

*Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke,
Imogen Feld und Katharina Kuckuck*

Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens

Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit

.....



David Kemethofer,
Johannes Reiting, Katharina
Soukup-Altrichter (Hrsg.)

Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis

*Beiträge zur Bildungsforschung,
Band 7, 2021, 270 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4316-7
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9316-2*

© Waxmann Verlag GmbH



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke, Imogen Feld und Katharina Kuckuck

Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens

Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich unter zwei Perspektiven mit der Entwicklung studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Zum einen wird eine gegenstandsbezogene Perspektive eingenommen, indem gefragt wird, ob sich Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Rahmen Forschenden Lernens entwickeln bzw. fördern lässt. Zum anderen wird unter einer methodischen Perspektive gefragt, wie sich Reflexionskompetenz in diesem Kontext methodisch erfassen lässt. Anliegen des Artikels ist somit, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Erschließung von Reflexionskompetenz zu leisten, die in Konzepten Forschenden Lernens vielfach als zu erreichende Zielgröße angegeben wird. Bei der Aufarbeitung des empirischen Forschungsstandes erweist es sich jedoch weitgehend als ungewiss, inwiefern diese Zielsetzung im Rahmen Forschenden Lernens erreicht und dieses Erreichen methodisch erfasst werden kann. Am Beispiel schulpädagogischer Forschungswerkstätten wird eine Triangulation dreier Studien (Fragebogen-, Vignetten-, Gruppendiskussionsstudie) vorgestellt, deren Ergebnisse unter der Frage diskutiert werden, welche Potenziale und Grenzen sich für die Gestaltung universitärer Lehre und die Erforschung von Reflexionskompetenz zeigen.

Schlüsselwörter: Reflexionskompetenz; Forschendes Lernen; Lehrer*innenbildung; Methoden-triangulation

The development of students' reflective competence in the context of inquiry-based learning. Much uncertainty and little certainty.

Abstract

This paper deals with two perspectives on the development of student teachers' reflective competence in the context of inquiry-based learning. On the one hand, a subject-related perspective is adopted by asking whether the reflective competence of student teachers can be developed and promoted by learning through inquiry-based learning. On the other hand, a methodological perspective is adopted by asking how reflective competence in the context of inquiry-based learning courses can be methodologically detected and measured. The aim of the paper is thus to contribute to the scientific development of reflective competence which is often treated as an aim in concepts of inquiry-based learning. However, when reviewing the empirical state of research, it is largely uncertain to what extent reflective competence can be accomplished in the context of inquiry-based learning and how this can be methodically recorded. Based on the example of research courses in teacher education at the University of Hamburg, a triangulation of three studies (questionnaire, vignette, group discussion study) will be presented in this paper. The results of the presented studies will be discussed by asking what potentials and limits are derived for the design of teaching in higher education and the research of students' reflective competence.

Keywords: reflective competence, inquiry-based learning, teacher education, triangulation of methods

1. Einleitung

Der Ruf nach mehr Forschung in der universitären Lehrer*innenbildung und dazu geeignet erscheinenden Konzepten Forschenden Lernens ist zwar nicht neu, hat aber in der vergangenen Dekade – zumindest in Deutschland – zu neuen Formaten geführt, nicht zuletzt hervorgerufen durch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (BMBF, 2020). Damit verbundene Forderungen und Erwartungen finden sich auf nationaler Ebene in den Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrer*innenbildung (KMK, 2019) und auf internationaler Ebene in einer von der OECD herausgegebenen Studie zum „Pedagogical knowledge“ von Lehrpersonen (Guerriero, 2017). Es scheint also von *bildungspolitischer* Seite einen Konsens zu geben, dass Forschen zu den professionellen Anforderungen von Lehrpersonen gehört. In der *Bildungspraxis*, konkret in verschiedenen Einrichtungen der Lehrer*innenbildung, wird derzeit mit verschiedenen Konzepten gearbeitet und experimentiert. Von Seiten der *Bildungsforschung* gibt es zwei Diskussionsstränge: zum einen Versuche, Konzepte des Forschenden Lernens zu systematisieren, zum anderen Versuche, Forschendes Lernen empirisch zu untersuchen.

Als Legitimierung für Forschendes Lernen werden mehrere Begründungslinien herangezogen (Fichten & Meyer, 2014; Huber & Reinmann, 2019; Weyland, 2019). In diesem Beitrag greifen wir die professionstheoretische Begründungslinie auf. Damit sind die Ziele verbunden, (1.) herauszufinden, ob sich Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens entwickeln bzw. fördern lässt, sowie (2.) zu eruieren, wie sich Reflexionskompetenz in diesem Kontext methodisch erfassen lässt und wie gewiss bzw. ungewiss einschlägige Forschungsergebnisse sind. Dazu wird zunächst dargelegt, wie aus bildungswissenschaftlicher Sicht Reflexionskompetenz definiert werden kann und welche Forschungsbefunde zur Entwicklung von Reflexionskompetenz im Rahmen von Forschendem Lernen vorliegen. Daraus werden Forschungsdesiderata und Forschungsfragen abgeleitet. Mittels eines triangulativen Forschungsdesigns konnten im Kontext sog. Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg verschiedene Facetten studentischer Reflexionskompetenz erfasst und untersucht werden. Aus den Befunden werden Hinweise für die Bildungspraxis und die Bildungsforschung abgeleitet.

2. Theoretische Rahmung und Forschungsstand

2.1 Reflexionskompetenz als professionstheoretischer Anspruch

In einer OECD-Studie zum pädagogischen Wissen von Lehrpersonen wird im Zusammenhang mit Forschendem Lernen auf zwei Dimensionen hingewiesen: zum einen auf „engaging in/with research and data“, zum anderen auf „critical reflection and inquiry“ (Toledo-Figuero, Révai & Guerriero, 2017, S. 90). Eine solche „critical reflection“ wird als Metakompetenz bezeichnet, die fachübergreifend notwendig ist.

Für Deutschland finden sich in den von der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierten ‚Standards für die Lehrerbildung‘ (KMK, 2019) an mehreren Stellen Hinweise zum Anspruch an Reflexion bzw. Reflektieren. Bei den inhaltlichen Schwerpunkten

der Ausbildung wird darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen begründen und reflektieren können sollen. Spezifiziert wird dies unter Hinweis auf Lehr- und Lernprozesse, die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit und unter aktuellen gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Veränderungsprozessen zu reflektieren sind (ebd., S. 7–14). Lehrkräfte sollen das eigene Berufsfeld als Lernaufgabe verstehen, und zwar im Hinblick auf eigene berufliche Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge (ebd., S. 13–14). Bezugspunkte des Reflektierens sind diesen Ausführungen zufolge das Selbst sowie die Ansprüche an das Bildungswesen und die Schule.

Die Fähigkeit zu reflektieren wird – so lässt sich aus den KMK-Standards schließen – als zentrales Element der Lehrer*innenbildung und damit von professionellem Lehrer*innenhandeln betrachtet. Dieser normativ gesetzten Forderung stehen beträchtliche Unschärfen und widersprüchliche Ansichten gegenüber: darüber, was Reflektieren eigentlich meint, worüber in welcher Form reflektiert werden soll und welche Erwartungen damit verbunden sein sollen (für den deutschsprachigen Diskurs u. a. Häcker, 2017; für den englischsprachigen Diskurs u. a. Beauchamp, 2015; Collin, Karsenti & Komis, 2013).

Nach einer Definition von Korthagen (1999) lässt sich Reflexion als „mentaler Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung“ (ebd., S. 193) beschreiben. Nach Häcker (2017) besteht weitgehender Konsens darin, Reflexion als eine besondere Form des Denkens zu verstehen, als „Denkmodus“, durch den Bezüge hergestellt und Denkfiguren auf Situationen angewendet werden. Die Fähigkeit, zu reflektieren, muss sich dabei auf einen Gegenstand beziehen, soll sie nicht inhaltsleer und abstrakt bleiben. Helsper (2001) verweist darauf, dass Lehrpersonen dazu nicht nur spezifisches Reflexionswissen benötigen, sondern auch Reflexionsmöglichkeiten an Orten des Nachdenkens ohne Handlungsdruck.

Andere Autoren (z. B. Leonhard & Rihm, 2011; Lüsebrink & Grimminger, 2014; Weinberger & Seyfried, 2009) nutzen konsequent den Begriff *Reflexionskompetenz* und verweisen darauf, dass für Reflektieren neben Wissen auch Können und eine spezifische Haltung notwendig ist. Als komplexes Konstrukt bezieht sich Reflexionskompetenz auf Situationen des schulischen Alltags, verlangt nach Distanzierung und schließt die Fähigkeit ein, argumentativ Entscheidungen abzuwägen und eine Handlungsperspektive zu entwickeln. Alle genannten Autor*innen arbeiten mit hierarchischen Modellen, mittels derer verschiedene Qualitätsstufen von Reflexion von eher deskriptiv bis hin zu kritisch-argumentativ unterschieden werden können.

Unter Rückgriff auf ein heuristisches Modell von Paseka, Schratz und Schritteser (2011) lässt sich Reflexionskompetenz inhaltlich präzisieren: Reflexionskompetenz verweist auf die Distanzierung vom eigenen Tun, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und darauf, ob das Spezifische von Situationen ebenso wie das Allgemeine im spezifischen Fall erkannt werden. Reflexionskompetenz zeigt sich aber auch an der Nutzung einer Fachsprache und daran, ob aus Erfahrungen Schlüsse gezogen und Alternativen entwickelt werden können. Für die vorliegende empirische Studie wurde dieses Modell aufgrund der mehrere Aspekte berücksichtigenden Beschreibung als Grundlage für die

empirische Erfassung von Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens genutzt.

2.2 Reflexionskompetenz und Forschendes Lernen: normative Ansprüche und Forschungsergebnisse

Forschendes Lernen wird im hochschuldidaktischen Diskurs vielfach mit Reflexion verbunden. So bestimmt etwa Huber (2009, S. 11) Forschendes Lernen dadurch, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens [...] in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“. An anderer Stelle fasst Huber (2017, S. 102) Reflexion näher als das „Bewusstmachen der Tätigkeit und Erfahrung, der mehr oder oft minder bewusst getroffenen Entscheidungen, des Erkenntnisprozesses und der auf ihn einwirkenden Faktoren“.

Mit Blick auf die Gestaltung universitärer Lehre gehen Huber und Reinmann (2019) davon aus, dass forschungsnahes Lernen – und Forschendes Lernen zählt als Kern dazu – für Reflexion entsprechende Anlässe, Räume und Zeiten bieten muss, da solche nicht beiläufig in der Lehre zustande kommen. Entsprechend stelle die „Reflexion des gesamten Prozesses“ (ebd., S. 92) die Abschlussphase im Zyklus eines Forschungsprozesses dar. Dazu seien solche „Formen und Medien“ sinnvoll, „die über das individuelle stille Nachdenken hinausgehen“ (ebd., S. 207). Diese Einschätzung teilen sie u. a. mit Schneider und Wildt (2009), die Reflexion in ihrem ‚Prozessmodell Forschenden Lernens‘ als Scharnierstelle zwischen zurückliegenden Erfahrungen und Generierung neuer Fragen und Hypothesen betrachten. Reitinger (2013) plädiert dafür, zwischen permanenter Reflexion in allen Phasen eines Forschungsprozesses und einer abschließenden Meta-Reflexion zu unterscheiden.

Mit Blick auf eine professionstheoretische Begründung Forschenden Lernens im Diskurs um eine universitäre Lehrer*innenbildung wird oftmals die Förderung einer forschenden Haltung fokussiert, die etwa von Fichten und Meyer (2014, S. 21) mit den „volitionalen, kognitiven, sozialen und ethischen Grundlagen der selbstreflexiven Begleitung der eigenen Berufsarbeit“ in Verbindung gebracht wird. Sie entstehe demnach beim Forschenden Lernen in einem „Zirkel von Aktion und Reflexion“ (ebd.). Gleichzeitig trage – so eine These der Autoren – Forschendes Lernen unter bestimmten Bedingungen „zur Herausbildung der Reflexionskompetenz bei“ (ebd., S. 26). Hier zeigen sich Nähe zur Argumentation, die Forschendes Lernen mit „Anbahnung einer sogenannten forschenden bzw. kritisch-reflexiven Grundhaltung, auch im Sinne der Zielperspektive eines ‚reflektierenden Praktikers‘ (Schön 1983)“ (Weyland, 2019, S. 41) verbindet. Vor diesem Hintergrund kann Reflexion als Element und die Entwicklung von Reflexionskompetenz als Ziel Forschenden Lernens angesehen werden (s. auch Koch-Priewe & Thiele, 2009, S. 279; Riewerts, Rubel, Saunders & Wimmelmann, 2018, S. 7).

Empirisch betrachtet zeigt sich mit Blick auf die universitäre Lehrer*innenbildung, dass die mit Forschendem Lernen verbundenen Erwartungen unterschiedlich erfüllt

werden. Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zum Forschenden Lernen vorgestellt, die Aussagen zu Reflexion und Reflexionskompetenz beinhalten. Es werden dabei solche Ergebnisse referiert, die sich auf Lehrveranstaltungen zum Forschenden Lernen beziehen, die ein ähnliches Format aufweisen wie jene Forschungswerkstätten, aus deren Kontext das eigene Datenmaterial stammt, d. h. nicht mit Schulpraktika verschränkt sind.

Katenbrink und Wischer (2015) konstatieren, dass die von ihnen interviewten Studierenden der Osnabrücker Forschungswerkstatt ‚Schulentwicklung‘ einer ‚Verwertungslogik‘ (ebd., S. 231) folgen, die Forschungs Kompetenzen als wenig sinnvoll und nützlich für die künftige Berufsausübung erscheinen lässt und mit dem Ziel der Steigerung von Reflexivität ‚schwierig [...] in Einklang zu bringen‘ (ebd.) ist. Feindt (2007) unterscheidet in seiner rekonstruktiv angelegten Interviewstudie mit Studierenden Hamburger und Oldenburger Forschungswerkstätten zwei Gruppen: Studierende, die in den Modi ‚reflexiver Sozialität‘ und ‚reflexiver Erkenntnisgenerierung‘ forschen, und Studierende, die sich an der ‚Umsetzung formaler Anforderungsstrukturen‘ und einer ‚informierende[n] Sozialität‘ orientieren (ebd., S. 240). Dabei wird sichtbar, dass auch die als reflexiv bezeichneten Typen in ihrer Forschung auf Praxisrelevanz fokussieren (ebd., S. 244–247). Einen biografischen Zugang wählt Bolland (2011). Sie interviewte Studierende eines Bremer Modellprojekts zum Forschenden Lernen. Die Daten zeigen, dass die Befragten ‚Reflexionsarbeit‘ (ebd., S. 350) zu leisten haben, damit sich ihre bisherigen Denk- und Handlungsmuster in der Begegnung mit neuen, beim Forschen gemachten Erfahrungen verändern. Eine solche ‚Reflexionsarbeit‘ erfolgt jedoch nur teilweise. Dabei stellt sich die Frage, mit welchem zeitlichen Abstand zum Forschungsprozess Studierenden welche Reflexionen möglich sind, wann sie also in der Lage sind, ggf. durchlaufene Lernprozesse (vollständig) reflektieren zu können (ebd., S. 352). Berichte aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung sensibilisieren zudem für die Frage, worüber Studierende reflektieren: eher (1) über die von ihnen eingesetzten Methoden und generierten Ergebnisse, (2) über sich selbst und ihre Haltung gegenüber ihrem beforschten späteren Handlungsfeld oder (3) über vorliegende wissenschaftliche Befunde (Fiebert & Kunze, 2017, S. 39–41).

2.3 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

Angesichts des zum Teil widersprüchlichen und nur auf wenigen Studien basierenden Forschungsstands im deutschsprachigen Raum bedarf es erstens weiterer Untersuchungen, die der Entwicklung von Reflexionskompetenz im Kontext Forschenden Lernens in der universitären Lehrer*innenbildung nachspüren. Da die bisherigen Studien zu meist allein auf Interviews mit einzelnen Studierenden zurückgreifen, dürfte es zweitens produktiv sein, einen Diskurs über eine mehrperspektivische methodengeleitete Erfassung von Reflexionskompetenz in Settings Forschenden Lernens zu führen.

Vor diesem Hintergrund ist die durchgeführte eigene Studie mit einem doppelten Anliegen verbunden: einen empirisch basierten Beitrag sowohl zur Entwicklung von Reflexionskompetenz im Kontext Forschenden Lernens als auch zu deren methodischer

Erfassbarkeit zu leisten. Entsprechend lauten die Forschungsfragen: (1) Lässt sich Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens entwickeln bzw. fördern? (2) Auf welche Weise lassen sich welche Aspekte von Reflexionskompetenz methodisch erfassen? Die zweite Frage wurde dabei wie folgt spezifiziert: Was lässt sich durch quantitative Methoden messen, was durch qualitative Methoden erfassen?

3. Methodisches Design der Studie

3.1 Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg

An der Universität Hamburg werden im Arbeitsbereich ‚Schulpädagogik & Schulforschung‘ regelmäßig zweisemestrige Forschungswerkstätten für Lehramtsstudierende des 2. und 3. Mastersemesters angeboten. Das didaktische Konzept orientiert sich am Verständnis Forschenden Lernens nach Huber (2009), was beinhaltet, dass die Studierenden in Teams einen Forschungsprozess „in seinen wesentlichen Phasen“ (ebd., S. 11) durchlaufen. Für die in den Studienjahren 2016/17 und 2017/18 angebotenen und im Rahmen einer Begleitforschung untersuchten neun Forschungswerkstätten war das gewählte Rahmenthema ‚Inklusiver Unterricht‘.

Zunächst wurden die Studierenden im ersten Semester in das hochschuldidaktische Konzept Forschenden Lernens nach Huber (2009) und das vorgegebene Rahmenthema eingeführt. Im Anschluss erhielten sie Informationen zur Datenerhebungsmethode Beobachtung, zur Protokollierung von Daten und zur Generierung von Forschungsfragen. In Forschungsteams wurden dann unter eigenen Fragestellungen mehrere Unterrichtsbeobachtungen an kooperierenden Stadtteilschulen durchgeführt und protokolliert. Die dabei gemachten Erfahrungen wurden laufend reflektiert, indem die Studierenden ihre Beobachtungen in den Forschungswerkstätten präsentierten, ihre Erfahrungen mit denen der anderen Gruppen kontrastierten und daraus Schlüsse für das weitere Vorgehen ziehen konnten. Im zweiten Semester erfolgte nach einer erneuten Inputphase zur Grounded Theory eine begleitete Phase der Datenauswertung. Dabei konnten die Studierendenteams erste Bausteine vorstellen und sich wechselseitig Rückmeldungen geben. Die Dozierenden regten durch Fragen zur Auseinandersetzung mit dem generierten Datenmaterial und den dabei zu treffenden Entscheidungen an. Die dabei entstandenen Ergebnisse wurden für die Schulen aufbereitet und dort präsentiert. Für den Erhalt einer Note war ein Forschungsbericht zu verfassen.

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz stellte dabei neben der Entwicklung von Forschungskompetenzen und Forschungsinteresse ein zentrales Ziel der Forschungswerkstätten dar. Möglichkeiten zur Reflexion des methodischen Vorgehens und von inhaltlichen Aspekten wurden den Studierenden über beide Semester dezidiert immer wieder dadurch gegeben, dass vorläufige Arbeitsergebnisse sowie sich daraus ergebende Fragen auch im Plenum vorgestellt, miteinander verglichen und diskutiert werden konnten. Dabei wurden grundlegende Spannungsfelder des Forschens an Schulen sichtbar und explizit gemacht. Zudem nahmen die Studierenden nach den ersten Datenerhebungen an den Schulen sowie am Ende des Forschungsprozesses an Gruppen-

diskussionen teil. Dabei hatten die Studierenden Gelegenheit, ihre Forschungs- und Lernerfahrungen aus Sicht der Erfahrungstheorie des Lernens (Combe, 2010) zu verhandeln, ihre Rolle als Forscher*innen zu thematisieren und Erkenntnisse daraus abzuleiten.

3.2 Forschungsdesign

Der Forschungsgegenstand ‚Reflexionskompetenz im Lehrformat des Forschenden Lernens‘ wurde im Rahmen eines triangulativen Designs aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst (Flick, 2011). Ziel war es, durch die Wahl eines mehrperspektivischen Zugangs, durch verschiedene Daten (Fragebogen, schriftliche Reflexionen, Gruppendiskussionen) und Auswertungsmethoden (multivariate Analyseverfahren, Qualitative Inhaltsanalyse, Dokumentarische Methode) die Erkenntnismöglichkeiten zu erweitern. Die drei Zugänge waren gleich gewichtet. Die Daten wurden getrennt voneinander und mit zeitlichem Abstand erhoben. Die Datenauswertung geschah parallel und wurde durch die jeweiligen Forschungsparadigmen geleitet.

Auf Basis dieser Überlegungen wurden drei Teilstudien durchgeführt: eine quantitative Teilstudie (Fragebogenstudie), eine qualitative Teilstudie (Vignettenstudie) und eine qualitativ-rekonstruktive Teilstudie (Gruppendiskussionsstudie)¹. Die einzelnen Methoden erlauben es, verschiedene Aspekte von Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens zu erfassen.

- 1) Mittels der Fragebogenstudie wurde die *Selbsteinschätzung der Reflexionskompetenz* der Studierenden zu jeweils drei Erhebungszeitpunkten längsschnittlich erhoben. Die Formulierung der Items geschah deduktiv, die Auswertung erfolgte mit SPSS. Die folgenden zwei Forschungsfragen wurden untersucht: Lassen sich die theoretisch-deduktiv abgeleiteten Kategorien zur Reflexionskompetenz in den Daten reproduzieren? Wie verändern sich die Selbsteinschätzungen der Reflexionskompetenz im Längsschnitt?
- 2) Im Rahmen der Vignettenstudie wurden die Studierenden gebeten, eine unterkomplexe Unterrichtssituation, die ihnen als Textfall vorlag, am Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung zu erfassen und daraus Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Damit konnte die sich in den Texten manifestierende *Fähigkeit zur Reflexion* erfasst werden. Fragen an das Material waren: Hat sich die Reflexionsbreite der Studierenden verändert, d.h., thematisieren sie am Ende der Forschungswerkstätten mehr Aspekte als vorher? Hat sich die Reflexionstiefe der Studierenden verändert, d.h., nimmt die Komplexität der Argumentationsstrukturen zu?
- 3) Mittels Gruppendiskussionen wurden die den Gesprächen zugrundeliegenden und die Fähigkeit zur Reflexion rahmenden *Orientierungsrahmen* mittels Dokumentarischer Methode rekonstruiert. Gruppendiskussionen wurden zwar zu zwei Zeit-

1 Das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität finanzierte die Erhebung der quantitativen Daten sowie die Gruppendiskussionsstudie. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Hamburg (Projekt ProfaLe: Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen) wurden die Vignettenstudie und die Auswertung der quantitativen Daten finanziert (Förderkennzahl 01JA1511).

punkten durchgeführt, aber die Gruppenzusammensetzung war aufgrund der zugesicherten Freiwilligkeit nicht ident. Folgenden Fragen wurde nachgegangen: Wie reflektieren Studierende Forschendes Lernen im universitären Kontext? Woran orientieren sie sich dabei?

3.3 Stichproben und Erhebungszeitpunkte

Fragebogenstudie

Die Studierenden von insgesamt neun Forschungswerkstätten (Kohorte 1 2016/17, Kohorte 2 2017/18) wurden jeweils zu drei Messzeitpunkten befragt (zu Beginn, nach einem Semester, am Ende der Lehrveranstaltung). Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte etwa 20 Minuten. Die Stichprobengröße zum ersten Messzeitpunkt betrug insgesamt 144 Studierende (Rücklaufquote 91,7% Kohorte 1, 100% Kohorte 2), verringerte sich jedoch aufgrund von Nichtanwesenheit zu den weiteren Messzeitpunkten auf 116 Studierende. Da sich die beiden Kohorten statistisch nicht voneinander unterscheiden und für beide Durchgänge identische Seminarkonzepte verwendet wurden, beziehen sich die Ergebnisse auf beide Kohorten.

Vignettenstudie

Studierende aus fünf Forschungswerkstätten (2016/17), 87 in der Prä-Erhebung und 68 in der Post-Erhebung (Prä und Post: 65), nahmen an dieser Teilstudie teil. Für ihre schriftlichen Reflexionen standen ihnen jeweils 20 Minuten Zeit zur Verfügung. Die Ergebnisse wurden mittels inhaltlich-strukturierender und typenbildender Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Auf Basis der Überlegungen von Leonhard und Rihm (2011) wurde dabei zwischen Reflexionsbreite und Reflexionstiefe unterschieden. *Reflexionsbreite* umfasst das, was thematisch wurde. Mittels eines induktiven Kategoriensystems wurden jene Aspekte erfasst, die von den Studierenden in ihren schriftlichen Überlegungen genannt wurden. Mit der *Reflexionstiefe* wurde eingeschätzt, wie die Auseinandersetzung erfolgte. Mithilfe eines Stufenmodells wurde deduktiv-induktiv die Komplexität der Argumentationen bestimmt (Paseka & Kuckuck, 2020).

Gruppendiskussionsstudie

In jeder der fünf Forschungswerkstätten (2016/17) wurden zwei Gruppendiskussionen aufgezeichnet: eine nach den ersten Erhebungen der Studierenden an den Schulen und eine am Ende des Forschungsprozesses. Auf eine externe Moderation wurde verzichtet. Stattdessen wurden die je drei bis vier Studierenden gebeten, sich mit schriftlich vorgelegten Fragen auseinanderzusetzen, die sich auf ihre Erfahrungen in den Forschungswerkstätten bezogen. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der Dokumentarischen Methode, mit dem Ziel, kollektive Orientierungen der Studierenden auf kommunikativer und impliziter Wissensebene zu erfassen (Bohnsack, 2014, 2017).

4. Ergebnisse zur Reflexionskompetenz von Studierenden im Rahmen des Forschenden Lernens

4.1 Fragebogenstudie

Für die Erfassung der Reflexionskompetenz liegen verschiedene Modellierungsversuche vor, die etwa Aktivitäten in verschiedenen Phasen des Reflexionsprozesses fokussieren (Aeppli & Lötscher, 2017) oder Reflexionsbreite und -tiefe messen (Leonhard & Rihm, 2011). Für die Fragebogenstudie wurden aus Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) sechs Aspekte der Reflexionskompetenz abgeleitet: Perspektivenwechsel vornehmen, Fachsprache nutzen, abstrahieren, einen Transfer herstellen, den Kontext wahrnehmen und erläutern sowie sich selbst kritisch wahrnehmen können. Zu deren Erfassung wurden 14 Items formuliert, die mittels einer vierstufigen Likertskala (1 = trifft zu bis 4 trifft nicht zu) von den Studierenden einzuschätzen waren. Im Anschluss wurde mit einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) geprüft, welche Faktoren diesen inhaltlichen Aspekten zugrunde liegen.

Tabelle 1 zeigt das Ergebnis dieser explorativen Faktorenanalyse. Den ursprünglichen sechs Aspekten liegen drei Subdimensionen von Reflexionskompetenz zugrunde: Der Subfaktor ‚Beschreiben und Analysieren‘ misst, ob und wie stark Studierende Unterrichtssituationen, Vorgänge im Klassenzimmer, aber auch Bedingungen für das Lernen der Schüler*innen beschreiben, analysieren oder erläutern können und umfasst Aspekte der Reflexionskompetenz wie die Fähigkeit, Fachsprache zu nutzen, den Kontext wahrzunehmen und zu erläutern. Der Subfaktor ‚Fokussieren auf Schüler*innen‘ bezieht sich darauf, ob und wie stark Studierende Lernbarrieren von Schüler*innen identifizieren, Erwartungen an Schüler*innen distanziert betrachten und den Unterricht aus der Perspektive der Schüler*innen erfassen können. Dabei wird v. a. die Perspektivenübernahme als zentrales Element von Reflexionskompetenz erfasst. Der Subfaktor ‚Zusammenhänge herstellen und Schlüsse ziehen‘ beinhaltet, ob Studierende ausgehend von verschiedenen Fragestellungen ihre Wahrnehmung von Unterricht verändern, Feedback annehmen, in weitere Überlegungen einbeziehen und aus Unterrichtsanalysen Verbesserungsmöglichkeiten ableiten können. In diesem Subfaktor werden die Fähigkeiten, das Beobachtete kritisch zu reflektieren, vom konkreten Fall zu abstrahieren und einen Transfer herzustellen, zusammengefasst.

Die Cronbachs alpha zur Überprüfung der Reliabilität der drei Subskalen, die aus den drei Subfaktoren hervorgegangen sind, weisen zu allen drei Messzeitpunkten einen akzeptablen Wert auf (Tab. 1).

Tabelle 1: Interne Konsistenzen der Subskalen zur Reflexionskompetenz

Subskalen	Beispielitems	Items	Cronbachs α MZP 1	Cronbachs α MZP 2	Cronbachs α MZP 3
Beschreiben und Analysieren	Ich kann Unterrichtssituationen anhand von sachlichen Kriterien beschreiben.	5	.73	.69	.73
Fokussieren auf Schüler*innen	Ich kann Lernbarrieren in der Lernumgebung von Schüler*innen identifizieren.	4	.73	.64	.66
Zusammenhänge herstellen und Schlüsse ziehen	Ich kann aus Unterrichtsanalysen Verbesserungsmöglichkeiten ableiten.	4	.73	.67	.65

Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit wiederholten Messzeitpunkten wurden die Veränderungen der Mittelwerte im Laufe der Forschungswerkstätten in allen drei Subskalen über die Zeit hinweg untersucht (Tab. 2). Dabei bilden die Subskalen der Reflexionskompetenz die unabhängigen Variablen, die sich über die Zeit verändern und jeweils vom Faktor Zeit abhängig sind. Alle drei Subskalen weisen für den Faktor Zeit einen signifikanten Haupteffekt auf. (1) Die Mittelwerte der Subskala ‚Beschreiben und Analysieren‘ steigen im Zeitverlauf an und unterscheiden sich signifikant zwischen den jeweiligem Messzeitpunkten 1, 2 und 3 ($MW1 = 2.80$, $SD1 = .50$; $MW2 = 3.10$, $SD2 = .45$; $MW3 = 3.25$, $SD3 = .37$; Zeit: $F(2; 144) = 26.618$, $p \leq .001$; $\eta p^2 = .33$; Cohens $f = .70$). Dies bedeutet, dass die teilnehmenden Studierenden einen Anstieg hinsichtlich ‚Beschreiben und Analysieren‘ im Zeitverlauf wahrnehmen. (2) In der Subskala ‚Fokussieren auf Schüler*innen‘ kann ein signifikanter Anstieg der Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sowie vom ersten zum dritten Messzeitpunkt festgestellt werden. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt existiert kein signifikanter Mittelwertunterschied ($MW1 = 2.89$, $SD1 = .52$; $MW2 = 3.18$, $SD2 = .47$; $MW3 = 3.25$, $SD3 = .42$; Zeit: $F(2; 156) = 23.606$, $p \leq .001$; $\eta p^2 = .23$; Cohens $f = .55$). Demnach bleibt der Mittelwert dieser Subskala nach dem zweiten Messzeitpunkt konstant und verändert sich im weiteren Verlauf nicht signifikant. (3) Hinsichtlich der Subskala ‚Zusammenhänge herstellen und Schlüsse ziehen‘ ist ein signifikanter Anstieg der Mittelwerte im Zeitverlauf zwischen allen drei Messzeitpunkten festzustellen ($MW1 = 2.98$, $SD1 = .62$; $MW2 = 3.10$, $SD2 = .50$; $MW3 = 3.41$, $SD3 = .40$; Zeit: $F(2; 144) = 26.618$, $p \leq .001$; $\eta p^2 = .24$; Cohens $f = .56$). Dieser Aspekt der Reflexionskompetenz steigt also im Laufe der Forschungswerkstätten graduell an. Basierend auf der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholungen weisen alle drei Subskalen eine hohe Effektstärke Cohens f über die Zeit hinweg auf. Daraus ist zu schließen, dass die gemessene Reflexionskompetenz der Studierenden im Zeitverlauf zunimmt.

Tabelle 2: Veränderungen von Reflexionskompetenz nach Subskalen im Zeitverlauf

Reflexionskompetenz Subskalen	MZP1		MZP2		MZP3		η^2	Cohens <i>f</i>
	<i>MW</i>	(<i>SD</i>)	<i>MW</i>	(<i>SD</i>)	<i>MW</i>	(<i>SD</i>)		
Beschreiben und Analysieren	2.80 ^{a,b}	(.50)	3.10 ^{a,c}	.45	3.25 ^{a,c}	(.37)	.33	.70
Fokussieren auf Schüler*innen	2.89 ^{a,b}	(.52)	3.18 ^a	.48	3.25 ^b	(.42)	.23	.55
Zusammenhänge herstellen und Schlüsse ziehen	2.98 ^{a, b}	(.62)	3.20 ^{a, c}	.50	3.41 ^{b, c}	(.40)	.24	.56

a: signifikanter Unterschied ($p < .05$) zwischen Messzeitpunkt 1 und 2; b: signifikanter Unterschied ($p < .05$) zwischen Messzeitpunkt 1 und 3; c: signifikanter Unterschied ($p < .05$) zwischen Messzeitpunkt 2 und 3

4.2 Vignettenstudie

Die Auswertung der schriftlichen Reflexionen zum Textfall im Prä-Post-Vergleich macht Veränderungen in der Reflexionsbreite und -tiefe sichtbar.² In Bezug auf die *Reflexionsbreite* zeigen die kategorienbasierten Ergebnisse entlang ausgewählter Hauptkategorien, dass die Studierenden zum Zeitpunkt der Post-Erhebung im Durchschnitt mehr ‚Handlungsoptionen‘ anführen (Prä 3,5 und Post 3,98 pro Person), d.h. mehr thematische Aspekte berücksichtigen. Die Studierenden akzentuieren vermehrt multiprofessionelle Kooperation bzw. kooperative Arbeitsformen (z.B. kooperatives Lernen) und führen Handlungsoptionen an, die im Zusammenhang mit Diagnostik stehen (z.B. Durchführung diagnostischer Verfahren) bzw. zu einem differenzierten Lernsetting (z.B. Hilfsmittel zur Aufgabenbewältigung bereitstellen, Umstrukturierung des Lernsettings) beitragen.

Die Ergebnisse zur *Reflexionstiefe* und damit zur Komplexität der Argumentationsstrukturen sind uneinheitlicher. Denn wenngleich seminarübergreifende Ergebnisse in der Hauptkategorie ‚Darstellung der Handlungsoptionen‘ zeigen, dass sich die Komplexität der Ausführungen im Mittel von 2,11 auf 2,48 erhöht,³ woraus zu schließen wäre, dass die schriftlichen Reflexionen am Ende der Lehrveranstaltung elaborierter verfasst sind, weisen die Ergebnisse auf Individualebene darauf hin, dass keine einheitlichen Aussagen in Richtung einer ‚Verbesserung‘ möglich sind. Die Ergebnisse zur Reflexionstiefe machen vielmehr deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Textfall intensiviert erfolgen, aber auch stagnieren kann (Paseka & Kuckuck, 2020).

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Studierenden bei der forschenden Auseinandersetzung mit inklusiver Unterrichtspraxis Spannungsfeldern ausgesetzt sehen, entlang derer sich die thematischen Aspekte (Reflexionsbreite) eben-

2 Umfassende Auswertungen sind dem zugrundeliegenden Dissertationsprojekt (Kuckuck, 2021) zu entnehmen.

3 Die Berechnung der Reflexionstiefe geht auf Stufenwerte von Leonhard und Rihm zurück (2011).

so wie die Argumentationsstruktur (Reflexionstiefe) entfalten. Die Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern verändert sich zwischen Prä und Post. Damit wird der Gegenstand, auf den sich die Reflexion bezieht (Häcker, 2017), die beforschte Unterrichtspraxis, unterschiedlich gerahmt. Ein Beispiel: Während das Spannungsfeld zwischen theoretischem Anspruch an inklusive Unterrichtspraxis und praktischer Umsetzung zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung zugunsten des theoretischen Anspruchs aufgelöst wird, sind die schriftlichen Reflexionen zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlicher an praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ausgerichtet.

Daran anschließend lassen sich zwei unterschiedliche *Reflexionsmodi* herausarbeiten. Zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung prägt die schriftlichen Reflexionen ein *theorieorientierter Durchdringungsmodus*, den eine Orientierung an Organisationsprinzipien von Schule unter Berücksichtigung des theoretischen Anspruchs zur Umsetzung inklusiver Unterrichtspraxis kennzeichnet. Zum Zeitpunkt der Post-Erhebung wird die Orientierung an Tätigkeiten und Handlungsweisen der (beforschten) inklusiven Unterrichtspraxis vordergründiger, was zu einem *praxisbezogenen Handlungsmodus* führt.

Die Erläuterungen zu Reflexionsbreite und -tiefe weisen auf diesen Modus hin. Die Ergebnisse der Vignettenstudie deuten damit an, dass die forschende Auseinandersetzung mit inklusiver Unterrichtspraxis in einer universitären Lehrveranstaltung dazu führen kann, dass Studierende in schriftlichen Reflexionen zunehmend zu einem praxisbezogenen Handlungsmodus neigen, in den ein veränderter Blick auf die schulische Realität eingeht.

4.3 Gruppendiskussionsstudie

Aus den Gruppendiskussionen ließ sich ein kollektiver Habitus von Studierenden rekonstruieren, was als Aspekte ihrer Reflexionskompetenz interpretiert wurde. Fokussiert wurde dabei mit Chomsky (1973) ein Kompetenzbegriff, der Kompetenz als generatives Prinzip fasst und darin mit dem in der Dokumentarischen Methode genutzten Habitusbegriff übereinstimmt. So verwendet Bohnsack (2017) Habitus weitgehend synonym mit Orientierungsrahmen und fasst diesen als „Modus Operandi“ (ebd., S. 51) bzw. als „strukturierende Struktur“ (ebd., S. 299), die kollektiver Handlungspraxis zugrunde liegt.

Die aus den Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungsrahmen beziehen sich auf Umgangsweisen der Studierenden mit Irritationen, die sie im Kontext Forschenden Lernens erfahren haben. Derartige, von den Studierenden wahrgenommene Irritationen werden von allen Gruppen thematisiert. Sie beziehen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten auf Aspekte der *Datenerhebung*, zum zweiten Erhebungszeitpunkt zusätzlich auf Aspekte der *Datenauswertung* und des *Seminar designs* (Paseka & Hinzke, 2018).

Welche Reflexionskompetenz zeigt sich nun in den rekonstruierten Umgangsweisen der Studierenden mit diesen im Zuge Forschenden Lernens erfahrenen Irritationen? Eine erste Antwort lautet, dass sich Reflexionskompetenz in allen Gruppendiskussionen dadurch dokumentiert, dass die Studierenden weder die Diskussionen vorzeitig ab-

brechen noch schildern, die Forschungswerkstätten verlassen zu haben. Sie stellen sich stattdessen den wahrgenommenen Irritationen und haben einen Modus entwickelt, wie sie mit diesen umgehen. Eine zweite Antwort verweist differenzierter auf unterschiedliche Ausprägungen dieser Reflexionskompetenz, die sich in der Verschiedenartigkeit der rekonstruierten Orientierungsrahmen dokumentiert. Diese Verschiedenartigkeit kann hier aus Platzgründen nicht abgebildet werden. Zum Nachvollzug des Vorgehens sei stattdessen ein Beispiel aus Gruppe 2 zum zweiten Erhebungszeitpunkt präsentiert (t2, Gruppe 2, Z. 8–32):

S1: Also mir fällt jetzt/ fällt jetzt ganz span/ spontan ein: Irritation. Da hatte sie ja gesagt, das mit der Verfremdung, oder dass jemand etwas befremdlich wirkt. Das war bei mir ganz stark in die da/ in den Beobachtungen so, dass ich zwar weiß, dass es sonderpädagogische Förderschwerpunkte gibt. Aber als man die so dann so gesehen hat vor Augen, war das dann irgendwie doch etwas befremdlich am Anfang, wenn man das so sagen kann. Das hat mir aber auch geholfen dann, zu lernen. Ja.

S4: Ja, bei mir ist so irritationsmäßig generell einfach die Art, wie wir das aufbrechen sollten, die Protokolle schreiben. Da war ich am Anfang etwas so, auch überfordert. Wusste nicht so richtig wie eigentlich.

S2: Vielleicht auch etwas Widerstand?

S4: Ich hatte aber absoluten Todeswiderstand, aber so richtig. Und auch in der Gruppe, die wir beobachtet haben, waren halt auch viele Situationen, die mich irritiert haben. Grade auch, wie die Schüler da mit den Sonderpädagogen umgegangen sind.

S1: Mhm (zustimmend).

S4: Ich weiß aber gar nicht, ob das jetzt grade so dazu zählt.

S2: Na es gehört ja zum Forschungsprozess.

S3: Ich denke halt, dass es das/ Also das kann man ja auf zwei Ebenen sehen. Also einmal das, was man beobachtet hat, irritiert einen. Oder das Beobachten an sich irritiert einen.

S1 eröffnet den Diskurs, indem sie bzw. er eine erfahrene Irritation proponiert, die sich thematisch auf eine Befremdung des bisherigen unterrichtsbezogenen Wirklichkeitsverständnisses im Kontext der Datenerhebung bezieht. S4 schließt zwar an das Thema der Irritation an, wechselt aber das Unterthema, indem – auf die gleiche Art wie von S1 eingeführt – eine persönlich erfahrene Irritation bezüglich der Datenauswertung, konkret bezüglich des Auswertungsprinzips der Grounded Theory, angeführt wird. S2 stellt eine unvollständige Frage, die von S4 allerdings verstanden und bestätigt wird, ehe eine weitere persönlich erfahrene Irritation angesprochen wird, die sich als Irritation des Wirklichkeitsverständnisses im Kontext der Datenerhebung fassen lässt. Nach einer kurzen Validierung durch S1 zeigt sich S4 unsicher, ob die gerade genannte Irritation „dazuzählt“, womit die Frage nach der Passung zur Aufgabenstellung aufgeworfen wird, sich über im Forschungsprozess gemachte Erfahrungen auszutauschen. Im Anschluss an die behandelnde Antwort von S2 abstrahiert S3 das bisher Gesagte, indem „zwei Ebenen“ unterschieden werden, auf denen die angeführten Irritationen liegen.

Diese Gruppe steht beispielhaft für jene Gruppen, die wahrgenommene Irritationen in einem *Such- und Fragemodus* bearbeiten. Dieser Orientierungsrahmen zeichnet sich dadurch aus, dass – wie in der präsentierten Passage – die Gruppenmitglieder diskursiv aufeinander eingehen, indem Themen fortgeführt werden, aufkommende Fragen zusammen verhandelt werden, alle Studierende zu Wort kommen und Abstrahierungen geschilderter Erfahrungen vorgenommen werden. Diese Gruppen arbeiten an der Herstellung eines gemeinsamen Umgangs mit den Irritationen und suchen dabei nach einem gemeinsamen Verständnis von Wirklichkeit. Anders als andere Gruppen nehmen die Studierenden Kontrastierungen mit Erfahrungen in weiteren universitären Lehrveranstaltungen vor und konzipieren Handlungsoptionen bezüglich des weiteren Forschens. Im Unterschied insbesondere zu jenen Gruppen, bei denen der Orientierungsrahmen des schnellen Abhakens gemachter Erfahrungen herausgearbeitet wurde, zeichnen sich diese Gruppen durch eine relativ elaborierte Reflexionskompetenz aus.

5. Diskussion der Ergebnisse

Reflexionskompetenz gilt als zentrales Kriterium von professionellem Lehrer*innenhandeln. Wie diese im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen anzubahnen und zu entwickeln wäre, dazu gibt es mehrere konzeptuelle Überlegungen. Forschendes Lernen gilt dabei als vielversprechendes Konzept. Mit der ersten Forschungsfrage sollte daher eruiert werden, ob sich Reflexionskompetenz im Kontext Forschenden Lernens entwickeln und fördern lässt. Diese Frage muss differenziert nach den Ergebnissen der Teilstudien beantwortet werden. Die Fragebogenstudie lässt auf Basis der Selbsteinschätzungen der Studierenden eine Zunahme der Reflexionskompetenz in den drei untersuchten Subskalen ‚Beschreiben und Analysieren‘, ‚Fokussieren auf Schüler*innen‘ sowie ‚Zusammenhänge herstellen und Schlüsse ziehen‘ erkennen. In der Vignettenstudie lässt sich durch die Analyse von schriftlichen Reflexionen der Studierenden erkennen, dass sowohl die Reflexionsbreite als auch die Reflexionstiefe zugenommen haben. Diesem Ergebnis auf Aggregatebene stehen jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den Studierenden gegenüber, d. h., nicht alle Studierenden konnten die Angebote in dieser Hinsicht nutzen. Der Modus der Auseinandersetzung in den untersuchten schriftlichen Reflexionen veränderte sich von einem stärker an begrifflichen Konzepten orientierten Theoriemodus hin zu einem mehr praxisorientierten Handlungsmodus. Die Gruppendiskussionsstudie lässt erkennen, dass alle Gruppen diverse Irritationen beim Forschen wahrnehmen und sich mit diesen auseinandersetzen. Allerdings werden durch die rekonstruktive Analyse differente Bearbeitungsmodi ersichtlich, die die Entwicklung von Reflexionskompetenz auf unterschiedliche Weise bedingen.

Was lässt sich aus diesen Forschungsergebnissen für die *Bildungspraxis*, konkret für Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung ableiten? Der hochschuldidaktische Diskurs ist sich einig: Es braucht „Reflexionsanlässe“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 179), da sich Reflexionskompetenz nicht von alleine einstellt. Solche Reflexionsanlässe wurden zwar bei der Planung der Lehrveranstaltungen an mehreren Stellen geschaffen und provoziert. Allerdings: Waren das genug? Waren sie an den richtigen Stellen

platziert und anregend genug für eine Auseinandersetzung? Und wurden sie von den Studierenden als subjektiv relevant wahrgenommen und aufgegriffen?

Die Daten zeigen: von einigen ja, von anderen nicht. Die Angebote der Forschungswerkstätten treffen auf Studierende mit unterschiedlichen (berufs-)biografischen und familiären Vorerfahrungen, die als Habitus inkorporiert sind und als ‚Modus Operandi‘ die kollektive Handlungspraxis im Studium rahmen. Das bedeutet, dass Reflexionsanlässe unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden. Anschlüsse zeigen sich hier insbesondere zu jenen Studien, die verschiedene Arten des Reflektierens bzw. der Reflexionsarbeit beim Forschenden Lernen unterscheiden (Bolland, 2011; Feindt, 2007).

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf das *Forschungsdesign*. Durch die Nutzung von drei unterschiedlichen empirischen Zugängen und Datensorten konnten verschiedene Perspektiven und Dimensionen von Reflexionskompetenz fokussiert werden. Das gelang durch den Einsatz von drei Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Mittels Fragebogen wurde die Selbsteinschätzung und damit die subjektive Sicht der Studierenden auf ihre Fähigkeit zur Reflexion abgefragt und gemessen, wobei Reflexionskompetenz anhand von konkreten Handlungen operationalisiert wurde. In zukünftige Studien wären evtl. noch weitere Aspekte einzubeziehen und zu überprüfen. Mit der Vignettenstudie wurden Produkte von Reflexionskompetenz erhoben, indem die Studierenden ihre Gedanken verschriftlichten und damit ein Zugang zu ihrem expliziten Wissen möglich wurde. Die dabei gezeigte Reflexionskompetenz wurde von außen durch eine systematische Analyse der schriftlichen Überlegungen mittels Kategorienbildung erfasst. Die Vielfalt von Handlungsoptionen konnte als Reflexionsbreite und die Komplexität als Reflexionstiefe in Form von Zahlenwerten dargestellt werden. Zahlenwerte stellen aber immer eine Reduktion der vielfältigen Facetten dar. Zur Praxis des Reflektierens und damit zum impliziten Wissen, das der Reflexionskompetenz zugrunde liegt, konnte schließlich durch die Gruppendiskussionen ein Zugang gefunden werden. Es bedurfte eines sequenzanalytischen, komparativen und rekonstruktiven Verfahrens, damit dieses praktische Wissen und die diesem zugrundeliegenden Orientierungsrahmen sichtbar werden.

Kritisch muss gefragt werden, ob damit entscheidende Dimensionen von Reflexionskompetenz erfasst werden konnten. Alle drei Erhebungsmethoden fanden im Kontext einer universitären Lehrveranstaltung statt, deren wirkmächtiger organisationaler Rahmen das Handeln der Studierenden strukturiert – so ein Ergebnis der Gruppendiskussionsstudie. Dieser Rahmen bleibt jedoch bei messenden und kategorialen Verfahren ein blinder Fleck und geht – üblicherweise – nicht in die Datenanalyse ein. Die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode lässt jedoch eine neue Sicht im Sinne eines Nachzeichnens der Herstellung geteilter Handlungspraxis und damit ein „Beobachten von Beobachtungen“, d.h. Beobachtungen „zweiter Ordnung“ (Luhmann, 1990, S. 86; zit. n. Bohnsack, 2014, S. 65) zu. Gemeint ist damit, dass die Beobachtungen, die die Studierenden tätigen, von ihnen in ihrem Vollzug nicht beobachtet werden können. Der rekonstruktive Zugang über Gruppendiskussionen ermöglicht es den Forscher*innen allerdings, „auf die Voraussetzungen der Beobachtungen zurückzukommen“ (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018, S. 63). Eine solche „Beobachtung zweiter Ordnung [erhöht] die Chance, die Wahrscheinlichkeit des Verstehens zu steigern“ (ebd.), d.h. in

diesem Fall, jene Modi methodisch gesichert zu erfassen, die dem Reflektieren zugrunde liegen.

Welche Implikationen ergeben sich hieraus für die *Bildungsforschung*, konkret für die Erfassung von Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens? Von grundlegenden Gewissheiten kann weiterhin nicht die Rede sein, denn auch die durchgeführten Datenerhebungen sind an eine bestimmte Umsetzungsvariante Forschenden Lernens und damit auch an bestimmte Fallzahlen gebunden. Durch die Triangulation der drei Datenerhebungs- und Datenauswertungsverfahren kann jedoch mit größerer Gewissheit als zuvor konstatiert werden, dass es sich beim Forschungsgegenstand Reflexionskompetenz um ein vielschichtiges Phänomen handelt, dessen Ausprägungen von Studierenden durchaus anders wahrgenommen werden können (Fragebogenstudie) als sie von Forscher*innen mittels der Analyse schriftlicher Texte (Vignettenstudie) oder der Rekonstruktion handlungsleitenden Wissens (Gruppendiskussionsstudie) eingeschätzt werden. Diese Perspektivendifferenz, die auf die Unterscheidung von Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zurückgeführt werden kann, zum Thema zu machen, könnte gerade in Veranstaltungen Forschenden Lernens sinnvoll sein, um die Reflexionskompetenz von Studierenden (weiter) zu fördern.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beauchamp, D. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2020). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104–117.
- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen. Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. *Pädagogik*, 62(7–8), 72–77.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Chomsky, N. (1973). *Sprache und Geist*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Budrich.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fiegert, M. & Kunze, I. (2017). Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstatt als Prinzip?* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Flick, U. (2011). *Triangulation* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Guerrero, S. (Hrsg.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. *journal für lehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 101–111). Frankfurt: Campus.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Katenbrink, N. & Wischer, B. (2015). „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen* (S. 221–241). Münster: MVW.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F.A. (1999). Linking reflection and technical competence. *European Journal of Teacher Education*, 22(2–3), 191–207.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckuck, K. (2021, in Vorb.). *Reflexionen zu Inklusiver Unterrichtspraxis*. Dissertation an der Universität Hamburg.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren. Überlegungen zur Modellierung unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 201–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A. & Kuckuck, K. (2020). Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasusistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion* (S. 247–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken* (S. 9–47). Wien: facultas.
- Reitingner, J. (2013). Forschendes Lernen und Reflexion. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 9–38). Wien: LIT-Verlag.
- Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C. & Wimmelmann, S. (2018). *Reflexion im Forschenden Lernen anregen*. Working Paper Nr. 3 der AG Forschendes Lernen in der Deutschen Ge-

- sellschaft für Hochschuldidaktik. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/flif/Homepage_neu/Working_Paper/WP-003-Riewerts_Rubel_Saunders_Wimmelmann_FINAL.pdf
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 53–68). Bielefeld: UVW.
- Toledo-Figueroa, D., Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional standards. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (S. 73–95). Paris: OECD Publishing.
- Weinberger, A. & Seyfried, C. (2009). RIFE. Reflection Instrument for Education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 13(1/2), 83–94.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.