

In Schule und Unterricht erlebte Praxis reflektieren Der Studienabschluss im Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften im Masterstudiengang der Sekundarstufe I der PH Luzern

Yves Cocard und Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern

An der Pädagogischen Hochschule Luzern schliessen angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I den Bereich Bildungs- und Sozialwissenschaften mit einer schriftlichen Arbeit ab, in welcher sie Situationen aus ihrer Schul- und Unterrichtspraxis methodisch-systematisch reflektieren. Im Beitrag wird exemplarisch anhand von ausgewählten Passagen aus einer Abschlussarbeit aufgezeigt, wie ein Student eine Praktikumssituation entlang der Phasen und Kategorien des Reflexionsmodells EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2016) analysiert und bilanziert. Die Qualitäten der Reflexion als ein Indikator der erreichten Pädagogischen Professionalität werden mittels kongruent zum Rahmenmodell entwickelten Kriterien beurteilt.

1. Einleitung

Das Studium zur Sekundarlehrperson an der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH Luzern) umfasst neun Semester. Ziel der Ausbildung ist es, angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I für den Unterricht in vier Schulfächern und für die Aufgaben als Klassenlehrperson zu befähigen. Die in der Schweiz einphasige Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an berufspraktischen Studien. Im Studiengang Sekundarstufe I an der PH Luzern beträgt dieser Anteil rund ein Viertel der für ein Masterstudium erforderlichen 270 ECTS-Punkte. Die Praktika mit ihren jeweils zugeordneten Mentoratsveranstaltungen beginnen bereits im ersten Semester (Halbtagespraktika), die weiteren mehrwöchigen Praktika verteilen sich über das gesamte Studium. Planung, Durchführung, Dokumentation und Reflexion eigener und fremder Schul- und Unterrichtserfahrungen sind zentraler Bestandteil des auf die Entwicklung von Professionskompetenzen hin ausgerichteten Studiums. Es kann also davon ausgegangen werden, dass im Studium die mündliche wie schriftliche Fähigkeit zur Reflexion von Erfahrungen (*sensu reflection on action*; Schön 1983, 1987) als einer der zentralen Bestandteile pädagogischer Professionalität (Farrell, 2012; Fox et al., 2019; Rosenberger, 2017, 2018; Wyss & Ammann, 2015; Zeichner & Yan Liu, 2010) entsprechend gefördert wird. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, der folgenden Forschungsfragen nachgeht: Wie zeigt sich pädagogische Professionalität in der schriftlichen Reflexion eigener Schul- und Unterrichtserfahrungen gegen Ende des Studiums? Lassen sich hierbei Qualitätsmerkmale der Reflexion differenzieren und bewerten?

Die Studierenden beenden ihr Masterstudium mit einer Abschlussprüfung in den vier belegten Studienfächern, im Bereich Bildungs- und Sozialwissenschaften (BW) und in den Berufsstudien. Auf den BW-Masterabschluss werden sie in einem spezifischen Modul vorbereitet, das den Anspruch verfolgt, Pädagogische Professionalität sichtbar und damit beurteilbar zu machen. Zu Beginn dieses Beitrags wird erläutert, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann (2.1) und welche Bedeutung dabei dem Rahmenmodell für Reflexion EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2016) zukommt (2.2). Nach der Darstellung der konzeptionellen Ausrichtung des BW-Moduls werden die Modulinhalt und -materialien kurz vorgestellt. Es wird dokumentiert, wie erlebte Schul- und Unterrichtspraxis in schriftlichen Dossiers, angeleitet und unterstützt durch ein Begleitseminar, methodisch-systematisch reflektiert werden kann (2.3). Daran anschliessend wird kasuistisch mit Auszügen aus einem mit «sehr gut» bewerteten Dossier dargelegt, woran sich Qualitäten der (schriftlichen) Reflexion festmachen lassen (3). Im Fazit wird diskutiert, wie sich Pädagogische Professionalität in schriftlichen Produkten aufzeigen und wie sich Qualitäten einer Reflexion mit Fokus auf Pädagogische Professionalität feststellen und bewerten lassen.

2. Pädagogische Professionalität thematisieren

Die Studiengänge an der PH Luzern sollen angehende Lehrpersonen befähigen, handlungsfähig zu sein und die vielfältigen Herausforderungen der schulischen Arbeit zu bewältigen. Die Studiengänge sind auf den Aufbau von Professionskompetenzen ausgerichtet, welche im Referenzrahmen der Ausbildung detailliert beschrieben sind (Krammer et al., 2013). Pädagogische Professionalität wird folgendermassen umschrieben:

Eine Lehrperson handelt immer dann pädagogisch professionell, wenn sie in der Lage ist und sich darum bemüht, ihr Handlungswissen mit wissenschaftlich generiertem Wissen zu verknüpfen, d. h. ihre individuelle Praxis in konkreten Situationen mittels der beiden Wissensformen analysiert, interpretiert und allenfalls weiterentwickelt. (Luthiger & Ackermann, 2016, S. 74)

Das berufliche Handeln von Lehrpersonen ist trotz vieler notwendiger Routinen letztlich nicht technologisch standardisierbar. Pädagogische Professionalität im Sinne eines gelingenden und begründbaren pädagogischen Handelns kann (und sollte) nicht in Form von Rezeptwissen vermittelt werden. Vielmehr benötigt der Aufbau der erforderlichen Handlungskompetenzen einen fortwährenden Bezug von systematisiertem theoretisch-wissenschaftlichem Wissen zu den Herausforderungen der schulischen Handlungsfelder. Eine Auseinandersetzung über pädagogische Professionalität muss sich demgemäss auf eine konkrete berufliche Praxis beziehen (vgl. Wyss, 2018). Mit Korthagen kann dieser fortwährende wechselseitige Bezug als Reflexion bezeichnet werden: «Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights» (Korthagen, 2001, S. 58). Die Bedeutung von Reflexion, d. h. der Fähigkeit, diese wechselseitige Relationierung zwischen dem erfahrungsbasierten, praxisbezogenen Wissen und dem dazu begründet ausgewählten theoretisch wissenschaftsbezogenen Wissen in Gang zu setzen und zu halten, wird für die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer vielfach betont (vgl. die Arbeiten in Berndt et al., 2017). Wie der Aufbau von Reflexionskompetenz nachhaltig unterstützt werden kann, ist nach wie vor eine theoretisch und empirisch viel diskutierte Frage (Farrell, 2012; Leonhard & Rihm, 2011; Loughran, 2002; Nagro, 2020; Russell, 2005; Trempler & Hartmann, 2020). Das Nachdenken über erlebte Schulpraxis kann dabei auf dem Hintergrund verschiedener Konzeptionen von Professionalität im Lehrberuf erfolgen.

2.1 Professionstheoretische Ansätze

Mit Blick auf die spezifische Aufgaben- und Anforderungsstruktur des Lehrberufs lassen sich nach Terhart (2013, S. 78) drei Professionalitätskonzepte bestimmen, von denen jedes «Vorstellungen bezüglich ‚mehr oder weniger‘ Professionalität (enthält), oder anders: letztlich immer auch normativ geprägte Vorstellungen darüber, was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist»:

- a) Im *strukturtheoretischen Ansatz* wird auf die widersprüchlichen Konstellationen im Berufsfeld hingewiesen, welche Spannungsfelder und Antinomien offenlegen, die in der täglichen Arbeit zu meistern sind.
- b) Der *kompetenztheoretische Ansatz* verweist darauf, dass mit der Erlangung professioneller Kompetenzen auch anspruchsvolle Situationen bewältigt werden können und die Fähigkeit vorhanden ist, lernwirksamen Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Reflexionskompetenz als eine dieser im Referenzrahmen der PH Luzern (Krammer et al., 2013) beschriebenen Professionskompetenzen, kann als Ausgangspunkt für das BW-Abschlussdossier und die mündliche Masterprüfung betrachtet werden.
- c) Der *berufsbiographische Ansatz* stellt das Meistern der anspruchsvollen Berufspraxis ins Zentrum. Er verweist auf die Bedeutung der Persönlichkeitsdispositionen wie individuelle Ressourcen, Bewältigungsstrategien, Kompetenzüberzeugungen oder Selbstregulationsfähigkeiten der Lehrperson. Bei diesem Ansatz wird auch thematisiert, wie Lehrpersonen belastende Situationen und Krisen bewältigen können und dabei die normativen Vorgaben zum Beruf wie z. B. das Berufsethos nicht ausser Acht lassen.

Die Kontextualisierung des Nachdenkens über die erlebte Schulpraxis in den Professionalitätskonzepten bietet eine Orientierung für die Analyse, die Begründungswissen in Form von Theorien, Konzepten, Modellen und empirischen Befunden erfordert. Es braucht zudem den Willen und die Fähigkeit zu einem kritischen Blick auf den eigenen Unterricht wie auf die Schule als Ganzes (Trempler & Hartmann, 2020). Um diesen zu aktivieren, braucht es geeignete Reflexionsaufträge. Mit der nachfolgenden Beschreibung von Anlage und Vorgehen im Masterabschlussmodul wird erläutert, wie die entsprechende Aufgabenstellung im BW-Masterabschluss an der PH Luzern konzipiert ist (2.3). Vorher wird das EDAMA-Modell in seinen Grundzügen vorgestellt, welches die Strukturierung der Reflexion unterstützen soll (2.2).

2.2 Das Rahmenmodell für Reflexion EDAMA

Für ihren BW-Masterabschluss an der PH Luzern sollen die Studierenden in einem Dossier zwei Situationen aus ihrer eigenen Schul- und Unterrichtspraxis methodisch-systematisch reflektieren. Das Dossier ist ein ca. 10-seitiges Dokument, das die Darstellung, Analyse und Schlussfolgerung aus der Bearbeitung dieser beiden ausgewählten Situationen enthält. Im Modul BW-Masterabschlussdossier werden die Studierenden bei dieser Aufgabe unterstützt. Nach Rosenberger (2017, 2018) sind Reflexionsanlässe beispielsweise dann ergiebig, wenn sie von möglichst präzise beschriebenen Situationen ausgehen, die als problematisch erlebt wurden. Die Modulkonzeption, der Auftrag zur Erstellung eines schriftlichen Dossiers und das Kriterienraster zu dessen Bewertung basieren auf dem an der PH Luzern entwickelten Rahmenmodell für Reflexion EDAMA (Aeppli & Lötcher, 2016), welches auf theoretischer Basis verschiedene Konzepte und Ansätze zu Reflexion integriert. Mit dem Rahmenmodell können Reflexionen hinsichtlich fünf Phasen sowie zwei weiteren Elementen (Blickrichtungen, Denkaspekte) strukturiert und angeleitet werden (Abbildung 1):

- a) *Reflexionsphasen.* Mit den Reflexionsphasen wird verdeutlicht, dass bei einer Reflexion verschiedene, zeitlich sequenzierte Phasen unterschieden werden: (1) «Erleben – eine Erfahrung machen», (2) «Darstellen – Rückblick», (3) «Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung», (4) «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen», (5) «Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben». Das Rahmenmodell wird mit den Anfangsbuchstaben dieser Phasen bezeichnet (EDAMA).
- b) *Blickrichtungen nach innen und nach aussen.* Mit dem Strukturelement «Blickrichtungen» wird betont, dass Reflektieren nicht nur aus der Auseinandersetzung mit der «Aussenwelt» besteht, sondern sich auch mit der «Innenwelt» einer Person (wie z. B. Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Wünsche) auseinandersetzen kann.
- c) *Denkaspekte, Konstruktion von Bedeutung und Kritisches Prüfen.* Die bei einer Reflexion beteiligten kognitiven Prozesse werden zwei Aspekten zugeordnet, die Rodgers (2002, S. 845) aufgrund Deweys (2000, 2002) Konzeption von Reflexion herausgearbeitet hat: Bedeutung (z. B. Welche Bedeutung hat diese Situation für mich als Lehrperson? Welche für unsere Schule? In welchen Zusammenhängen ist die Situation zu verstehen bzw. zu diskutieren?) und kritisches Prüfen (z. B. Auf welche Grundlagen stützen sich meine Überlegungen? Könnte die Situation auch ganz anders gesehen oder interpretiert werden?).

Abbildung 1

Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit Reflexionskategorien (Aeppli & Lötcher, 2017, S. 3)

		Reflexions-Phasen									
		Phase 1: „Erleben“		Phase 2: „Darstellen“		Phase 3: „Analysieren“		Phase 4: Massnahmen entwickeln, planen“		Phase 5: „Anwenden“	
Denkaspekt „Konstruktion von Bedeutung“	Denkaspekt „Kritisches Prüfen“	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
		1. Auslöser für Reflexionsanlass 2. Schnell-Analyse und Sofort-Massnahmen ergreifen	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion 6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten 10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven	12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation					
3. Kritische Haltung zeigen 4. Sofort-Prüfung von Handlungen, Massnahmen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung	11. Kritischer Umgang mit Aussagen	13. Begründen	15. Prüfung der Zielerreichung							

Anmerkung: *= Fokus „Blickrichtung nach aussen“, **=Fokus „Blickrichtung nach innen“

Die Strukturelemente Reflexionsphase, Blickrichtung und Denkaspekt bilden das Gerüst des Rahmenmodells für Reflexion EDAMA (Abbildung 1). Das Modell dient als eine Strukturierungshilfe für die Erarbeitung des Dossiers und gibt Hinweise auf einzelne Aspekte der Reflexion. Auf eine weitergehende Beschreibung des Modells wird an dieser Stelle verzichtet, da der Beitrag keine Diskussion oder Validierung des Modells anstrebt, das Modell aber als wichtiges Element des Masterabschlussmoduls kurz vorgestellt werden soll (für eine genauere Beschreibung des Modells vgl. Aeppli & Lötscher, 2017).

2.3 Das Masterabschlussmodul in den Bildungs- und Sozialwissenschaften

Die BW-Masterabschlussprüfung besteht aus dem ca. 10-seitigen Dossier und einer 20-minütigen mündlichen Prüfung. Das Begleitseminar soll die Studierenden bei der Erstellung des Dossiers unterstützen. Die Studierenden erhalten zudem eine Wegleitung, in welcher die Modulkonzeption, der Semesterablauf und der Erstellungsprozess des Dossiers detailliert beschrieben sind (Cocard et al., 2018). Sie enthält auch die Bewertungskriterien des Dossiers und des Prüfungsgesprächs.

2.3.1 Dossier

Mit ihrem BW-Masterabschlussdossier sollen die angehenden Lehrpersonen zeigen, dass sie in der Lage sind, berufsfeldrelevante Themen methodisch-systematisch zu reflektieren. Für das zu erstellende Dossier gehen die Studierenden von ihren Erfahrungen aus dem Quartalspraktikum aus, welches sie in der Regel im achten Studiensemester absolvieren (20 Unterrichtsstunden pro Woche bzw. 160 Unterrichtsstunden insgesamt). Sie können überdies auch auf weitere schulpraktische Erfahrungen zurückgreifen (eine längere Stellvertretung oder eine laufende Teilanstellung an einer Schule). Im Dossier sind zwei erlebte Situationen in Unterricht und Schule Ausgangspunkt für ein modelliertes Nachdenken entlang der Phasen 2 bis 4 des Rahmenmodells für Reflexion EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2016, 2017). Eine der beiden Situationen soll sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen, die andere auf den Bereich Schule und Gesellschaft (vgl. Krammer et al., 2013).

In der *Auswahl und Darstellung (Phase 2)* soll für jede der beiden erlebten Situationen deutlich werden, warum sie ins Dossier aufgenommen wurde, d. h. was die angehende Lehrperson in diesen Situationen bewegt hat, mit welchen Barrieren oder Hindernissen sie sich konfrontiert sah. Sie soll beschreiben, welche Erwartungen, Werthaltungen oder Überzeugungen an guten Unterricht und Schule, an die Vorstellung ihrer Rolle als Lehrperson in den erlebten Situationen für sie jeweils von Bedeutung waren. Sie soll ebenso erläutern, welche Erwartungen, Werthaltungen, Überzeugungen oder Gefühle vermutlich für andere Beteiligte in dieser Situation von Bedeutung waren (Blick nach innen). Es liegt nahe, solche Beschreibungen in der Ich-Form vorzunehmen. Indem die angehende Lehrperson Prozesse, Handlungen, Aussagen von ihr und von anderen in der Situation Beteiligten konkret erläutert, wird das verbale und nonverbale Verhalten der Beteiligten deutlich (Blick nach aussen). Aus der differenzierten, vielschichtigen Beschreibung der je gewählten Situation und der Gründe, warum diese vertieft betrachtet werden soll (Phase 2), soll sich eine kohärent aus der Darstellung der Situation abgeleitete, persönlich bedeutsame Fragestellung ergeben, die in der Folge genauer analysiert wird.

In der *Analyse (Phase 3)* der zuvor dargestellten Erfahrung soll deutlich werden, dass die aufgeworfenen Fragen in einen fachlichen Zusammenhang eingeordnet werden können. Es werden Bedeutungen geklärt und Zusammenhänge explizit gemacht. Dabei soll Bezug auf die im Verlauf des Studiums bearbeiteten wissenschaftlichen Grundlagen und die erwähnten Professionalitätskonzepte (2.1) genommen werden. Allfällige Widersprüche und Antinomien werden offengelegt, Argumentationslinien erkennbar, Prioritäten begründet gesetzt. Der eigene Standpunkt wird mit den (vermuteten) Perspektiven anderer Akteure verglichen.

In der *Schlussfolgerung (Phase 4)* werden die Ergebnisse der Analyse fokussiert auf den ursprünglichen Ausgangspunkt synthetisiert. Erkenntnisse und veränderte Sichtweisen auf die erlebte Situation ermöglichen nun, Alternativen für pädagogisches Handeln auf der Basis eines geklärten Verständnisses des eigenen Handelns (oder Nichthandelns) in der Ausgangssituation aufzuzeigen. Die Schlussfolgerungen beinhalten Hinweise auf mögliche Auswirkungen oder Folgen der in Erwägung gezogenen Handlungsoptionen für die jeweilige Situation. Sie können auch Annahmen beinhalten, die sich aus der Analyse heraus formulieren, jedoch nicht gänzlich belegen lassen. Der Wert des exemplarisch für zwei erlebte Situationen aus Unterricht, Schule und Gesellschaft durchlaufenen Reflexionsprozesses liegt letztlich in einer Selbstvergewisserung, in einem geklärten Verständnis des eigenen Handelns.

2.3.2 Begleitseminar und Prüfungsgespräch

Im Erstellungsprozess des Dossiers werden die Studierenden in einem wöchentlich stattfindenden Begleitseminar unterstützt, das sie nach Bedarf in Anspruch nehmen können. Die bedarfsorientierte Beratung versucht

der Diversität in der Bearbeitung der Aufgabenstellung gerecht zu werden (Prozessberatung). Bereits die Benennung einer Schwierigkeit oder eines Problems stellt eine Anforderung dar. Im Idealfall formulieren die Studierenden ihren Beratungsbedarf auch mit Hinweisen darauf, wie die Dozierenden bzw. die Peers sie unterstützen können (Schlee, 2019). Lediglich die Einführung in die Aufgabenstellung zu Beginn des Semesters und eine Standortbestimmung in der Semestermitte sind obligatorisch zu besuchen. An dieser Standortbestimmung tauschen sich die Studierenden zu dritt über eigene Textentwürfe aus (z. B. über die Auswahl der erlebten Situationen, Struktur und Aufbau des Dossiers, fachwissenschaftliche Zugänge für die Analyse, Verständlichkeit des Textes, Schreibstil). Das Peerfeedback soll dazu beitragen, dass die Studierenden mit Hilfe und entlang der Bewertungskriterien die Qualität ihres Dossiers selbst einschätzen und Überarbeitungsbedarf bei den eigenen (und fremden) Entwürfen erkennen können.

Mit dem Dossier reichen die Studierenden zwei Kernaussagen für das 20-minütige Prüfungsgespräch ein. Diese sollen die Schlussfolgerungen der beiden im Dossier bearbeiteten Situationen pointiert in wenigen Sätzen zusammenfassen. Die Prüfung beginnt mit einer der beiden Kernaussagen, zu der Rück- und Präzisierungsfragen erfolgen sowie Bezüge zu Professionalisierungsansätzen (2.1) hergestellt werden sollen. Beide im Dossier bearbeiteten Situationen werden im Prüfungsgespräch thematisiert und hinsichtlich ihrer pädagogischen Implikationen diskutiert. Das Prüfungsgespräch wird nicht von der beratenden Dozentin bzw. dem beratenden Dozenten des Begleitseminars geleitet, sondern von einer anderen Fachperson des BW-Studienbereichs sowie einer externen Expertin bzw. einem externen Experten. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der in den Dossiers reflektierten eigenen Schul- und Unterrichtspraxis, weshalb nicht weiter auf die mündliche Prüfung eingegangen wird.

3. Schul- und Unterrichtspraxis reflektieren, diskutieren und beurteilen

Entlang der Phasen 2 bis 4 des EDAMA-Modells und den Reflexionskategorien (2.2) werden die Dossiers beurteilt. Ein gut bewertetes Dossier erfüllt folgende Kriterien:

- a) In der Beschreibung der Ausgangssituation (EDAMA: Phase 2) ist ersichtlich, warum die Situation vertieft analysiert wird. Es werden relevante Elemente erwähnt, die direkt oder indirekt dazu gehören und die die Verhaltensweisen der verschiedenen Beteiligten beschreiben. Mit deren Aussagen wird sorgfältig umgegangen. So sind Annahmen und Interpretationen als solche erkennbar und werden in der Situationsbeschreibung von Tatsachen oder Fakten unterschieden. Die Bedeutung von Aussagen und Handlungen sind gewichtet, wodurch offenkundig wird, was die verfassende Person in der Situation in welchem Maße emotional beschäftigt. Aus der dargestellten Situation wird eine Frage abgeleitet, die in der Analyse genauer untersucht werden soll.
- b) Die Analyse der Situation (EDAMA: Phase 3) findet vor einem bildungs- und sozialwissenschaftlichen Hintergrund statt. Verwendete Fachbegriffe sind definiert und adäquat eingesetzt. Verschiedene theoretische Perspektiven werden in Bezug zueinander gesetzt. Der vom Autor bzw. von der Autorin eingenommene Standpunkt wird mit anderen Perspektiven verglichen (z. B. mit derjenigen einer anderen an der Situation beteiligten Akteurin bzw. Akteurs, der Schulleitung, der Eltern, einer gesellschaftlichen Institution). Mit Aussagen und Feststellungen wird kritisch umgegangen. Antinomien werden erkannt und entsprechend benannt.
- c) Die aus der Analyse hergeleiteten Schlussfolgerungen (EDAMA: Phase 4) sind nachvollziehbar und münden in verschiedene Erkenntnisse und Handlungsoptionen. Diese werden in Beziehung zu eigenen Standpunkten und Überzeugungen gestellt. Das Resultat dieser Auseinandersetzung wird stringent bilanziert.

Anhand von längeren Passagen aus einem mit «sehr gut» bewerteten Dossier soll nun veranschaulicht werden, wie Qualitäten mit kongruent zu den Phasen 2 bis 4 des EDAMA-Reflexionsmodells abgeleiteten Bewertungskriterien eingeschätzt wurden (vgl. Cocard et al., 2018, S. 12). Das methodische Vorgehen ist der in der Lehrentwicklungs- und Lehrerbildung zunehmend verbreiteten «praxisreflektierenden Kasuistik» zuzuordnen, bei welcher von «den Studierenden selbst erlebte Lehr-Lern-Situationen (...) retrospektiv bearbeitet» werden (Steiner, 2014, S. 16). Die Einzelfallanalyse zeigt auf, wie «durch eine genaue und komplexe Analyse bestimmter Phänomene (...) differenziertes Wissen erlangt werden kann, das (...) zum Verstehen des Falls und der damit verbundenen Forschungsfrage an sich beiträgt» (Malti & Schwyzer, 2016, S. 204). Mit der nachfolgenden Einzelfallanalyse soll hinsichtlich der Forschungsfragen aufgezeigt werden, wie sich pädagogische Professionalität in der

Analyse und Reflexion einer selbst erlebten Unterrichtssituation zeigt, wie Reflexionsmerkmale sichtbar sind und qualitativ bewertet werden können. Aus Platzgründen wird aus dem (anonymisierten) Dossier nur eine der beiden darin bearbeiteten Situationen (gekürzt) wiedergegeben. Die Praxissituation stammt aus dem Dossier des Studenten T. K.. Den Auszügen aus dem Dossier folgen Erklärungen zur Güte der Reflexion, die anhand der aus den Phasen 2 bis 4 des EDAMA-Modells abgeleiteten Beurteilungskriterien bestimmt wird.

3.1 Auswahl und Darstellung der Situation (EDAMA: Phase 2)

Der ausschlaggebende Punkt, der zum Fall führte, ereignete sich während einer Naturwissenschaftslektion. (...) Zwei Schüler (A. und S.) störten vermehrt den Unterricht durch unangebrachte Zwischengeräusche ‚Hust – Penis‘. Ich verwarnte die Lernenden beim ersten Mal und wurde dann von P., einer Schülerin der Klasse C 3a darauf hingewiesen, dass die beiden Schüler dies absichtlich sagen, um sie zu nerven und ihren Namen zu verhunzen (P. → Penis). Ich habe P. geglaubt, da sie sich, aus meiner Sicht, genervt an mich wendete und A. und S. daraufhin lachten. Als ich bei den beiden Schülern nachgefragt habe, ob das wahr sei, stritten sie es jedoch ab. Nach einer gewissen Zeit hörte ich die beiden Schüler erneut, wie sie sich zu P. wendeten und halb laut Penis sagten. Ich wies die beiden Schüler (A. und S.) darauf hin, am Ende der Lektion bei mir zu bleiben und dass ich ihnen für ihr Verhalten einen Eintrag geben würde. (T. K.)

Gleich zu Beginn erwähnt T. K., warum er die Situation für sein Dossier ausgewählt hat («Der ausschlaggebende Punkt, der zum Fall führte [...]»): T. K. hört, wie zwei Schüler während einer Übungsphase den Namen einer Mitschülerin verunstalten. Er weist alsdann darauf hin, dass er vor allem das Gespräch mit den beiden Schülern genauer analysieren möchte.

Als die Lektion zu Ende war, blieben A. und S. für ein persönliches Gespräch bei mir. (...) Ich habe die Lernenden gefragt, ob sie nachvollziehen könnten, was mich gestört hätte. Sie antworteten mir, dass sie einsehen würden, was sie falsch gemacht hätten, aber sie nicht damit einverstanden wären, dass sie den Eintrag in Form einer Meldekarte von zuhause unterschreiben lassen müssten und immer nur sie bestraft würden und die anderen nie. (...) Das Gespräch mit den Lernenden dauerte circa 15 Minuten und sie erwähnten wiederholte Male, dass sie meine Entscheidung nicht fair fänden und immer sie bestraft würden. (...) Ich war während dem Gespräch gestresst und eher wütend. Das erkläre ich mir folgendermassen: Gegenseitiger Respekt ist mir etwas vom Wichtigsten und ich mag es gar nicht, wenn sich Lernende gegenseitig absichtlich ärgern. A. und S. sind mir schon vermehrt negativ aufgefallen und auch in Gesprächen mit weiteren Lehrpersonen habe ich gehört, dass sie Schwierigkeiten bereiten. (T. K.)

T. K. beschreibt nuanciert die Vielschichtigkeit der Situation und die Handlungen der daran Beteiligten (z. B. «Ich habe P. geglaubt, da sie sich, aus meiner Sicht, genervt an mich wendete und A. und S. daraufhin lachten. Als ich bei den beiden Schülern nachgefragt habe, ob das wahr sei, stritten sie es jedoch ab.»). Hierbei hat T. K. seine Annahmen und Interpretationen als solche gekennzeichnet. Er versucht genau zu beschreiben, was ihn warum in der Situation gefordert hat («Ich war während dem Gespräch gestresst und eher wütend. Das erkläre ich mir folgendermassen: [...]»).

Das Gespräch wurde mehr zu einer Diskussion über die Meldekarte und zu einem Konflikt, als zu einer gezielten Suche nach Lösungen, wie sie ihr Verhalten mit meiner Hilfe ändern könnten. Aus diesem Grund möchte ich mich vertiefter mit folgender Fragestellung aus dem Bereich Schule und Unterricht, auseinandersetzen: Wie läuft ein professionelles Konfliktgespräch ab, bei dem die Lösungsfindung im Zentrum steht? (T. K.)

Aus seiner Darstellung der Situation wird nachvollziehbar, warum T. K. der Frage nachgeht, wie Konfliktgespräche lösungsorientiert bearbeitet werden können.

3.2 Analyse der Situation (EDAMA: Phase 3)

Bezogen auf meine Situation war mein Bedürfnis, dass die Lernenden konzentriert am Dossier arbeiten. Das Schülerverhalten von A. und S. stand dementsprechend im Widerspruch. Sinnvoll wäre es nun gewesen, herauszufinden, was A. und S. benötigen, um konzentriert zu arbeiten und aus welchem Grund sie folgendes Verhalten aufzeigen, das im Widerspruch zu meinem Bedürfnis steht. (...) Dabei unterscheidet Gordon (2012) drei Methoden der Konfliktlösung. Die ersten beiden Methoden zeigen Konzepte von Sieg und Niederlage. Basis dieser Methoden ist Macht und es endet mit einem Unmutsgefühl einer Partei gegenüber der anderen Partei und die ‚Lösung‘ ist lediglich für eine der beiden Parteien annehmbar. Ich denke, bei meiner erlebten Situation ist genau dies passiert. Ich habe meine Macht ausgespielt mit dem Eintrag und der Meldekarte und wollte konsequent bleiben. Aus meiner Sicht war klar, dass das Verhalten der Lernenden

falsch war und ich sie nach vermehrter Ermahnung bestrafen muss. Hier möchte ich aber Gordon auch widersprechen, denn nach einer Reflektion [sic] meines Handelns war für mich meine Lösung auch nicht mehr annehmbar, denn ich wollte nicht, dass sich die Lernenden unfair behandelt fühlten. Es entstand eigentlich eine beidseitige Niederlage. (...) Laut Gordon (2012) erfordert das Lösen von Problemen einen sechstufigen Problemlösungsprozess, der am Ende zur Lösung des Konflikts führen soll. (T. K.)

Ausgehend von der aufgeworfenen Fragestellung, zieht T. K. für die Analyse Modelle der kooperativen Konfliktlösung (u. a. Gordon 2012) heran und stellt sie fachlich korrekt dar. Die Situation wird anhand dieser Modelle detailliert besprochen («Sinnvoll wäre es nun gewesen, herauszufinden, was A. und S. benötigen, um konzentriert zu arbeiten») und kritisch analysiert («Ich habe meine Macht ausgespielt mit dem Eintrag und der Meldekarte und wollte konsequent bleiben.»). Auch wird deutlich, wo T. K. anders als in den verwendeten Modellen beschrieben vorgehen würde («Hier möchte ich aber Gordon auch widersprechen, denn nach einer Reflektion [sic] meines Handelns war für mich meine Lösung auch nicht mehr annehmbar, denn ich wollte nicht, dass sich die Lernenden unfair behandelt fühlten.»). Seine Ausführungen sind vor allem entlang des berufsbiografischen Ansatzes (2.1) entwickelt.

Bei der ersten Stufe ist es entscheidend, dass den Lernenden die Methode erklärt wird und auf die niederlassunglose Methode verwiesen wird. (...) Es sollen nur jene Lernende bei der Problemlösung teilnehmen, die am Konflikt beteiligt sind. Hier stellt sich bei mir die Frage, ob es sinnvoll gewesen wäre, wenn ich P. auch in die Konfliktlösung integriert hätte, denn sie war aus meiner Sicht auch von den Äusserungen der beiden Schüler A. und S. betroffen. (...). Nach der genauen Definition des Problems können Lehrpersonen und Lernende in Stufe zwei mögliche Lösungen sammeln. Die Lehrkraft soll hierbei keine Wertung der vorgeschlagenen Lösungen vornehmen und alle Beteiligten zur Teilnahme anregen. Begründungen und Rechtfertigungen der Ideen sollen keine verlangt werden. (...) In dieser Phase sollen die Lernenden auch ermutigt werden, favorisierte Vorschläge zu begründen und verteidigen. Aus der Sichtweise der Jugendlichen könnte dies meiner Meinung nach ein sinnvoller und fairer Prozess der Lösungsfindung sein, denn sie werden ernst genommen und gezielt in den Lösungsprozess integriert. Die Entscheidung einer Lösung liegt auch an ihnen. Nach der dritten Stufe geht es darum, sich für die beste Lösung zu entscheiden. (...) Die letzte Stufe ist laut Gordon (2012) wichtig, aber nicht immer notwendig. Hier bin ich mit ihm nicht ganz einverstanden, denn meiner Meinung nach dient sie als gezielte Reflexion und ist aus meiner Sicht daher sehr wichtig. Sie dient dazu, die Effektivität der Anstrengungen festzustellen und die Ergebnisse später nachzuprüfen (Gordon, 2012; Mienert & Vorholz, 2011). (T. K.)

In seiner Analyse kontrastiert T. K. seinen eigenen Standpunkt mit denjenigen der beiden Schüler, indem er aufzeigt, was im Nachhinein seiner Meinung nach angezeigt gewesen wäre, um ein für alle Beteiligten zufriedenstellendes Gespräch zu führen. Überdies überlegt er, ob er die am Ursprung der Situation stehende Schülerin hätte am Gespräch beteiligen sollen («Hier stellt sich bei mir die Frage, ob es sinnvoll gewesen wäre, wenn ich P. auch in die Konfliktlösung integriert hätte, denn sie war aus meiner Sicht auch von den Äusserungen der beiden Schüler A. und S. betroffen.»). Bei der Anwendung der Konfliktlösungsmodelle formuliert T. K. hingegen wiederholt allgemeine Feststellungen, bei denen nicht eindeutig ist, ob er sie auch auf sich bezieht (z. B. «Die Lehrkraft soll hierbei keine Wertung der vorgeschlagenen Lösungen vornehmen und alle Beteiligten zur Teilnahme anregen.»).

3.3. Schlussfolgerung (EDAMA: Phase 4)

Aufgrund der Analyse meines Falls würde ich eine nächste Konfliktlösung anders angehen. Ich finde es nicht schlecht, dass ich die Lernenden zu Beginn gefragt habe, ob sie wüssten, weshalb sie noch bei mir seien. Dadurch erkannte ich, ob die Lernenden ihres Verhaltens bewusst waren oder nicht. Gleichzeitig ist es aber möglich, dass hier schon ein gewisser Angriff auf Seiten der Lernenden verspürt wurde → ‚Wir haben etwas falsch gemacht.‘ Es wäre unter Umständen sinnvoller gewesen, mit einer Ich-Botschaft zu beginnen, in der ich mein Bedürfnis aufgezeigt hätte: ‚Ich lege Wert darauf, dass in meinem Unterricht aktiv, gezielt und ruhig gelernt werden kann (T. K.).

Das Fazit steht in Einklang mit der vorgenommenen Analyse und verdeutlicht, wo T. K. ein nächstes Mal ähnlich handeln («Ich finde es nicht schlecht, dass ich die Lernenden zu Beginn gefragt habe, ob sie wüssten, weshalb sie noch bei mir seien.») und – weiter unten – was er anders machen würde («Ein [sic] Eintrag und eine Meldekarte hätte es nicht zwingend gebraucht.»).

Für mich ist störungsfreier Unterricht wichtig, da ich das Gefühl habe, dann kann besser gelernt werden.‘ Anschliessend hätten die Lernenden ihre Bedürfnisse in Ich-Botschaften erläutern können und wir hätten gemeinsam das Problem definieren können. Vielleicht hätte ich schon durch die Bedürfnisse, welche die Lernenden genannt hätten, erkannt, was sie gebraucht hätten, um ihr Verhalten in den Griff zu bekommen. (...) Gemeinsam hätte nach Lösungen gesucht werden können, wie die Lernenden ihr Verhalten, je nach dem mit meiner Unterstützung ändern könnten. Ein [sic] Eintrag und eine Meldekarte hätte es nicht zwingend gebraucht. Eine Änderung des Verhaltens wäre vielmehr anzustreben gewesen. Da ich aber während dem Unterricht die Lernenden schon über den Eintrag informiert hatte, wäre ich dann nicht mehr konsequent gewesen, was den Lernenden vielleicht das Gefühl gegeben hätte, wir müssen uns sowieso nicht an Abmachungen halten, denn Herr Sch. ist sowieso inkonsequent. (T. K)

T. K. bringt seine persönlichen Überzeugungen und Standpunkte ein («Für mich ist störungsfreier Unterricht wichtig, da ich das Gefühl habe, dann kann besser gelernt werden.»). Hinsichtlich einer kooperativen Konfliktlösung wird die Auseinandersetzung mit der Situation stringent bilanziert.

Abschliessend ist zu nennen, dass sich die Lernenden, als auch die Lehrperson auf diese mögliche Konfliktlösung nach Gordon (2012) einlassen müssen. Können sich die Parteien nicht in die Lage des anderen hineinversetzen und möchten sie die Bedürfnisse und Probleme des anderen nicht verstehen, kann aus meiner Sicht keine Lösung gefunden werden. (T. K.)

T. K. geht jedoch nicht näher darauf ein, was er tun könnte, wenn er oder andere an einem Konflikt Beteiligte sich einer kooperativen Konfliktlösung verweigern.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in das Masterabschlussmodul der Bildungs- und Sozialwissenschaften im Studiengang Sekundarstufe 1 an der PH Luzern. Die Studierenden haben die Aufgabe, zwei erlebte Situationen aus den Schulpraktika, bei denen ihnen konkrete Fragen oder auch eher unspezifische Irritationen geblieben sind, genauer zu analysieren. Die Analysen, schriftlich dargelegt in einem Dossier und mündlich diskutiert an einer Prüfung, werden angeleitet und unterstützt im BW-Masterabschlussmodul. Im Modul wird in die Aufgabenstellung eingeführt und die Erstellung des Dossiers mit Beratungsanlässen und einer Standortbestimmung mit Peerfeedback begleitet (2.3). Im Modul wird Bezug auf das Rahmenmodell für Reflexion EDAMA genommen (2.2). Das differenzierte, theoriebasierte Modell und die aus dem Modell abgeleiteten Beurteilungskriterien ermöglichen es, eine strukturierte schriftliche Reflexion über erlebte Situationen in Unterricht und Schule anzustossen und zu begleiten. Dies konnte exemplarisch an einem Beispieldossier aufgezeigt werden (3).

Pädagogische Professionalität zeigt sich darin, dass in der Reflexion von in Schule und Unterricht erlebter Praxis pädagogische Spannungsfelder und Antinomien erkannt und biographische Bezüge thematisiert werden. Schriftliche (und mündliche) Reflexionsanlässe im Sinne einer nachträglichen «reflection on action» (Schön 1983, 1987) finden sich in vielen Ausbildungsmodulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auch wenn Reflexionskompetenz in solchen Modulen gefordert und gefördert wird, stellt sich die Frage, wie sie kompetenzbasiert erfasst und geprüft werden kann (Brosziewski et al., 2011; Delandshere & Arens, 2003; Tillema & Smith, 2007). Aus dem an der PH Luzern angewandten BW-Masterabschlussverfahren lassen sich Hinweise ableiten, wie dieser Anspruch eingelöst werden könnte. Im Beitrag wurde deutlich, dass die Aufgabenstellung, selbst erlebte Situationen in Unterricht und Schule differenziert darzustellen und zu analysieren, eine unterstützende Ablauf- und Inhaltsstruktur wie auch einen zeitlichen Denk- und Schreibprozess mit Feedbackschleifen benötigt. Der Aufbau von Reflexionskompetenz sollte daher gezielt in spezifischen Lehr-Lerngelegenheiten adressiert werden (Loughran, 2002; Nagro, 2020; Russell, 2005).

In solchen Angeboten können nicht nur entsprechende Aufgabenstellungen und das institutionelle Begleitangebot thematisiert werden, sondern ebenfalls erforderliche persönliche Haltungen. Denn neben dem Anspruch nach einem tieferen Verständnis des eigenen schulischen Handelns (s. hierzu auch Kiel et al., 2014) braucht es auch den Willen, sich ergebnisoffen mit erlebten Praxissituationen auseinander zu setzen und sein eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen. Die Auswahl solcher Situationen, die Vielgestaltigkeit der in der Darstellung angesprochenen Perspektiven sowie Überlegungen zum Fokus der wissensbasierten Analysen können rekursive, spiralförmige Denkprozesse auslösen, die des Öfteren erst in Beratungsanlässen geweckt werden. Die Bewertungskriterien für das Dossier (und diejenigen für die Prüfung) sind dabei wichtiger Bezugs-

punkt der Beratungen zu den Textentwürfen der Studierenden. So kann sich im Verlauf der Beratungssitzungen ein Verständnis von Qualität in der Darstellung Pädagogischer Professionalität entwickeln.

Hierfür braucht es zudem die Fähigkeit, eigene Überlegungen strukturiert, wissensbasiert und argumentativ nachvollziehbar (schriftlich und/oder mündlich) darzulegen (Trempler & Hartmann, 2020). Ohne ausreichende bildungs- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse bleiben die Analysen unbestimmt und vage, die Schlussfolgerungen flach und undifferenziert. Die Inhalte (Theorien, Modelle, Konzepte) müssen begründet ausgewählt werden, um einen nachvollziehbaren und fachlich korrekten Fokus für die Analyse der selbstgesetzten Fragestellungen zu ermöglichen. Eine breitere, differenzierte Wissensbasis, ein Wissen um fachlich korrekte und vor allem auch zur Situation passende Zuordnungen geben hier Hinweise auf ein vertieftes Professionswissen.

Der kasuistische Fokus des Beitrags mit seiner Beantwortung der beiden Fragestellungen durch rekonstruktives Verdeutlichen an einer erlebten Unterrichts- oder Schulsituation aus einem Dossier, von denen an der PH Luzern pro Jahrgang etwa 100 vorliegen, bedarf einer forschungsmethodischen Erweiterung. In weitergehenden empirisch-analytischen Analysen könnten dann etwa die Auswahl der Praxissituationen, die zu diesen formulierten Fragestellungen wie auch der Umgang mit dem je eigenen Professionswissen ausführlich untersucht und dadurch weitere Erkenntnisse über Reflexionskompetenz (wie auch über die subjektiv wahrgenommene Entwicklung von Professionskompetenzen) generiert werden. Auch wäre es interessant zu überprüfen, inwieweit bestimmte Schreib- und Darstellungsfähigkeiten die Wahrnehmung der lesenden (und bewertenden) Person beeinflussen. Denn in Dossiers, in denen die Darstellung der erlebten Situationen geradezu filmisch-literarische Qualitäten aufweist, folgen dieser nicht zwingend vertiefte Analysen und begründete Bilanzierungen.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 78–97.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. (S. 159–175). Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Klinkhardt.
- Brosziewski, A., Heid, M. & Keller, K. (2011). *Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Befunde einer qualitativen Studie und eine reflexionstheoretische Verortung*. Pädagogische Hochschule Thurgau. https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publicationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr11.pdf
- Cocard, Y., Goldsmith, D., Hürlimann, W., Lötscher, H., Roth, H. & Tettenborn, A. (2018). *Master-Abschlussdossier Bildungs- und Sozialwissenschaften*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Delandshere, G. & Arens, S. A. (2003). Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolio. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 57–73.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Pestalozzianum.
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7–16.
- Fox, R. K., Dodman, S. & Holincheck, N. (2019). Moving beyond reflection in a hall of mirrors: developing critical reflective capacity in teachers and teacher educators. *Reflective Practice*, 20(3), 367–382, <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1617124>
- Gordon, T. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst*. Heyne.
- Kiel, E., Kahlert, J. & Haag L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 21–33.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. (pp. 51–68). Lawrence Erlbaum.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Luthiger, H. & Ackermann, U. (2016). Professionalität. In PH Luzern (Hrsg.), *Schule als Organisation. Studienband 4. Studienjahr* (S. 72–82). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Malti, T. & Schwyzer, I. (2016). Einzelfallstudie. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 204–215). utb.
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2011). *Schüler und Lehrer im Konflikt. Neue Strategien für ein respektvolles Miteinander*. Schöningh.
- Nagro, S. A. (2020). Reflecting on others before reflecting on self: Using video evidence to guide teacher candidates' reflective practices. *Journal of Teacher Education*, 71(4) 420–433. <https://doi.org/10.1177/0022487119872700>
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–254. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.5631743606m15751>

- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. (S. 190–200). Klinkhardt.
- Rosenberger, K. (2018). Die schriftliche Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 91–133). hep.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199–204. <https://doi.org/10.1080/14623940500105833>
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Kohlhammer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Education the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 6–20.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Tillema, H. & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 442–456. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.005>
- Trempler, K. & Hartmann, U. (2020). Wie setzen sich angehende Lehrkräfte mit pädagogischen Situationen auseinander? Eine Analyse von Argumentationsstrukturen und genutzten Informationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1053–1077. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00970-w>
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. (S. 15–49). hep.
- Wyss, C. & Ammann, D. (2015). Rundum reflektieren: Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren: Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 23–34). hep.
- Zeichner, K. & Yan Liu, K. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 64–84). https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_4

Schlagworte: Pädagogische Professionalität; Reflexion; Reflexionsmodell; Schulpraktikum; Fallanalyse; Hochschuldidaktik

Réflexion sur la pratique vécue à l'école et en classe L'examen de fin d'études en sciences de l'éducation et sciences sociales dans le cadre du Master en enseignement au secondaire 1 de la HEP de Lucerne

Résumé

À la Haute école pédagogique de Lucerne, les futurs enseignant-e-s du secondaire I terminent leur formation dans le domaine de l'éducation et des sciences sociales par un travail de réflexion sur des situations rencontrées lors de leur pratique d'enseignement et d'autres activités scolaires en recourant à une approche systématique. À l'aide de passages sélectionnés dans un de ces travaux écrits, cet article illustre comment un étudiant analyse et évalue une situation de stage selon les phases et les catégories du modèle de réflexion EDAMA (Aeppli & Löttscher, 2016). La qualité de la pensée réflexive de l'étudiant comme indicateur du niveau de professionnalisme pédagogique qu'il a atteint est évaluée au moyen de critères développés sur base du modèle-cadre.

Mots-clés : Professionnalisme pédagogique; réflexion, modèle de réflexion ; stage en milieu scolaire ; analyse de cas ; didactique universitaire

Rifletti sulla pratica vissuta a scuola e in classe

L'esame di fine studi in scienze dell'educazione e sociali nel corso di laurea magistrale per l'insegnamento nel secondario I presso L'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna

Riassunto

All'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna, i futuri insegnanti del livello secondario I completano l'area dell'educazione e delle scienze sociali con un documento scritto in cui riflettono metodicamente e sistematicamente su situazioni della loro pratica scolastica e didattica. In questo articolo, alcuni passaggi selezionati da un documento finale sono usati come esempi per mostrare come uno studente analizza e valuta una situazione di stage lungo le fasi e le categorie del modello di riflessione EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2016). Le qualità della riflessione come indicatore della professionalità pedagogica raggiunta sono valutate per mezzo di criteri sviluppati in modo congruente al modello di quadro.

Parole chiave: Professionalità pedagogica; riflessione; modello di riflessione; tirocinio scolastico, analisi di casi; didattica universitaria

Reflecting on practical experiences with school and teaching

The final assignment in the social and educational sciences in the Master's programme for secondary level I teaching at the University of Teacher Education Lucerne

Abstract

At the University of Teacher Education Lucerne (Switzerland), prospective teachers who intend to teach at secondary schools complete their studies in social and educational sciences with a written assignment. In this final paper, teachers-to-be are expected to reflect in a methodical and systematic way on school- and teaching-related situations that occurred during their internships. The reflective processes are guided by the phases and categories that form part of the framework model EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2016), a model specifically designed for reflection purposes. In our contribution, we present longer passages from one assignment that serves as example to illustrate how a student teacher experienced a significant situation in his internship and in what way he analyses and evaluates this situation in accordance with the model. In order to assess the quality of the student teacher's reflections, the lecturers too draw on criteria that refer to the model.

Keywords: Teacher professionalism; reflection, model for reflection; teaching internship; case analysis; higher-education pedagogy

Yves Cocard, Prof. Dr., ist Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen Luzern und Bern. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Klassenführung und Kommunikation sowie Peerbeziehungen und Freizeitverhalten Jugendlicher.»

Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, CH-6002 Luzern

E-Mail: yves.cocard@phlu.ch

Annette Tettenborn, Prof. Dr., leitet das Institut für Professions- und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihr aktuelles Forschungsinteresse betrifft neben Fragen zur Professionsentwicklung in Aus- und Weiterbildung raumpädagogische Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Pädagogische Hochschule Luzern, Sentimatt 1, CH-6003 Luzern

E-Mail: annette.tettenborn@phlu.ch