl. Bengtsson 2003), was Schöns (1983) „reflection on action“ (S. 55) entspricht. Dem Kriterium des Zeitbezugs folgend kann neben diesen beiden als dritter Zeitbezug ‚reflection before action‘ als Durchdenken von Handlungen und möglichen Problemlösungen gesehen werden (vgl. Bengtsson 1995, S. 30; Hattie/Yates 2014). Neben handlungsgebundener Reflexion unterscheidet Bengtsson (2003) Reflexionshandeln als eigenständiges und intentionales Handeln (S. 296). Reflexionshandeln kann systematischer Bestandteil professionellen Handelns sein, das regelmäßig oder ereignisgebunden in den Berufsalltag integriert wird. In dieser Form praktiziertes Reflexionshandeln liefert Ansatzpunkte für Veränderung und Weiterentwicklung. So gesehen ist Reflexion erforderlich für die eigene professionelle Entwicklung (Messmann/Mulder 2015, S. 125; Terhart 2011). Reflexivität als „habitualisierte [...] Form“ (Häcker 2017, S. 23) der Reflexion wird mit professionellem Handeln assoziiert. Reflexivität bzw. Reflexionsfähigkeit stellen insbesondere für Fach- und Führungskräfte einen kritischen Erfolgsfaktor im beruflichen Alltag dar. Selbstreflexion – als ein Merkmal professionellen Handelns – hinterfragt die Handlung (vgl. Skovsmose 2006) aber auch das Verhalten (verbal und nonverbal). Reflexion nimmt somit absichtsvolles, bewusstes und zielgerichtetes Agieren – die Handlung – aber auch reaktives oder instinktives Verhalten in den Fokus. Der Reflexionsprozess kann schematisch mithilfe des ALACT-Modells (Korthagen/Kessels 1999) bzw. seiner Übertragung ins Deutsche (vgl. Korthagen/Wubbels 2002a, S. 49) beschrieben werden. Der Reflexionsprozess umfasst danach fünf Phasen und beginnt mit einer Handlung (Action, vgl. Korthagen/Kessels 1999, S. 13; Korthagen/Wubbels 2002a, S. 49). Auf diese Handlung wird in einer zweiten Phase zurückgeblickt (Looking back on the action, ebd.). In der dritten Phase macht sich der Reflektierende wichtige Aspekte der Handlung bewusst (Awareness of essential aspects, ebd.). Phase 4 steht für das Durchdenken alternativer Handlungsaspekte (Creating alternative methods of action, ebd.), die in der fünften Phase ausprobiert und handelnd umgesetzt werden (Trial, ebd.). Abbildung 1 führt die Phasen vollständiger Handlung unter Berücksichtigung des psychophysischen Systems im Person-Umwelt-Bezug (vgl. Becker/Oldenbürger/Piehl 1987, S. 433) und den Reflexionszyklus (vgl. Korthagen/Wubbels, 2002a) zusammen.



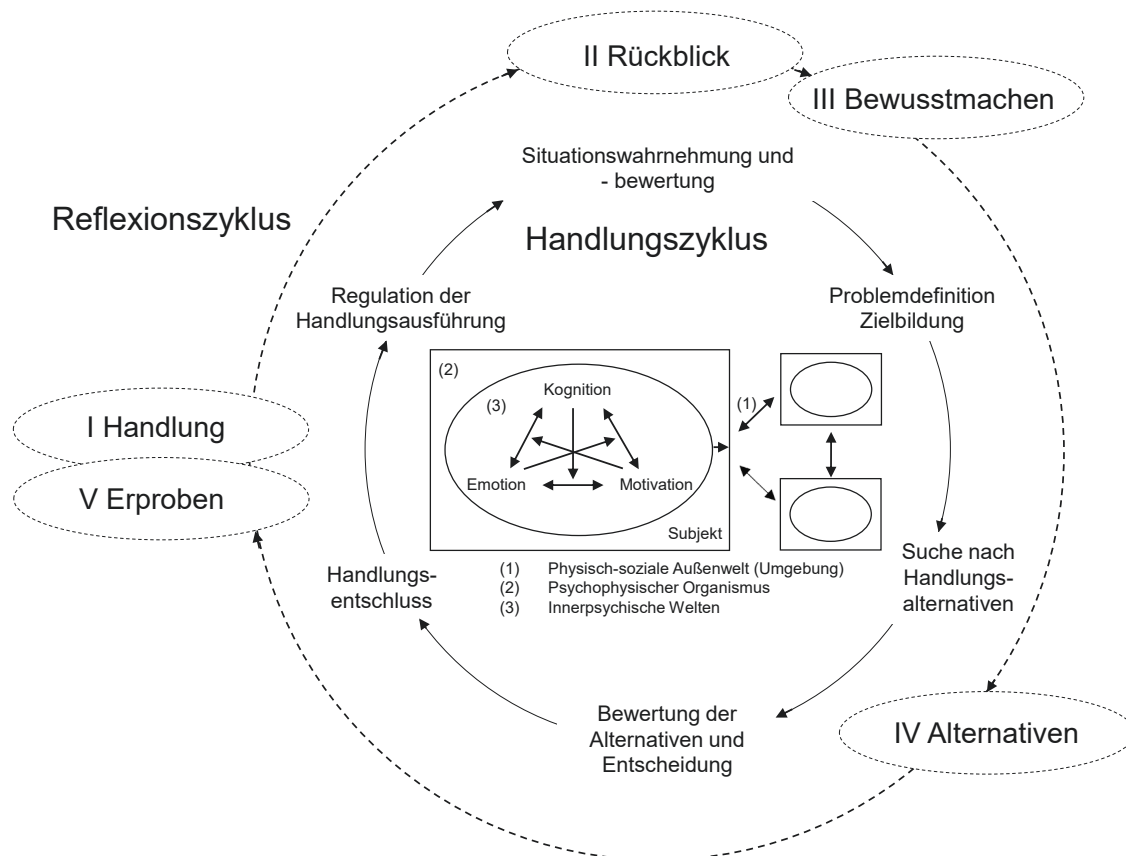


Abb. 1: Vollständige Handlung (nach Tramm/Rebmann 1997) unter Berücksichtigung des psychophysischen Systems im Person-Umwelt-Bezug (Becker/Oldenbürger/Piehl 1987, S. 433) und des Reflexionszyklus (Korthagen/Wubbels 2002a, S. 49)

Gegenstand der Reflexion angehender Lehrender ist ihr unterrichtliches Handeln und in diesem Kontext die Verbindung zu didaktisch-methodischem sowie „pädagogisch-psychologischem Wissen“ (Krammer/Reusser 2005, S. 37). Dabei ist das Handeln unter Berücksichtigung von „Lernzielen, Unterrichtsdesign, Lehrformen/Lehrmethoden und psychologisch-didaktischen Perspektiven“ (Eggenberger/Staub 2001, S. 199) zu analysieren. So verstandene Reflexion bezieht sowohl Theorie, Struktur als auch das Selbst als Reflexionsgegenstände ein (vgl. Häcker 2017, S. 38). Die Gefahr der Überbetonung der Selbstreflexion, die dazu führt, dass „Kontexte sowie Handlungsbedingungen ausgeblendet werden“ (ebd., S. 39) wird dadurch vermieden. Vergleichbar zu Häcker (2017) unterscheidet Hommel (2019) Selbstreflexion (self reflection, die vor allem emotionale und motivationale Aspekte berücksichtigt), inhaltsbezogene Reflexion (content reflection, Reflexion über das eigene Wissen und die eigene Handlungsfähigkeit, Vorerfahrungen als auch die prozessbezogene Reflexion), sowie kontextbezogene Reflexion (context reflection, Reflexion wahrgenommener situativer Gegebenheiten, und damit verbundener positiver und negativer Einflüsse sowie soziale Interaktionen). Allgemein berücksichtigt damit Reflexion über das Handeln sowohl die Theorie- und Wissensebene, die Rahmenbedingungen und strukturellen Gegebenheiten als auch die selbstbezogene Perspektive. Diese Reflexionsauffassung gilt nicht nur für das professionelle Handeln angehender Lehrender, sondern ist auf das professionelle Handeln allgemein adaptierbar. Gegenstände der Reflexion sind damit situationsbezogenes, professionelles Handeln verbunden mit domänenspezifischem und psychologischem Wissen unter Berücksichtigung des Kontextes. Die mit dem Handeln verbundenen Ziele, methodisches Vorgehen und psychologische Perspektiven sind integrative Bestandteile des Reflexionsgegenstands. Die mit der Reflexion intendierten Ziele bestehen darin, ein tieferes Verständnis abgelaufener (Lehr-Lern- bzw. Interaktions-) Prozesse aufzubauen und die eigenen professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln.



Die Fähigkeit Unterricht systematisch analysieren und reflektieren zu können, kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern ist anzuleiten (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 44). Die Anleitung zur Reflexion schafft eine Orientierungsgrundlage und liefert Kriterien, die eine situations- und inhaltsbezogene Reflexion ermöglichen. Einer verkürzten Reflexion mit dem Fokus auf einzelne, z. B. als unangenehm empfundene Ereignisse, kann damit vorgebeugt werden. Eine Anleitung zur Reflexion sollte vollständige Reflexionsprozesse, im Sinne der Berücksichtigung aller Reflexionsphasen (vgl. Korthagen/Wubbels 2002a) unterstützen. Sowohl Reflektierende als auch Beobachter und Feedbackgeber sollten dazu hingeführt werden, ihre Wahrnehmungen mit Bezug auf konkrete Situationen zu beschreiben, differenziert zu analysieren und Alternativen konstruktiv zu diskutieren (vgl. Krammer/Reusser 2005). Sowohl für die Zielgruppe angehender Lehrender als auch für Studierende anderer Studiengänge kann der Reflexionszyklus Grundlage für die angeleitete Reflexion sein. Dazu formuliert Korthagen (2002b) auf Basis des Reflexionszyklus Leitfragen, die den Lernenden Hilfestellungen zur Reflexion über Handlungssituationen und -prozesse bieten. In Schöns (1983) Verständnis handelt es sich hier um „reflection on action“ (S. 55). Abbildung 2 stellt die Reflexionsphasen mit den jeweiligen Leitfragen zur Reflexion in Anlehnung an Korthagen (2002b, S. 220) dar. Mithilfe dieser Leitfragen beginnt der Reflexionsprozess systematisch mit dem Rückblick auf konkrete Situationen, die zunächst wertungsfrei wahrzunehmen und zu beschreiben sind. In der nächsten Phase der Reflexion macht sich der Reflektierende die eigenen, mit der Situation verbundenen, Empfindungen bewusst, vergegenwärtigt sich mit der Handlung verbundene Gedanken, die ursprünglichen Handlungsintentionen und setzt diese in Relation zum Verlauf des Handlungsprozesses und zum Handlungsergebnis. Erst danach widmet sich der Reflektierende den subjektiv positiv oder negativ wahrgenommenen Aspekten und hinterfragt deren Ursachen. Daran anschließend können alternative Handlungsmöglichkeiten eruiert und bewertet werden. Der ursprüngliche Handlungsplan (z. B. die Unterrichtsplanung) wird daraufhin angepasst und erprobt.

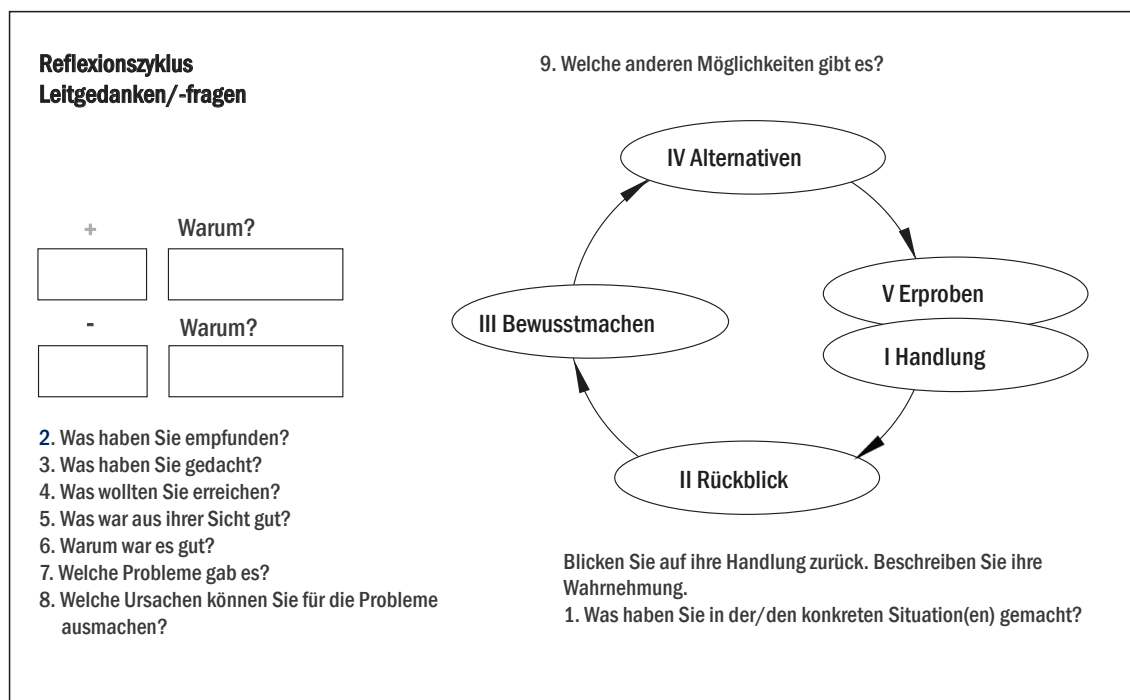


Abb. 2: Phasen und Leitfragen angeleiteter Reflexion (in Anlehnung an Korthagen/Wubbels 2002a, S. 49; Korthagen 2002b, S. 220)

Der Einbezug von Video als Tool kann die Reflexionsaktivitäten anregen (u. a. Borko et al. 2008; King 2008; Kourieos 2016; Roth 2009; Seidel et al. 2009), die Lernprozesse Studierender unterstützen (vgl. Blomberg et al. 2014; Goldman et al. 2007) und die professionelle Entwicklung positiv beeinflussen. Videoaufnahmen können die Basis für die Reflexion des Einzelnen und für die sozial geteilte Reflexion in der Gruppe bilden.



Angeleitete, videobasierte Reflexion schafft die Voraussetzungen dafür, dass Studierende ihre eigene Reflexionsfähigkeit ausbauen und gezielt einsetzen, um ihr professionelles Handeln weiterzuentwickeln. Notwendige Rahmenbedingung ist dabei eine vertrauensvolle und geschützte Atmosphäre.

## Microteaching

Zur Förderung professionellen Handelns angehender Lehrender ist Microteaching eine mittlerweile allgemein akzeptierte und verbreitete Methode (u. a. Hattie 2012; Klinzing 2002). Microteaching (Allen/Ryan 1972) zeigt überdauernde Effekte auf verbales und nonverbales Verhalten und den Transfer in den beruflichen Alltag (u. a. Hattie 2012; Klinzing 2002). Die Idee des Microteachings entstand 1963 an der Stanford University (vgl. Allen/Ryan 1972, S. 20). Mithilfe von fünf Leitideen charakterisieren Allen und Ryan (1972, S. 18 f.) Microteaching: (1) als „echter Unterricht“, (2) mit eingeschränkten Unterrichtsbedingungen in Bezug auf die Anzahl der Lernenden, Lerninhalte und Unterrichtszeit, (3) mit dem Einüben von Lehrfertigkeiten und Techniken, (4) unter steuer- und kontrollierbaren Rahmenbedingungen, (5) mit Rückmeldung/Feedback und Reflexion der eigenen Lehrleistung. Durch Microteaching sollen angehende Lehrende „Kompetenzen für den Lehrberuf“ (Allen/Ryan 1972, S. 21) entwickeln und dabei insbesondere erforderliche „Teilfertigkeiten“ (ebd., S. 32) erwerben. Als Teilfertigkeiten können die Stimulusvariation für Lernende (Bewegung im Raum, Gestik, Fokussierung, Wechsel der Wahrnehmungskanäle), die thematische Hinführung, der Abschluss, nonverbales Verhalten, Kommunikationsverhalten, die Verstärkung, das Fragenstellen, das Aufmerksamkeitsverhalten einschätzen, die Beispielverwendung und der Lehrervortrag Gegenstand des Microteachings sein (vgl. Allen/Ryan 1972, S. 32). Wenig beachtet, und bei Allen und Ryan (1972) eher implizit integriert, wird die eigentliche Unterrichtsplanung. Vor allem in den Anfängen der Entwicklung schien Microteaching von behavioristischen Grundzügen im Sinne des Einübens richtiger Verhaltensweisen geprägt (Krammer/Reusser 2005, S. 39; Wahl 2002). Dieser Vorwurf der Reduktion auf Verhaltenseinübung ist jedoch nicht mehr aufrechtzuerhalten, sofern Microteaching vollständigen Handlungen folgt und Reflexionsprozesse ganzheitlich einbezieht. Beginnend mit der Situationswahrnehmung, in der bspw. Voraussetzungen der Lernenden, situative Gegebenheiten und der eigene Kenntnisstand wahrgenommen werden, sind der Unterrichtsverlauf bzw. die Handlung unter Berücksichtigung der Ziele zu planen, verschiedene Realisierungsmöglichkeiten des Unterrichts zu bewerten und begründete Entscheidungen für Elemente des Unterrichtsverlaufs zu treffen, der Unterricht zu realisieren und anschließend zu reflektieren. Zu betonen ist daneben, dass sich Microteaching nicht auf kognitive Prozesse beschränkt, sondern motivationale und emotionale Aspekte mit einbezieht, die im Zusammenhang mit menschlichem Handeln nicht vernachlässigt werden können (vgl. Becker/Oldenbürger/Piehl 1987; Wahl 2002). Dieses erweiterte Verständnis von Microteaching distanziert sich von behavioristischen Verhaltenstrainings, die lediglich das Einüben eines wünschenswerten Verhaltens fokussieren, und zielt auf theorie- und wissensbasierte Handlungstrainings, die die Reflexion von Handlungen und Verhalten einbeziehen. Das Potenzial von Microteaching für Studierende liegt u. a. darin, Theorie und Praxis zu verbinden, die Wahrnehmung für das eigene Handeln zu sensibilisieren (vgl. Kourieos 2016), Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und professionelles Wissen und Handeln weiterzuentwickeln (vgl. Donnelly/Fitzmaurice 2011).

Auch wenn Microteaching nahezu ausschließlich im Kontext der Lehrer\*innenbildung diskutiert wird, betonten bereits Allen und Ryan (1972, S. 19) die Flexibilität der Idee des Microteachings. Diese Flexibilität aufgreifend, kann der didaktisch-methodische Rahmen des Microteachings (vgl. Schrader 2010) adaptiert werden, um professionelles Handeln nicht nur für angehende Lehrende zu fördern, sondern auch für Studierende anderer, z. B. wirtschaftswissenschaftlicher, Studiengänge. Im Sinne des Microteachings können ‚Microexperiences‘ den Lernenden Erfahrungen ermöglichen, anhand derer sie Einsichten in das eigene Handeln und Verhalten gewinnen sowie Feedback von Peers erhalten, professionelles Handeln üben, ihr Handeln reflektieren und Alternativen ausprobieren und damit dazu beitragen, ihre Reflexionsfähigkeit zu stärken (vgl. Donnelly/Fitzmaurice 2011). Typische Lerninhalte des Microteachings, die sich auf Teilfertigkeiten unterrichtlichen Handelns wie effektive Frage- und Aufgabenstellungen, aktivierende Gestaltung thematischer (Unterrichts-) Einstiege, gelingende Differenzierung sowie den Umgang mit unerwarteten Ereignissen (Störungen) beziehen, sind dabei adaptierbar für zukünftige Fach- und Führungskräfte verschiedener Professionen.



## Seminarkonzeption

Mit Blick auf das Vorgenannte war es das Ziel, eine Lehrveranstaltung zu konzipieren, deren Zielgruppe nicht mehr nur angehende Lehrende (im Studiengang Master Wirtschaftspädagogik) sind, sondern auch Studierende anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. Um Studierende in der Entwicklung ihrer Handlungskompetenz zu unterstützen, sind neben der Fachkompetenz auch Selbst- und Sozialkompetenz zu fokussieren. In der Lehrveranstaltung sollen sowohl die theoretische Fundierung als auch die Wirkungen und die Wirksamkeit des Handelns erfahrbar, reflektierbar und optimierbar werden. Dafür ist ein geschützter Rahmen für Studierende erforderlich, der es ihnen ermöglicht, neues Wissen zu erarbeiten, sich herausfordernden Situationen zu stellen, ihr erarbeitetes Wissen und ihre Fähigkeiten anzuwenden, ihr Handeln zu reflektieren, Handlungsalternativen zu entwickeln, diese auszuprobieren und zu beginnen, Handlungssicherheit zu entwickeln.

Die Lehrveranstaltung ist in drei Phasen gegliedert (vgl. Abb. 3). Die erste Phase dient der Sicherung eines vergleichbaren Vorwissensstands und der Einführung in die Thematik (Phase I). Die zweite Phase widmet sich den Teilfähigkeiten (wie dem effektiven Fragenstellen und Aufgabenkonstruktion oder Differenzierung) aus wissensorientierter Perspektive und bezieht den aktuellen Forschungsstand zu diesen Themen ein (Phase II). Diese Phase ermöglicht den Aufbau von Kenntnissen, die dann in der dritten Phase (dem Microteaching) zu Gegenständen des Handelns werden (Phase III). Da die Veranstaltung in ein existierendes Modul integriert wurde, waren die Prüfungsleistungen mit einer mündlichen und einer schriftlichen Prüfungsleistung ex ante festgelegt. Durch die Kopplung der mündlichen Prüfungsleistung an die Phase II und der schriftlichen Prüfungsleistung an die Inhalte aus Phase I und II konnte das Microteaching (Phase III) als unbenoteter Erfahrungsraum genutzt werden.

### Phase I

Die Teilnehmenden der Veranstaltung rekrutierten sich aus den verschiedenen Master- und Diplomstudiengängen, die an der Fakultät Wirtschaftswissenschaften der TU Dresden angeboten werden. Zu diesen gehörten neben dem Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik, die Masterstudiengänge Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre sowie die Diplomstudiengänge Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftsinformatik. Um dem heterogenen Vorwissensstand der Studierenden zu begegnen, wurde eine Auftaktvorlesung zu Lehr-Lerntheorien angeboten, die den Studierenden im Videoformat auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellt und um inhaltliche Reflexionsfragen ergänzt wurde. In der darauffolgenden Einführungsveranstaltung in das Seminar wurden die Studierenden mit der Thematik ‚Microteaching‘ und empirischen Befunden vertraut gemacht (vgl. Abb. 3). Im Rahmen dieser Einführungsveranstaltung wurden die Lernziele für das Seminar und die organisatorischen Rahmenbedingungen geklärt. Einverständniserklärungen in Bezug auf die Videoaufzeichnungen in der Phase des Microteachings wurden eingeholt.

### Phase II

In dieser Phase war es Aufgabe der Studierenden in Gruppen zu jeweils vier Personen ein Thema, welches eine Fähigkeit repräsentiert, die im Rahmen von Unterrichtsprozessen aber auch im Rahmen des professionellen Handelns in der unternehmerischen Praxis (z. B. im Rahmen des Leitens von Teamsitzungen oder des Durchführens von Seminaren) von Bedeutung sind, zu erarbeiten. Dazu war die entsprechende wissenschaftliche Literatur zu recherchieren und zu rezipieren. Dieser Prozess wurde mithilfe von Scaffolding, als situationsbezogene und auf die jeweiligen Studierenden und ihren Bedarf zugeschnittene Unterstützung, begleitet (vgl. Riedl 2017; Belland 2017). Jede Gruppe bearbeitete eines der vier Themen: Hinführung bzw. Einstieg in ein Thema, Differenzierung, effektive Frage- und Aufgabenstellungen sowie Umgang mit Störungen. Die Studierenden hatten dazu vier Wochen Zeit bis zu einer Zwischenpräsentation, in der sie ihren Kommiliton\*innen ihr Thema vorstellten und neben inhaltlichen Schwerpunkten auch auf Meilensteine, die sie sich im Vorgehen gesetzt hatten, eingingen und über zu bewältigende Probleme berichteten. Nach weiteren zwei Wochen Bearbeitungszeit war das Thema in einer Abschlusspräsentation vorzustellen (vgl.



Abb. 3). Aufgabe der Studierenden war es in diesem Zusammenhang zu ihrem Thema auch darzulegen, wodurch sich die Könnerschaft (Neuweg 2017) auszeichnet und damit transparent zu machen, woran sich z. B. ein effektiver Umgang mit Störungen oder gelingende Differenzierung zeigt.

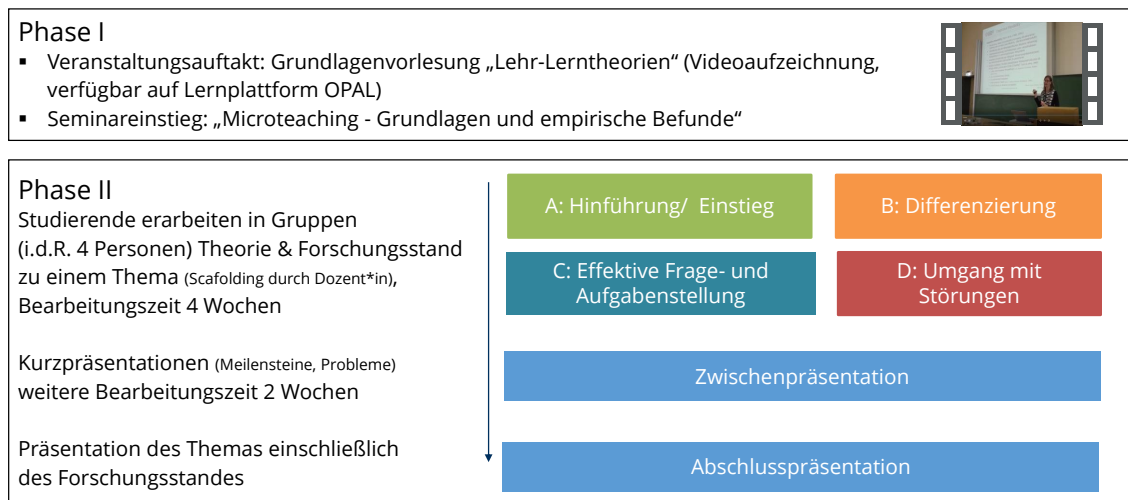


Abb. 3: Seminarkonzeption Phasen I und II

### Phase III

Zu Beginn der Phase III wurde die bisherige Gruppenstruktur aufgelöst und durch ein Gruppenpuzzle neu zusammengesetzt. Jede neue Gruppe enthielt damit je eine Expertin bzw. einen Experten zu einem in Phase II ausgearbeitetem Thema (vgl. Abb. 4). Die Studierenden hatten zunächst die Aufgabe der Planung (Unterrichtsplanung bzw. im Unternehmenskontext die Planung eines Workshops, einer Mitarbeiterbesprechung/ Teamsitzung, etc.). Die Planung sollte auf eine 10-minütige Unterrichtssequenz bzw. eine Handlungssituation im Unternehmenskontext ausgelegt sein. Für die Unterrichtssequenz wurde ein Thema („Der Wirtschaftskreislauf“) angeboten. Daneben konnten sich die Studierenden ein Thema frei wählen. Die darauf ausgerichteten Handlungsplanungen stellten die Voraussetzungen für das Microteaching bzw. Handlungstraining (MT) dar. Für jede Gruppe waren zwei MT-Tage, jeweils von 08:00 bis 15:00 Uhr veranschlagt. Das Raumkonzept mit Kameraskript verdeutlicht die räumlichen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 4). Drei verschiedene Räume (die teils nur durch Metaplanwände voneinander räumlich abgegrenzt waren) ermöglichten es, den Raum der konkreten Erfahrung im Rahmen des MT von dem Raum der Gruppenaktivitäten (Stuhlkreis) und der Reflexion abzugrenzen.





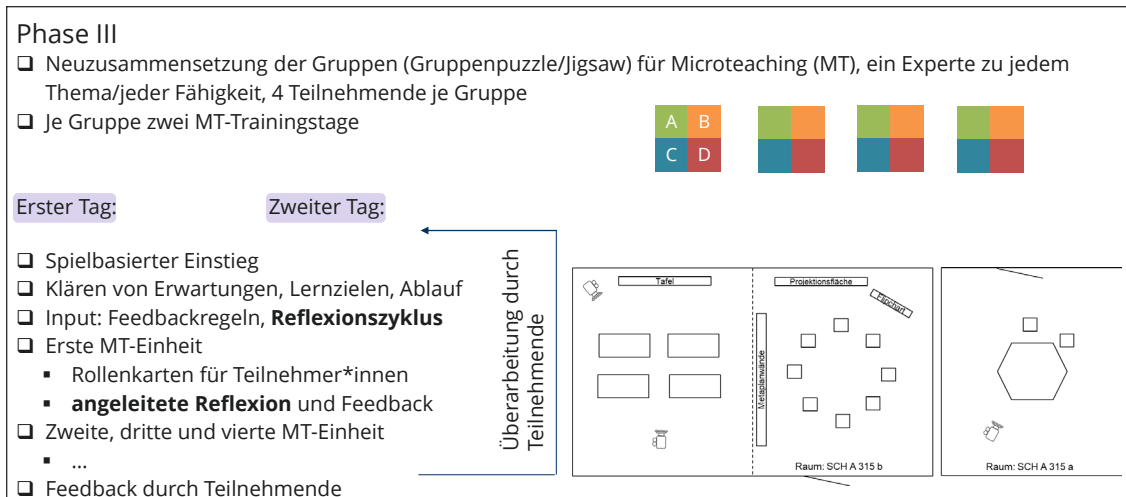


Abb. 4: Seminarkonzeption Phase III

Die MT-Tage begannen jeweils mit einem spielbasierten Einstieg, der dem Ankommen der Studierenden in der Seminarsituation im Sinne einer Aufwärmphase diente. Mit einem „Roomwalk“ wurde den Studierenden am ersten Tag die Möglichkeit gegeben, die Räumlichkeiten zu erkunden und „in Besitz zu nehmen“. Die Studierenden hatten dabei folgenden Auftrag: „Geht durch den Raum und versucht, den Raum gut zu füllen und entstehende Lücken immer wieder zu füllen. Lauft nicht im Kreis. Geht dorthin, wo niemand ist. Entwickelt ein Raumgefühl als Gruppe.“ (Zeit: 5 Minuten). Dieser Auftrag wurde kombiniert mit verschiedenen Tempi für die Bewegung im Raum und für die Emotionen, die dabei auszudrücken waren: Tempo: 0 bis 5 (0 = Stillstand, 5 = so schnell gehen, wie möglich), Emotionen: z. B. freudig, gelangweilt, müde, zornig, genervt. Als weitere spielbasierte Einstiege können u. a. das Bilderbrainstorming „Universität“ oder die Begriffs-Assoziation „Kommunikation in der Universität“ gewählt werden (je 5 Minuten). Beim Bilderbrainstorming „Universität“ bewegt sich die gesamte Gruppe durch den Raum. Ein/e Studierende/r nennt einen Begriff und assoziiert dazu eine Pose, die mit dem eigenen Körper dargestellt wird (z. B. Disput: breitbeinig stehend, erhobene Arme, gespreizte Finger, ernste Mimik). Alle anderen Gruppenmitglieder ahmen die Pose nach. Danach bewegen sich wieder alle im Raum, bis die nächste Person einen Begriff nennt und darstellt. Die Dozent\*innen/Trainer\*innen notieren die Begriffe am Flipchart. Die gefundenen Begriffe werden im Anschluss z. B. im Hinblick auf Gemeinsamkeiten reflektiert. Die Begriffs-Assoziation „Kommunikation in der Universität“ kann im Stuhlkreis erfolgen (Zeit: 2 Minuten). Ein Wecker oder ein Handy mit Timer sind auf 2 Minuten gestellt. Die Person, die den Timer jeweils in Händen hält, nennt einen Begriff, den sie mit „Kommunikation in der Universität“ assoziiert und gibt den Timer weiter. Die Dozent\*innen/Trainer\*innen notieren wiederum die Begriffe am Flipchart und reflektieren gemeinsam mit den Teilnehmenden nach Ablauf der Spielzeit darüber.

In der darauffolgenden Begrüßungsphase nahmen die Teilnehmenden im Stuhlkreis Platz. Sie wurden gebeten, ihre Erwartungen an die MT-Tage zu äußern. Danach wurden die Ziele und der Ablauf der beiden MT-Tage auf Flipchart vorgestellt. Vor der ersten MT-Einheit wurden Feedbackregeln geklärt sowie der Reflexionszyklus allgemein und mit Beispielen erläutert (vgl. Abb. 5).



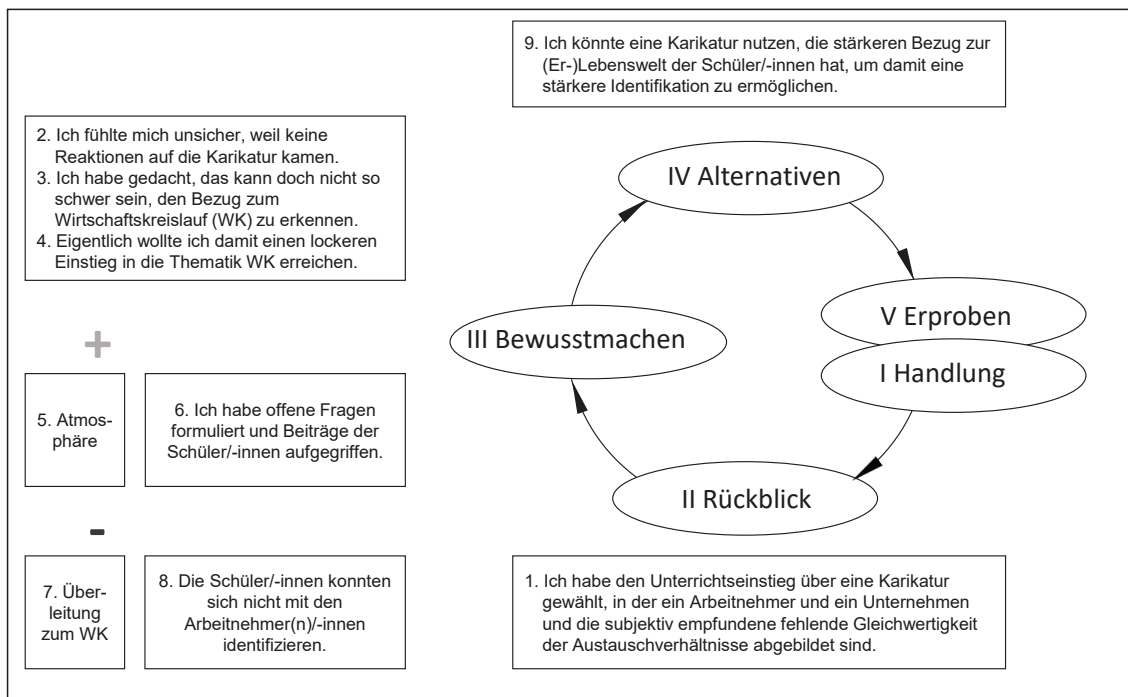


Abb. 5: Beispiel Reflexionszyklus

Jeweils zu Beginn der einzelnen MT-Einheiten erhielten die Teilnehmenden Rollenkarten, die ein Verhalten beinhalteten, auf welches eine Reaktion in Form einer Teilfertigkeit durch den jeweiligen Lehrenden entsprechend Phase II erforderlich war (z. B. auf das Auspacken und Lesen einer Zeitung, auf den Gebrauch des Smartphones, auf die fehlende Beteiligung oder die intensive Beteiligung durch (nur) eine\*n Teilnehmende\*n). Die MT-Einheiten wurden aus zwei Perspektiven videografiert: aus der Akteursperspektive und aus der Teilnehmendenperspektive (vgl. Abb. 4). Im Anschluss an die MT-Einheit hatte der/die jeweilige Akteur\*in zunächst die Gelegenheit einzeln in einem separaten Raum über die Handlungssituationen zu reflektieren. Als Orientierung wurde den Reflektierenden dazu der allgemeine Reflexionszyklus als Handreichung zur Verfügung gestellt. Beobachtbar war, dass die Teilnehmenden anhand des Reflexionszyklus zum einen die Phasen der Wahrnehmung und Beschreibung der Situation von der Bewertung trennten sowie negative als auch positive Handlungssituationen reflektierten. Insofern besteht die begründete Annahme, dass die Anleitung mithilfe des Reflexionszyklus eine ganzheitliche Reflexion unterstützt. Diese Beobachtung ist auf Basis einer empirischen Studie zu prüfen. Nach der Einzelreflexion sahen sich die Teilnehmenden gemeinsam die Videoaufnahmen an. Dabei war es möglich und hilfreich, beide Videoperspektiven zu nutzen. Der videostimulierten Reflexion folgte das Feedback durch die Gruppenmitglieder und die Dozent\*innen/Trainer\*innen. In diesem Kontext konnte häufig auf Erkenntnisse zu den Teilfertigkeiten aus Phase II zurückgegriffen werden, die an den jeweiligen Beispielen reflektiert und diskutiert wurden. Vor dem Start in die nächste MT-Einheit fand jeweils eine Kurzpause von 10 Minuten statt. Am Ende des ersten MT-Tages erhielten die Teilnehmenden den Auftrag, ihre Handlungsplanung entsprechend ihrer Erfahrungen, der Reflexion und des Feedbacks für den nächsten MT-Tag anzupassen. Den Abschluss bildete das Feedback der Teilnehmenden zum ersten MT-Tag, das als Meinungsbild in den Dimensionen Inhalt, Methoden/Gestaltung, Gruppenklima und meine Motivation erhoben wurde (vgl. Abb. 6).

Am zweiten MT-Tag wurden nach dem spielbasierten Einstieg organisatorische Fragen geklärt und die Feedbackregeln wiederholt. Danach fanden die MT-Einheiten analog des Ablaufs am ersten Tag statt. Den Abschluss der beiden MT-Tage bildete eine ausführliche verbale Feedbackrunde, die um das Meinungsbild zum zweiten Tag ergänzt wurde.



## Feedback der Teilnehmenden

Das Feedback der Teilnehmenden war ausschließlich positiv. Die anfängliche Skepsis in Bezug auf die Videoaufnahmen legte sich zügig mit der Erkenntnis der Teilnehmenden, welchen Wert Video als reflexions- und erkenntnisstimulierendes Werkzeug im Rahmen der Reflexion hat. Verschiedentlich nahmen die Akteur\*innen Handlungsweisen und Reaktionen erst bei Betrachten des Videos wahr. Aus den Berichten der Akteur\*innen wurde wiederholt deutlich, dass diese oftmals so stark auf den eigenen Handlungsplan (Unterrichtsentwurf) fokussiert waren, dass verschiedene Ereignisse nicht oder nur selektiv wahrgenommen wurden. Das jeweils am Ende der MT-Tage eingeholte Meinungsbild zeigt, dass sich die Motivation der Teilnehmenden vom ersten zum zweiten Termin erhöht hat.

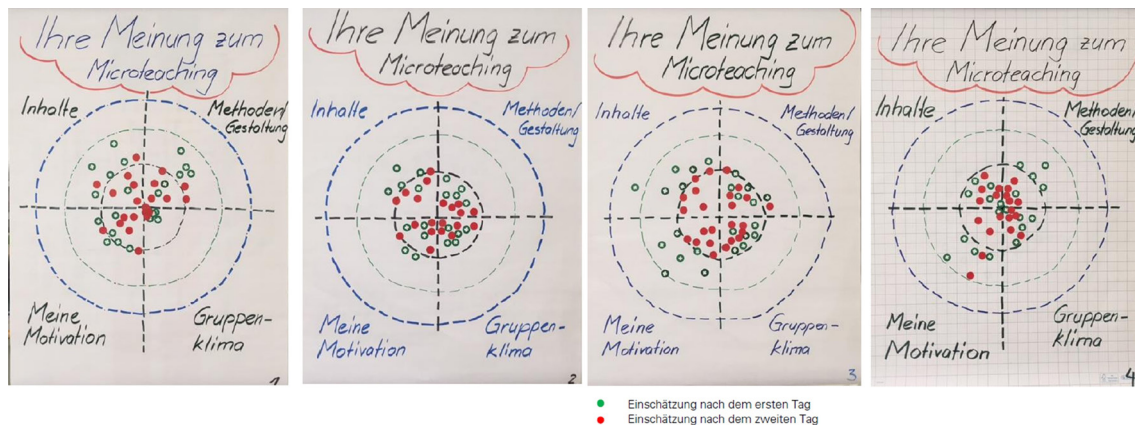


Abb. 6: Meinungsbild der Teilnehmenden

Die Abschlusskritik am Ende des zweiten MT-Tages reflektiert die Wahrnehmungen und Bewertungen des Seminars durch die Teilnehmenden, die hier ausschnittsweise wiedergegeben sind:

- „Was nehme ich mit: dass es wirklich etwas bringt. Ich dachte immer, es bringt nur etwas, wenn man wirklich vor Schülern steht. Video hat mich gar nicht gestört. Ich fand es gut, dass man es nachher noch einmal anschauen kann, auch wenn man sich selber nicht so gern sehen mag.“
- „Man hat in der Uni sonst total selten die Möglichkeit zu üben. (...) Das finde ich so viel wichtiger, weil man es in der Praxis braucht. (...) Bevor man das erste Mal Unterricht vor Schülern hält, sollte es so eine Veranstaltung geben.“
- „Ich finde das Format super, weil man viel mehr mitnimmt, als aus einer Vorlesung. Ich habe mir mein Masterstudium genauso vorgestellt, aber bis auf dieses Seminar war so gut wie nichts dabei. (...) Deswegen finde ich das super. Ich finde das auch mit dem Video super; heute habe ich es gar nicht mehr wahrgenommen. Ich mag das zwar auch überhaupt nicht mich zu sehen, aber es hilft!“
- „Ich wollte nur noch sagen, dass das wesentliche Sachen sind, die man auch im Alltag anwenden kann. Auch in Business-Vorträgen ist das relevant. Gerade auch mit Hilfe des Videos, dass ich mir gestern Abend noch häufiger angeguckt habe, habe ich auch noch einmal gemerkt, wie ich meine Mimik und Gestik verbessern kann. Alles was ich hier gehört habe, ist essentiell für mich und auch für die Zukunft! Auch wenn ich keine Lehrerin werden möchte und wahrscheinlich auch nie wieder eine Unterrichtsstunde halten werde.“
- „Ich finde es wirklich ein wichtiges Mittel, um Praxisluft zu schnuppern; und notwendig, total!“

Sowohl angehende Lehrende als auch Studierende anderer Studiengänge schätzten die Veranstaltung als relevant und wertvoll für ihre eigene professionelle Entwicklung ein.



## Zusammenfassung

Professionelles Handeln und Reflexionsfähigkeit können durch Lehrveranstaltungen, die den didaktisch-methodischen Rahmen des Microteachings adaptieren, gefördert werden. Reflexion setzt dabei an der konkreten Erfahrung an, die in der geschützten Atmosphäre des Handlungstrainings erlebt wurde und ermöglicht die Reflexion über die Handlung. Die Reflexion beschränkt sich dabei nicht auf die Retrospektive, sondern geht darüber hinaus, indem Handlungsalternativen nicht nur durchdacht, sondern auch geplant und erprobt werden. Gegenstand der Reflexion sind dabei häufig nicht nur die fokussierten Teilfertigkeiten, sondern viele weitere Aspekte des Handelns, des Verhaltens und der Wirkung derselben auf die Beteiligten. Solchermaßen genutzte Handlungstrainings setzen direkt an der (Weiter-)Entwicklung professionellen Handelns an. Sie unterstützen einen ganzheitlichen Blick auf das Handeln der Akteur\*innen und können zur Förderung ihrer Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der immanenten Kompetenzen hinsichtlich Methoden, Kommunikation und des eigenen Lernens beitragen. Im Rahmen weitergehender Evaluations- und Forschungsaktivitäten soll insbesondere beleuchtet werden, ob und inwiefern positive Effekte auf die Reflexionsfähigkeit Studierender belegbar sind und welche Bedeutung der Anleitung zur Reflexion dabei zukommt.

Mit diesem Beitrag wurde darüber hinaus exemplarisch aufgezeigt, wie Handlungstrainings auf didaktisch-methodischer Basis des Microteachings konzipiert und durchgeführt werden können, sodass sie nicht nur für angehende Lehrende, sondern auch für Studierende anderer Studiengänge positive Effekte entfalten. Teilfertigkeiten, die typischerweise im Rahmen von Microteaching adressiert werden, sowie die Planung von Handlungssequenzen und deren Reflexion sind für zukünftige Fach- und Führungskräfte verschiedener Professionen relevant. Die Adaption des Microteachings auf Handlungstrainings ermöglicht ‚Microexperiences‘ im geschützten Rahmen, die Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung professioneller Handlungsfähigkeit darstellen können.

## Literatur

- Aebli, Hans (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans (1981): Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allen, D. W. & Ryan, K. A. (1972). Microteaching. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beck, Herbert (1996): Handlungsorientierung des Unterrichts. Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Darmstadt: Winklers.
- Becker, Dietrich/Oldenbürger, Hartmut-A./Piehl, Jochen (1987): Motivation und Emotion. In: Lüer, Gerd (Hrsg.): Allgemeine Experimentelle Psychologie. Stuttgart: Gustav Fischer, S. 431–470.
- Belland, Brian R. (2017): Instructional Scaffolding in STEM Education. Strategies and Efficacy Evidence. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Bengtsson, Jan (1995): What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1(1), S. 23–32. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060950010103>
- Bengtsson, Jan (2003): Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. In: Studies in philosophy and education, 22(3), S. 295–316.
- Blomberg, Geraldine/Sherin, Miriam Gamoran/Renkl, Alexander/Glogger, Inga/Seidel, Tina (2014): Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. In: Instructional Science, 42(3), S. 443–463.
- Borko, Hilda/Jacobs, Jennifer/Eiteljorg, Eric/Pittman, Mary Ellen (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. In: Teaching and Teacher Education, 24, S. 417–436.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (1985): What is Reflection in Learning? In: Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (Hrsg.): Reflection: Turning experience into learning London: Kogan Page, S. 7–17.
- Costa, Arthur L./Kallick, Bena (2000): Getting into the Habit of Reflection. In: Educational Leadership, 57(7), S. 60–62.
- Dewey, John (1963): Experience and Education. London, New York: Collier Macmillan Publishers.



- Donnelly, Roisin/Fitzmaurice, Marian (2011): Towards Productive Reflective Practice in Microteaching. *Innovations in Education and Training International*, 48(3), S. 335–346.
- Eggenberger, Kurt/Staub, Fritz C. (2001): Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie, Lehren lernen durch angeleitete didaktische Unterrichtsreflexion, In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 199–216.
- Goldman, Ricki/Pea, Roy/Barron, Brigid/Derry, Sharon J. (2007): *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hattie, John/Yates, Gregory C. R. (2014): *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Heisig, Ulrich (2005): Professionalisierung als Organisationsform und Strategie von Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 27–54.
- Hommel, Mandy (2019): *Lernhandeln mit integrierter Unternehmenssoftware (Habilitationsschrift)*. [online] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-346066> (02.08.2019).
- Kaune, Christa (2006): Reflection and Metacognition in Mathematics Education – Tools for the Improvement of Teaching Quality. In: *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 38(4), S. 350–360.
- King, Susan E. (2008): Inspiring critical reflection in preservice teachers. In: *Physical Educator*, 65(1), S. 21–29.
- Klinzing, Hans Gerhard (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), S. 194–214.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (2011, aktual. Aufl. Juli 2017)* Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf) (11.10.2017).
- Kolb, David A. (2015): *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development (Second Edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Korthagen, Fred A. J. (2002a): Erstellung eines realistischen Lehrerbildungsprogramms. In: Korthagen, Fred A. J./Kessels, Jos/Koster, Bob/Lagerwerf, Bram/Wubbels, Theo (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB, S. 74–94.
- Korthagen, Fred A. J. (2002b): Spezifische Instrumente und Techniken zur Reflexionsförderung. In: Korthagen, Fred A. J./Kessels, Jos/Koster, Bob/Lagerwerf, Bram/Wubbels, Theo (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB, S. 216–240.
- Korthagen, Fred A. J./Kessels, Jos (1999): Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. In: *Educational Researcher*, 28(4), S. 4–17.
- Korthagen, Fred A. J./Wubbels, Theo (2002a): Aus der Praxis lernen. In: Korthagen, Fred A. J./Kessels, Jos/Koster, Bob/Lagerwerf, Bram/Wubbels, Theo (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB, S. 41–54.
- Korthagen, Fred A. J./Wubbels, Theo (2002b): Charakteristika reflektierender Lehrer. In: Korthagen, Fred A. J./Kessels, Jos/Koster, Bob/Lagerwerf, Bram/Wubbels, Theo (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB, S. 141–157.
- Kourieos, Stella (2016): Video-Mediated Microteaching – A Stimulus for Reflection and Teacher Growth. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), S. 65–80.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), S. 35–50.
- Kurtz, Thomas (2005): Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 243–252.
- McAlpine, Lynn/Weston, Cynthia (2002): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. In: Hativa, Nira/Goodyear, Peter (Hrsg.): *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer, S. 59–78.



- Messmann, Gerhard/Mulder, Regina H. (2015): Reflection as facilitator of teachers' innovative work behaviour. In: *International Journal of Training and Development*, 19(2), S. 125–137.
- Moon, Jennifer A. (2004): *Reflection in learning and professional development*. New York: Routledge.
- Mulder, Regina H./Harteis, Christian/Gruber, Hans (2009). Lernen von Lehrenden im Arbeitsprozess. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrprofessionalität*. Beltz, Weinheim, S. 567–576.
- Neuweg, Georg Hans (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–101.
- Riedl, Alfred (2017): Feedback in handlungsorientiertem Unterricht – Fachgespräche mit der Lehrkraft als wichtiges didaktisches Element. In: *Seminar*, 4, S. 89–103.
- Roth, Kathleen J. (2009): Using Video Studies to Transform Science Teaching and Learning: Results from the STeLLA Professional Development Program. In: Janik, Thomas/Seidel, Tina (Hrsg.): *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 225–242.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schrader, Josef (2010): Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–70.
- Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Schwindt, Katharina/Stürmer, Kathleen/Blomberg, Geraldine/Kobarg, Mareike (2009): LUV and Observe: Two Projects Using Video to Diagnose Teachers' Competence. In: Janik, Thomas/Seidel, Tina (Hrsg.): *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 243–258.
- Shulman, Lee. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), S. 4–14.
- Skovsmose, Ole (2006). Reflection as a challenge. In: *ZDM*, 38(4), S. 323–332.
- Straub, Jürgen (2010): Handlungstheorie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, S. 107–122.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 202–224.
- Tramm, Tade/Rebmann, Karin (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen dynamischen Modellen. In Lübke, G./Riesebieter, B. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Markhausen: Lübke. S. 1–38.
- van Kessel, Louis (2015): Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision, In: *OSC Organisationsberatung Supervision Coaching*, 22(4), S. 363–384.
- Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), S. 227–241.

