

Kohlmeyer, Susanne

Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops

Zusammenfassung

Zentrales Ziel des Lehramtsstudiums ist die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Eignungserhöhung, lediglich beiläufig erfolgt die Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen (Nolle, 2012). In diesem Beitrag wird ein Projekt vorgestellt, das die Weiterentwicklung von Selbstreflexion als überfachlicher Kompetenz fokussiert. Grundsätzlich angestoßen wird die Weiterentwicklung der Selbstreflexion in Workshops durch Erkennen des individuellen Status quo der Projektteilnehmenden ($N=51$) im Bereich ausgewählter studien- und berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen. Es werden theoretische Modelle und zudem seitens der Teilnehmenden eingebrachte praktisch bewährte Methoden als weitere Handlungsmöglichkeiten erläutert und im geschützten Rahmen erprobt. Ziel der angestoßenen Denkprozesse ist es, selbstreflexiv differenzierte Wahrnehmungsmuster für eigenes Verhalten und eigene Denkweisen zu entwickeln. Dadurch sollen zukünftige Weiterentwicklungserfordernisse im Bereich der Selbstreflexion eigenständig und bewusst wahrgenommen werden können. Die Workshops wurden in einem prä-, post-, follow-up-Design evaluiert. Nach der Teilnahme am Workshop zeigten die Teilnehmenden eine kurzzeitig erhöhte Selbstreflexionsfähigkeit, die Akzeptanz aktivierender Methoden war nachhaltig höher als die Akzeptanz rezipierender Methoden.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung, Überfachliche Kompetenzen, Selbstreflexion, aktivierende Methoden, Nachhaltigkeit

1 Ausgangslage

Im Bildungsbereich erfolgreiche Länder regeln den Zugang zum Lehrerberuf überproportional häufig durch Assessments (Mourshed, Chijioke & Barber, 2015), in Deutschland sind demgegenüber Abiturnoten das alleinige Entscheidungskriterium für den Zugang zum Lehramtsstudium. Weiterhin gibt es unterschiedliche Lehrerbildungssysteme in verschiedenen Ländern. Dabei eint alle Systeme das Ziel, im Verlaufe des Studiums gute Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird zur Erreichung dieses Ziels zunächst vor dem Studieneingang nach Noten selektiert. Daran schließen sich Maßnahmen an, die mittels grundsätzlicher Eignungsreflexion im Eignungspraktikum und der Bearbeitung des Career Counselling for Teachers (CCT, Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011) zumeist fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen fokussieren. Überfachliche Kompetenzen als berufsrelevante, aber nicht berufsspezifische Kompetenzen, die erlernbar und weiterentwickelbar sind (Weinert, 2001), werden hingegen im Rahmen der Eignung bzw. Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte nicht expliziert. Hervorzuheben ist jedoch, dass der Bereich der überfachlichen Kompetenzen als „emerging field der Pädagogischen Psychologie“ (Kunter, Seidel & Artelt, 2015, S. 59) mit zahlreichen, u.a. auch in dieser Studie beleuchteten praktischen Implikationen verbunden ist (Spinath et al., 2012). Verschiedene, für den Lehrerberuf als Kontaktberuf relevante überfachliche Kompetenzen, wie der Umgang mit Belastungen (Schaarschmidt, 2012), wurden darüber hinaus nicht nur als berufs-, sondern bereits als studienrelevant erkannt (Bohndick & Buhl, 2014; Lew & Schmidt, 2011). Aus diesen Gründen ist die Ausweitung bereits des universitären Fokus‘ auf die Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen der Studierenden angezeigt. Diese Forderung nach Kompetenzorientierung wird nach dem Bologna-Prozess 1999 zunehmend formuliert (HRK, 2010). In praktischer Hinsicht wird es somit notwendig, diese Kompetenzen bereits im Studium grundsätzlich bzw. stärker zu thematisieren, um deren Weiterentwicklung im Sinne einer Kompetenzorientierung frühestmöglich gezielt fördern zu können.

Im Vordergrund stehen solche Fragen, ob und wie das Erkennen des Status quo erfolgen und die gegebenenfalls erforderliche Weiterentwicklung relevanter Kompetenzen tatsächlich gefördert werden kann, ob die Weiterentwicklung nachhaltig erfolgt und ob diese nachhaltig eigenständig von den Studierenden reflektiert und realisiert werden. Einigen dieser Fragen widmet sich dieser Beitrag.

2 Ziele und Konzept des LehramtsNavi

2011 wurde an der Universität Paderborn der LehramtsNavi implementiert. Dieser bietet zwei Formate als Lernräume an, die entweder parallel zueinander oder unabhängig voneinander nutzbar sind, nämlich ein Online-Self-Assessment und Workshops. Diese Lernräume ermöglichen es Lehramtsstudierenden, themenorientiert fundierte Einblicke in ihre überfachlichen Kompetenzbereiche bereits während des Studienverlaufes zu erhalten. Die empirische Basis für die Themenbereiche des LehramtsNavi bilden zwei Erhebun-

gen zur Bedarfsermittlung der zu berücksichtigenden Kompetenzen (vgl. zu Anforderungen im Studium Bohndick & Buhl, 2014; zu Anforderungen im Beruf Bohndick et al., 2015). Inhaltlich basieren die Einblicke innerhalb dieser Kompetenzen, z.B. Kommunikation oder Selbstorganisation, auf der angeleiteten selbstreflexiven Identifizierung von individuellen Stärken und Schwächen (Bohndick & Kohlmeyer, 2015). Dazu werden Anstöße zur Weiterentwicklung entweder durch die Bearbeitung von Online-Fragebögen im Online-Self-Assessment oder durch praktische und theoretische Impulse in den Workshops gesetzt. Auf dem reflektierten Status quo aufbauend werden den Teilnehmenden in beiden Lernräumen, additiv zu den vorgesehenen Modulen des Lehramtsstudiums, Möglichkeiten zur individuellen Weiterentwicklung aufgezeigt.

2.1 Ziele des LehramtsNavi

Angestrebt wird die Weiterentwicklung der eigenen Studien- und Berufsprofessionalität. Dies erfordert die Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsmuster für eigenes Verhalten und eigener Denkweisen, die der LehramtsNavi durch gezielt angeleitete reflexive Prozesse anstoßen will. Grundsätzlich sollen die Teilnehmenden befähigt werden, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen. Dafür können sie sich in einem bewertungsfreien Rahmen erproben. Es werden Impulse gegeben, vorhandene Kompetenzen im Hinblick auf Situationen, die im universitären und im schulischen Alltag auftreten, professionell zu reflektieren, auf theoretisch basierte Handlungsalternativen zu prüfen, lösungs- und ressourcenorientierte Herangehensweisen zu finden, auszubauen und anzureichern. So können Spannungen zwischen universitärem und beruflichem Anspruch sowie realer Wirklichkeit zielorientiert begegnet werden (Münzinger & Voigt, 1998). Notwendig zur Spannungsauflösung ist zum einen Wissen über die Anforderungen im Bereich überfachlicher Kompetenzen im Studium und im späteren Beruf (=Anspruch) und dem eigenen Status quo in den einschlägigen Kompetenzen (=reale Wirklichkeit).

Die in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden Workshops als Lernraum des LehramtsNavi (für einen weiteren Einblick in die Praxis der Workshops siehe Bohndick & Kohlmeyer, 2015), die die genannte Spannungsauflösung befördern sollen, widmen sich derzeit drei überfachlichen Kompetenzbereichen, nämlich Kommunikation, Selbstorganisation und Umgang mit Belastungen. Damit stehen unter Verweis auf die Studien zu Anforderungen im Lehramtsstudium (Bohndick & Buhl, 2014) relevante Kompetenzen zur Wahl, die ein gewinnbringendes Studium und einen erfolgreichen Einstieg in die Praxis des Lehrerberufes begünstigen können. Die selbstreflexive Ausrichtung der Workshops (in Abgrenzung zu Einrichtungen anderer Universitäten, dazu z.B. Döring-Seipel, Dauber, Bosse & Nolle, 2013; Wirth & Seibert, 2011) steht in einer Linie mit den Anforderungen der Standards der Lehrerbildung. Laut KMK-Standards beispielsweise ist die Selbstreflexion als überfachliche Kompetenz von zukünftigen Lehrkräften elementar (KMK, 2014). Auch Altrichter (2006) betont, dass die „qualitätsvolle Praxis in einem komplexen Beruf wie dem Lehrerberuf nicht durch Routinierung oder Außensteuerung erreichbar [ist], sondern nur durch verantwortliches und reflektiertes Handeln der Berufsmitglieder“ (S. 58). In den Workshops soll es den Studierenden ermöglicht werden, ihre Selbstreflexionskompetenz anhand praxisrelevanter Themen anzustoßen und auszubauen. Zudem hinterfra-

gen die Studierenden im geschützten Rahmen der universitären Ausbildung ihre biographischen Erfahrungen und Gewohnheiten. So kann prozessorientiert die selbstreflexive Weiterentwicklung im und für das Studium sowie den Lehrerberuf angelegt werden.

2.2 Theoretisches Konzept des LehramtsNavi

Das Konzept des LehramtsNavi zur aktiven und selbstgesteuerten Weiterentwicklung der Lehramtsstudierenden basiert auf Selbstreflexion. Theoretisch fundiert werden kann Selbstreflexion mithilfe unterschiedlicher Konstrukte: Über die Humboldt'sche Bildungskonzeption (Tenorth, 2010) und den Begriff der Reflexivität in den Arbeiten Klafkis (Konrad & Traub, 2011) hin zu selbstreflexiv angelegten Konzepten im Konstruktivismus (Reich, 2005) sowie in der Regulationsforschung (Zimmermann, 2008), auf die hier Bezug genommen wird. Das zyklische Phasen-Modell von Zimmermann (2008) arbeitet den Einfluss der Lernumgebung auf die Selbstregulation heraus und nennt in diesem Zusammenhang den Begriff „Self-Reflection“ (S. 16). Kern des Modells von Zimmermann sind eigene Planungen, Handlungen, Verhaltensweisen, Beobachtungen sowie Bewertungen, die die Basis für neue Handlungsweisen bilden. Dabei sieht Zimmermann (2008) eigene Planungen und Handlungen, die auf die Erreichung persönlicher Ziele gerichtet sind, als zentral an. Die jeweils in den Kontext eingebetteten Planungen bzw. Handlungen benötigen entweder eine Rückmeldung von außen durch Feedback, oder die Rückmeldung generiert sich auf der Grundlage eigener Reflexion. Dabei bemisst bzw. bewertet das Feedback bzw. die individuelle Reflexion die Handlung bzw. das Ergebnis der Handlung in Relation zum angestrebten Zielzustand. Selbstreflexion nach Zimmermann (2008) ist demnach die Sichtung und Bewertung einer Handlung, aus der neue Planungen entstehen können. Als Bewertungsmaßstäbe können neben Sachnormen und zuvor erbrachten Leistungen auch vorgegebene Normen und Leistungen der Vergleichsgruppe herangezogen werden. In Abweichung zu Zimmermann, der die Selbstreflexion an das Ende des Prozesses stellt und damit eine reine Ergebnisreflexion entwirft, setzt die Konzeption des LehramtsNavi auf die prozessorientierte Selbstreflexion, für die Bandura und Schunk (1981) die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und intrinsischer Motivation in den Mittelpunkt stellen, die sich wiederum auf die Setzung neuer Ziele auswirken (Brouër, 2004). Je besser die Person ihre Fähigkeiten und Kompetenzen einschätzen kann, desto höher stuft sie ihre Ziele und erhöht ihre Anstrengungen. Insgesamt geht die Selbstreflexion nach diesen Konzepten von einem Lerner aus, der in der Lage ist, adäquate Methoden zur Zielerreichung zu kennen und einzusetzen (Fink, 2010). Lehrveranstaltungen, die dieses Verständnis zugrunde legen, sollten flexible Lernziele anbieten und methodisch Freiräume ermöglichen (Wahl, 2002).

Eingeordnet in die Tradition der Lehrertrainings beruht die konzeptionelle Fundierung des LehramtsNavi auf dem *learning paradigm* des *problem-based-learning*s (Huber, 2004) als Gegenpol zu dem zunächst in der Lehrerbildung vorherrschende *instructing paradigm* (Barr & Tagg, 1995), und orientiert sich an dem hochschuldidaktischen Konzept des *problem-based-learning*s, wenn im benotungsfreien Raum Handlungsweisen gezeigt, mögliche Verhaltensalternativen zum bisherigen Verhalten vorgestellt und methodisch vielfältig praktisch erprobt und reflektiert werden (Ufert, 2015).

Um den Bogen zu den praktischen Implikationen zu schlagen, die diese Fundierung für die Workshops des LehramtsNavi und damit für die Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium bedeutet, ist zusammenzufassen, dass der Begriff der Selbstreflexion hier die Befähigung der kritische Würdigung und Beurteilung des Status quo der individuellen Kompetenzentwicklung in Relation zum angestrebten oder auch zum anzustrebenden Zustand meint. Sie ist ergebnisorientiert im Sinne einer individuell überprüfbarer Weiterentwicklung der eigenen überfachlicher Kompetenzen hin zur geforderten Professionskompetenz, und zugleich ist sie prozessorientiert durch den dynamisierten Abgleich von Weiterentwicklungen in der Praxis. Damit steht die Konzeption in einer Linie mit verschiedentlich formulierten Ansprüchen an die Lehrerbildung, die jeweils dann gute Chancen der Akzeptanz und Wirksamkeit haben, wenn sie das Erkunden und Reflektieren der Handlungspraxis sowie die Durchführung von methodisch flexiblen Handlungsexperimenten für die Weiterentwicklung ins Zentrum stellt (Mayr, 2007). Denn Informationsinputs werden regelmäßig nur dann wirksam reflektierbar, wenn sie mit praktischen Verarbeitungsschritten verknüpft sind (Lipowsky, 2004; Hascher, 2011).

2.3 Praktische Umsetzung des theoretischen Konzepts

Um den Teilnehmenden einen fundierten Einblick in den Status quo ihrer überfachlichen Kompetenz zu ermöglichen und ihnen Weiterentwicklungspotentiale in Richtung professioneller Kompetenz aufzeigen zu können, werden im Lernraum Workshop des LehramtsNavi Wissens- und Praxiselemente miteinander verzahnt und die Umsetzung der Verzahnung angeleitet selbst reflektiert bzw. durch die anderen Teilnehmenden durch Feedback zurückgemeldet. Dieser Prozess wird inhaltlich mittels eines für die Teilnehmenden relevanten Themas angegangen. Damit dies anschaulich und nachvollziehbar ist, wird im Folgenden ein exemplarischer Blick in den Workshop „Herausforderung Problemgespräche – Kommunikation in herausfordernden Situationen“ geworfen:

Die Teilnehmendenzahl ist pro Workshop auf zwölf Personen begrenzt, jeder Workshop dauert vier Stunden. Die Moderation benötigt im Sinne Zimmermans die Fähigkeit, sowohl Raum für angeleitete Selbstreflexion zu schaffen als auch detailliert Feedback zu geben, so dass die jeweiligen Persönlichkeiten der Teilnehmenden einbezogen und wertgeschätzt werden. Zudem ist die Moderation in der Lage, den offenen Peer-Austausch der Teilnehmenden zu initiieren und zu fördern, so dass über Stärken und Schwächen gesprochen werden kann und individuelle Erfahrungen eingebracht werden können.

Zu Beginn jedes Workshops wird seitens der Moderation als Theorieinput das zugrundeliegende Verständnis von Selbstreflexion erläutert. Die Relevanz dieser Kompetenz für das Studium und den Beruf als Lehrkraft wird unmittelbar einsichtig, weil im Regelfall sowohl im Studium als auch im Beruf keine regelmäßigen Hospitations- oder Beobachtungssettings existieren, die qualifiziert Rückmeldungen zu Optimierungspotentialen anbieten.

An diesen Input schließen sich abwechselnd praktische, theoretische und reflexive Übungseinheiten zu den Themen „Grundlagen der Kommunikation“, „Wie entstehen Missverständnisse und wie erkenne ich sie?“, „Grundlagen und Techniken der Gesprächsführung“ sowie der „Kunst der wertschätzenden Rückmeldung“ an. In der Einheit

„Grundlagen der Kommunikation“ werden beispielsweise Sinn und Zweck von „Ich-Botschaften“ theoretisch erläutert. Im Anschluss erhält jeder Teilnehmende eine Moderationskarte mit der Aufschrift „ICH“ und die Aufforderung, diese Karte im Verlaufe des gesamten Workshops bei „Du“- bzw. „Man“-Botschaften hochzuhalten und den Sender dadurch an die Formulierung einer „Ich“-Botschaft zu erinnern. Somit werden zum einen alle aufgefordert, bei der geforderten Einbringung eigener Erlebnisse und Erfahrungen tatsächlich die sachlich richtige und verbindliche „Ich“-Botschaft zu formulieren und sich nicht hinter unverbindlichen „Du“- oder „Man“-Botschaften zu verstecken. Zum anderen werden „Ich“-Botschaften im realen, teilweise emotional geprägten Kontext erprobt und nicht lediglich in einer kurzen und künstlichen Sequenz durch Umformulierung einiger vorgegebener „Du“-Botschaften.

Die Grundlagen und Techniken der Gesprächsführung werden weiterhin exemplarisch für Konfliktgespräche erörtert. Diesem Themenblock voran geht das „Tauziehen“. In dieser Übung wird zunächst Tauziehen in der tradierten Form gespielt, indem zwei Mannschaften gebildet werden, die sich gegenüberstehend in entgegengesetzter Richtung an einem Seil ziehen. Die Mannschaft, die die andere über eine zuvor definierte Linie „gezogen“ hat, gewinnt. Dieser Teil der Übung wird gemeinhin als anstrengend und kraftraubend geschildert. Im zweiten Teil der Übung nehmen die zwei sich gegenüberstehenden Mannschaften das Tau erneut vom Boden auf, das allerdings dieses Mal in der Mitte zweimal locker geknotet wurde. Diese Knoten, die für Konflikte stehen, zögen sich, würde wie beim ersten Mal kraftvoll von beiden Seiten gezogen, fest zu. Die Teilnehmenden werden nach dieser Feststellung aufgefordert, die Knoten (also den „Konflikt“) zu lösen, ohne dabei das aufgenommene Tau loszulassen. Im Rahmen des Lösens der Knoten fallen Äußerungen wie *„wir müssen aufeinander zugehen“*, *„wir müssen zusammenarbeiten“*, *„da müssen wir jetzt irgendwie durch“*, *„ich stand hinten am Tau und wurde gar nicht in die Lösung einbezogen“*. Im Anschluss an das Spiel werden die mitnotierten Äußerungen reflektiert und auf der Metaebene auf Konfliktsituationen übertragen, also die unmittelbaren praktischen Erfahrungen aus der Übung auf bereits erlebte Konfliktsituationen übertragen. Dazu werden Reflexionsfragen, die sich auf die mitnotierten Äußerungen aus der Übung beziehen, herangezogen, z.B.: *„Ist es Ihnen im Alltag schon einmal passiert, dass Sie an einem Konflikt beteiligt waren, aber zu weit weg waren, um in die Lösung einbezogen zu werden? Wie ging es Ihnen damit? Was hätten Sie tun können, um einbezogen zu werden? Was werden Sie zukünftig in Konfliktsituationen beachten? Was brauchen Sie dafür?“* Die Antworten können die Teilnehmenden je nach Bedarf diskutieren oder auch als Schreibimpuls notieren.

Am Ende jedes Workshops steht eine Methode, die die Intentionen und Vorsätze aus dem Workshop-Verlauf bündelt und konkretisiert. Durch einen *Vertrag mit sich selbst* legen die Teilnehmenden ihre realistisch erreichbaren Ziele, die dafür erforderlichen konkreten Schritte, die geplante Zeitschiene der Umsetzung, die Überprüfbarkeit des Erreichten, die Weiterentwicklungsschritte und eine Selbstbelohnung fest. In einem Abschluss-Blitzlicht werden die wichtigsten Erkenntnisse und Erfahrungen aus den 4 Stunden im Plenum zusammengetragen.

Durch unterschiedliche Methoden werden so in den Workshops Kommunikationstheorien real erfahrbar. Nach jeder Einheit wird der individuelle Status quo bzw. die Erfah-

rungen entweder durch Schreibübungen (Elbow, 1998), Kleingruppen- oder Partnerfeedbacks oder im Plenum reflektiert und eigene Handlungsweisen auf theoretische oder erfahrungsbasierte Alternativen hin geprüft.

Die Workshops sind inhaltlich vorstrukturiert, aber dennoch wie von Mayr (2007) gefordert inhaltlich flexibel und können so an den Bedarfen der jeweiligen Gruppe ausgerichtet werden. So kann teilnehmendenorientiert auf Fragestellungen, Problemfelder und Herausforderungen eingegangen werden, und praktisch und theoretisch erarbeitete Lösungsmöglichkeiten können gemäß Fink (2010) auf ihre individuelle Passung und Umsetzbarkeit der einzelnen Teilnehmenden überprüft werden. Alle Teilnehmenden bekommen zudem sog. Logbücher, in denen die theoretischen Inhalte, z.B. für späteres Rekapitulieren und Elaborieren der Inhalte, aufbereitet sind und in denen Platz für die Notizen u.a. aus den Schreibsequenzen vorgehalten wird (Paus & Jucks, 2013). Um zur Reflexion zu motivieren, werden also im Workshop gezielt aktivierende Methoden angewandt, die die Teilnehmenden auf affektiver Ebene in das Geschehen involvieren; das moderierte Peer-Feedback bindet gezielt alle Teilnehmenden ein.

Die Teilnehmenden beschäftigen sich somit - abhängig vom gewählten Workshop unter Einbindung von alltags- und schulpraktischen Erfahrungen - theorie- und praxisorientiert zwar mit einer spezifischen überfachlichen Kompetenz, reflektieren hierin ihren Status quo und erkennen Weiterentwicklungspotentiale in Bezug auf die Einbindung theoretischer Konzepte in ihre Handlungsnormen. Damit werden grundsätzlich individuelle Lernprozesse sowie eigene Lernhaltungen themenorientiert für sich dargestellt, reflektiert und können selbstgesteuert (Schön, 1983) und zielgerichtet aktiv vorangetrieben werden. Herauszufinden, an welcher Stelle Weiterentwicklungspotentiale bestehen, liegt eigenverantwortlich in der Hand der Teilnehmenden; damit wird Altrichters Forderung nach „verantwortlichem und reflektiertem Handeln“ (2006, S. 58) bereits im Studienverlauf Rechnung getragen, und das zu erzielende Handeln kann sukzessive in die alltägliche individuelle Praxis übernommen werden. Auf der Metaebene spielt für diese Prozesse über alle Workshop-Themen die Selbstreflexion und die Konzentration auf sich selbst die entscheidende Rolle für den aus der Reflexion heraus intendierten „Aha-Effekt“ im Hinblick auf Fragen wie „*Wo stehe ich (im Vergleich zu den Anforderungen und ggf. zu anderen)*“, „*Was kann ich tun, um mich weiterzuentwickeln (mit Strategien, die zu mir passen)*“, und „*Was brauche ich dafür?*“.

3 Fragestellung

Ob die Ziele des LehramtsNavi mit der Ausgestaltung der Workshops erreicht werden, wurde im Rahmen dieser Evaluationsstudie geprüft. Die vorgestellten Workshops sind Lernräume, die verschiedene Methoden zum Anstoß der Reflexion hinsichtlich individueller Weiterentwicklungspotentiale anbieten. Damit werden sie konzeptionell Befunden gerecht, die aufzeigen, dass Änderungen von Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern effizienter durch den Anstoß aktiver Denkprozesse bewirkt werden, als dies durch das reine Darbieten von Informationen (Bohner & Wänke, 2002) geschehen kann. Durch das aktive Einbeziehen der Teilnehmenden wird eine reine Außensteuerung vermieden; die Teilnehmenden sind vielmehr aufgefordert, selbst tätig zu werden und für sich den Status

quo ihrer Kompetenzen zu eruieren. Neben der Frage, ob und wenn ja, wie nachhaltig die Selbstreflexion im Workshop angestoßen werden konnte, wurden die aktivierenden Impulse sowie die theoretischen Inhalte auf ihre Akzeptanz untersucht.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wird durch die Teilnahme an den Workshops die Selbstreflexion bzw. die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden angestoßen?
- Wirkt der Anstoß zur Selbstreflexion nachhaltig?
- Werden die Methoden der Workshops des LehramtsNavi - zum Anstoß der Selbstreflexion der Teilnehmenden - akzeptiert?

4 Methode

Die evaluierten Workshops wurden im Rahmen von Wahlpflichtveranstaltungen im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn angeboten. Die Workshops befassten sich für die Dauer von 4 Stunden jeweils mit einzelnen Themenbereichen, und zwar Kommunikation, Selbstorganisation und Umgang mit Belastungen und wurden von der Autorin moderiert.

4.1 Stichprobe

Die Zahl der in die Stichprobe einbezogenen Teilnehmenden lag bei $N=51$ (13 männlich, 38 weiblich). Weitere demografische Angaben wurden nicht erhoben. Alle Teilnehmenden waren im 2. Semester des M.Ed.-Studiums eingeschrieben und belegten die Workshops im Rahmen von Wahlpflichtangeboten gemäß § 2 Absatz 4 und des § 64 Absatz 1 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) vom 16. September 2014 (GV.NRW. S. 543) und die Ordnung für das Praxissemester im Rahmen der Lehramtsstudiengänge mit dem Abschluss M.Ed. an der Universität Paderborn vom 10. November 2014. D.h., Masterstudierende des Lehramtes für Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium und Gesamtschule im 2. Semester, die sich in ihrer ersten einsemestrigen Praxisphase an einer ihnen zugewiesenen Schule befanden, konnten aus einem Angebot an begleitenden Seminaren und Workshops u.a. den Lernraum Workshop des LehramtsNavi auswählen.

4.2 Durchführung

Die Workshops wurden anhand eines Prä-, Post, Follow-up-Designs zu drei Messzeitpunkten mit Fragebögen im Paper-Pencil-Format evaluiert. Der erste Messzeitpunkt (t_1) lag eine Woche vor dem besuchten Workshop, für den zweiten Messzeitpunkt (t_2) wurde den Teilnehmenden am Ende des jeweils besuchten Workshops Zeit zum Ausfüllen eingeräumt. Drei Wochen bis maximal zwei Monate nach dem Workshop-Besuch wurden die Teilnehmenden zum dritten Mal (t_3) aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Teilnehmende, die mehr als einen Workshop besuchten, füllten nur für den jeweils zuerst besuchten Workshop die Fragebögen zu den drei Messzeitpunkten aus. In die Stichprobe wurden nur diejenigen einbezogen, von denen Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorlagen und die eindeutig zuzuordnen waren.

4.3 Instrumente

Der Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt (t_1) beinhaltete die deutsche Übersetzung der 20-Item Self-Reflection-Insight-Scale (SRIS, Grant et al. 2002,) mit den 3 Skalen „Notwendigkeit“ ($k= 6$ Items, Beispielitem „Es ist mir wichtig, mein Verhalten zu analysieren“; Cronbachs $\alpha= .85$), „Engagement“ ($k= 6$, „Ich denke nicht oft über mein Verhalten nach (-)“; $\alpha= .85$) und „Einsicht“ ($k= 8$, „Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst“; $\alpha = .76$).

Der zweite Messzeitpunkt (t_2) beinhaltete wiederum den SRIS in der deutschen Fassung ($\alpha = .86/ .81/ .83$). Zudem wurde mittels einer weiteren Skala zum eingesetzten Material mit der Eingangsfrage: „Welche der genannten Komponenten des Workshops hatten für Sie persönlich während Ihrer Teilnahme Bedeutung?“ die Akzeptanz des Materials bzw. der Methoden im Bereich „Aktiv“ ($k=3$, „Eine Erfahrung aus einem Rollenspiel oder einer Übung“; $\alpha= .81$) und „Rezipierend“ ($k= 5$, „Die theoretischen Informationen zu Konzepten und Modellen“; $\alpha= .67$) erhoben.

Zum dritten Messzeitpunkt (t_3) wurde letztmalig der SRIS in der deutschen Fassung ($\alpha = .83/ .78/ .85$) und die Items zur Akzeptanz des Materials („Aktiv“: $\alpha = .78$; „Rezipierend“: $\alpha = .71$) eingesetzt.

Die Einschätzungen erfolgten auf einer fünf-stufigen Likert-Skala (1= völlig unzutreffend bis 5= trifft ganz genau zu; für die Akzeptanz des Materials und der Methoden 1= völlig unwichtig bis 5=sehr wichtig).

5 Ergebnisse

Hinsichtlich der Frage, ob durch die Teilnahme am Workshop die Selbstreflexion der Teilnehmenden (nachhaltig) angestoßen werden kann, ergibt die Auswertung des SRIS mit den Skalen *Notwendigkeit*, *Engagement* und *Einsicht* in den Bereichen *Engagement* und *Notwendigkeit* im Vergleich der drei Messzeitpunkte höhere Werte unmittelbar nach dem besuchten Workshop (t_2) im Vergleich zu vorher (t_1). Hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Anstöße verschwindet diese leichte Steigerung von t_2 aber zu t_3 wieder. Jedoch sind im Bereich *Engagement* - nicht signifikante - Steigerungen von t_1 über t_2 zu t_3 zu verzeichnen (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Diagramm Selbstreflexion (SRIS) der Teilnehmenden zu drei Messzeitpunkten

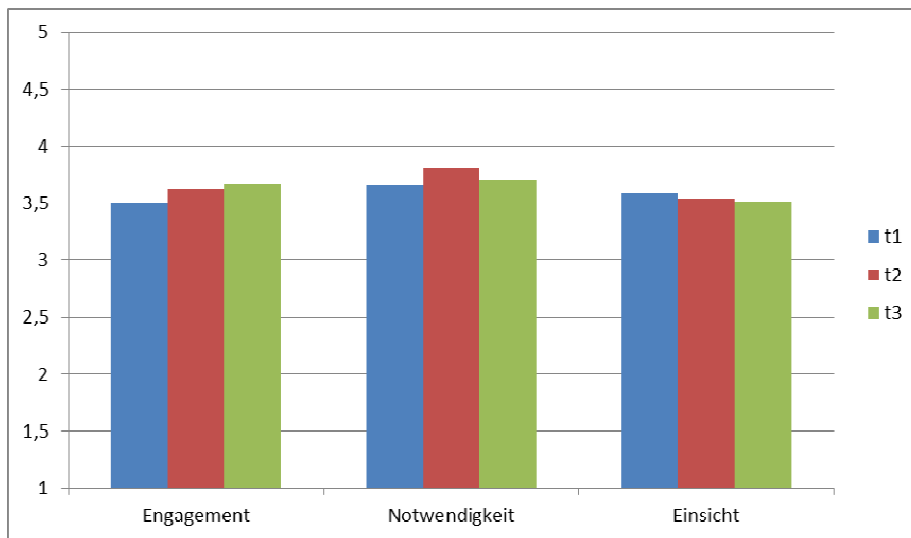


Abb. 2: SRIS zu drei Messzeitpunkten

	t1 M (SD)	t2 M (SD)	t3 M (SD)	
Engagement	3.51 (0.77)	3.62 (0.67)	3.67 (0.67)	Zeit: $F(1, 51) = 1.221$, $p = 0.302$
Notwendigkeit	3.66 (0.64)	3.81 (0.57)	3.70 (0.66)	Zeit: $F(1, 51) = 1.805$, $p = 0.173$
Einsicht	3.59 (0.47)	3.54 (0.51)	3.52 (0.72)	Zeit: $F(1, 51) = 0.459$, $p = 0.634$

Abb. 2: Anmerkungen. Aufgeführt sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Messzeitpunkte. Berechnungen mittels SPSS 21 (Standardeinstellungen).

Im Blick auf die Einsicht sinkt die selbsteingeschätzte Veränderung nach dem Workshop (s. Abb. 2); die mittlere Differenz zwischen t_2 und t_3 ist auf dem .05-Niveau signifikant, $F(1, 51) = 5.8$, $p = 0.005^*$, $\eta^2 = 0.177$.

Abb. 3: Akzeptanz der Methoden und des Materials zu 2 Messzeitpunkten

	t2 M (SD)	t3 M (SD)	
Aktiv	3.56 (1.01)	3.62 (0.88)	Zeit: $F(1, 32) = 0.242$, $p = 0.626$
Rezipierend	3.21 (0.68)	2.86 (0.73)	Zeit: $F(1, 32) = 8.745$, $p = 0.006^*$

Abb. 3: Anmerkungen. Aufgeführt sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Messzeitpunkte. Berechnungen mittels SPSS 21 (Standardeinstellungen).

In Bezug auf die Frage, ob die Workshops des LehramtsNavi akzeptierte Materialien und Methoden zum Anstoß der Selbstreflexion der Teilnehmenden bieten, ergibt sich, dass die 8 Items zur Akzeptanz des Material- und Methodeneinsatzes auf zwei Faktoren laden: "Aktiv" (Eigenwert = 2,882; erklärte Varianz, 36,02%) umfasst 3 Items mit Itemladungen zwischen .706 und .689. Der Faktor "Rezipierend" (Eigenwert= 1,694; erklärte Varianz= 21,176%) umfasst 5 Items mit Itemladungen zwischen .653 und .308. Für Aktiv zeigt sich, dass die Teilnehmenden die aktivierenden Methoden sowohl direkt nach dem Workshop (t_2) als auch im Nachhinein (t_3) höher akzeptieren als die Materialien und Methoden, die rezipierend sind. Weiterhin sinkt die Akzeptanz der Materialien und Methoden im Bereich Faktors *Rezipierend* signifikant (s. Abb. 3).

6 Diskussion

Die hier vorgestellten Ergebnisse stehen im Wesentlichen in einer Linie mit Befunden zur insgesamt unklaren Wirksamkeit von Weiterbildungen im Sinne von Veränderungen (Walther & Dick, 2007). Insbesondere langfristige Trainingserfolge, die auf einen Transfer des Gelernten in den Alltag oder auf eine Überführung in eine Routine hinweisen, werden zudem selten geprüft (Kauffeld, Paulsen & Ulbricht, 2016). Insofern werden die objektiv eher enttäuschenden Ergebnisse daraufhin diskutiert, aus welchen Gründen die Selbstreflexion der Teilnehmenden in den Bereichen Engagement und Notwendigkeit zwar ansteigt, dann aber bezüglich der Notwendigkeit wieder absinkt, und im Bereich Einsicht direkt und ohne Anstieg sinkt.

Dieses Ergebnis könnte auf den ersten Blick nahelegen, die Workshops als ineffektiv und im konzeptionellen Sinn als nicht zielführend einzustufen. Dagegen sprechen allerdings folgende grundsätzliche Überlegungen:

Die Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt der Teilnahme an den Workshops im sog. Praxissemester und damit in ihrer ersten längerfristig und verantwortungsvoll angelegten Einbindung in den Schulalltag. Sie entwickelten z.B. eigene Unterrichtsreihen und führten diese durch. Dieser Umstand stellte für die Studierenden vielfach eine hohe Belastung dar. In dieser aktuell als Belastung erlebten Situation das eigene überfachliche Kompetenzprofil angeleitet zu reflektieren könnte durchaus dazu beitragen, bei sich gerade im Bereich der *Einsicht* als Teil der Selbstreflexion des SRIS andere Maßstäbe anzulegen als in weniger belastenden Phasen im Studium. Das könnte dazu führen, in der Praxis als misslingend erlebte Handlungsnormen zum Selbstschutz nicht reflektiert durch theoretische Handlungsalternativen anzureichern, sondern z.B. durch Fremdattribuierungen anzugehen oder auch das eigene Erleben – ohne selbstorganisatorisch entlastende Routinen entwickelt haben zu können – als nicht kompatibel mit dem Lehreralldag einzustufen. Konkret könnte dieser Zeitpunkt auch mit dem Risiko behaftet sein, den *Vertrag mit sich selbst* aus den Workshops zwar nach den Maßstäben der Realitätsnähe erstellt zu haben, aber wegen der ungewohnten Belastungen die selbstgesteckten Ziele in der Reflexion des dritten Messzeitpunktes nicht erreicht einzustufen. Dieser Umstand kann zu der Überlegung geführt haben, Selbstreflexion als nicht zielführend und nicht notwendig einzustufen, was das Absinken der Werte im Bereich dieser Skala erklären könnte.

Hinzu kommt, dass der dritte Messzeitpunkt, in dem es um die Nachhaltigkeit der im Workshop begonnenen Reflexion ging, am Ende der Vorlesungszeit lag. Dies war der Zeitpunkt, an dem sich neben dem gegebenenfalls grundsätzlich erhöhten Belastungsempfindungen der Studierenden Prüfungsformate terminlich bündelten und so möglicherweise auch objektiv weniger Zeit und Gelegenheit zur Reflexion zur Verfügung stand, als es sich die Teilnehmenden in und nach den Workshop vorgenommen bzw. als zeitlich adäquat eingestuft hatten. Möglicherweise wäre zu einem weniger terminlich beanspruchten Zeitpunkt die Gelegenheit zur Reflexion günstiger gewesen und die Teilnehmenden hätten mehr Ressourcen zur Reflexion ihrer Umsetzung der Anstöße zur Selbstreflexion gehabt.

Daneben ist grundsätzlich die Überlegung anzustellen, ob Selbstreflexionskompetenz an sich durch das 4-stündiges Format der Workshops so angeregt werden kann, dass neben einer Irritation der gewohnten Muster ein Prozess in Gang gesetzt wird, der nachhaltig Anstöße zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung setzt. Ausgehend von der professionstheoretischen Sicht, dass Reflexion als Schlüsselbegriff gilt, Handlungsrouninen problemorientiert zu begegnen (Schön, 1983), und so vorrangig über reflexive Prozesse professionelles Wissen und Handeln weiter entwickelt werden kann, stehen die Studierenden in dem Workshop vor zwei grundlegenden Herausforderungen:

Sie haben erstens noch keine Möglichkeit gehabt, theoretisch bekannte professionsorientierte Handlungsmuster in der schulischen Alltagspraxis auszuprobieren. Grundsätzlich können neue, theoretisch abgespeicherte Handlungsmuster in die Praxis umgesetzt werden; allerdings kommen in erlebten Belastungssituation, also im Handeln unter Stress, nicht vorrangig kognitiv neu erlernte Handlungsrouninen zum Einsatz, sondern Routinemuster (Wahl, 2002), die – wie in diesem Fall – nicht zwingend den theoretischen Interpretationsmustern und methodisch bewährten Handlungsmustern im Schulalltag entsprechen müssen. Die Erfahrung des Umstandes, theoretisch bewährte und interpretierte Handlungsnormen nicht wie gewünscht umsetzen zu können und zugleich, gewissermaßen on top, dazu selbstreflexive Eigenzuschreibungen vorzunehmen, löst möglicherweise bei dem ein oder anderen die (berechtigte?) Einschätzung aus, Selbstreflexion sei in diesem belastenden Moment zu anstrengend und wird daher mangels fehlender *Notwendigkeit* vermieden. Diese Überlegungen könnten das Absinken der Werte in diesem Bereich des SRIS nach kurzfristigem Anstieg erklären.

Zweitens ist nicht von vornherein ausgeschlossen, dass die Inhaltsbereiche von „Selbstreflexion“ bereits konnotiert und ausdifferenziert sind, und dass sie daher in der Konsequenz möglicherweise nicht inhaltsfrei reflektiert werden können (Roters, 2012). Der SRIS erfasst die allgemeine, inhaltsungebundene Selbstreflexionskompetenz und setzt insofern, streng genommen, einen Transfer der in den Workshops erlebten individuellen inhaltsgebundenen Selbstreflexionsergebnisse auf die generalisierte Domäne „Selbstreflexion“ voraus. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass ein Transfer unterstützt werden kann, wenn die Impulse, hier also die Workshops, nach den Prinzipien konstruktivistischer Theorien gestaltet sind (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2001). Infolgedessen sollte der Erwerb selbstreflexiver Fähigkeiten eine aktive Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten fordern (Schaper, Hochholdinger & Sonntag, 2004), was in

den Workshops durch die Praxiselemente, die angeleitete Reflexion im Austausch oder in Schreibeinheiten realisiert wird. Auch bereits nach Hesketh (1997) lässt sich domänenübergreifender Transfer durch den Einbezug von Anwendungssituationen in die Lernsituation fördern. Allerdings kann nicht von vornherein ausgeschlossen werden, dass die Teilnehmenden, ermutigt durch die Selbstreflexion und die Feedbacks in den Workshops, den übergreifenden Transfer in der Praxisphase durch Überforderung oder Überlastung nicht mehr in die Anwendungssituation einbeziehen konnten, daher also die Selbsteinschätzungen entsprechend geringer ausfielen.

Drittens wurden die Workshops im Hinblick auf das Selbstreflexionsverständnis nach Zimmerman (2008) so konzipiert, dass aus der Sichtung und Bewertung einer Handlung neue Planungen entstehen können. Diese gründen auf prozessorientierter Selbstreflexion eines Lerners, der adäquate Modelle zur Zielerreichung kennt und einsetzen kann. Nach der Maßgabe, je besser die Person ihre Fähigkeiten und Kompetenzen einschätzen kann, desto höher stuft sie ihre Ziele und erhöht ihre Anstrengungen, könnte sich hier eine weitere Erklärung für die absinkenden Werte finden lassen: Die Teilnehmenden könnten aus der Beschäftigung mit ihren Kompetenzen diese besser einzuschätzen gelernt haben, ihre Zielsetzungen dadurch höhergestuft und ihre Anstrengungen zur Zielerreichung erhöht haben. In der Abschlussreflexion zum dritten Messzeitpunkt haben sie gegebenenfalls ihre Zielsetzung nicht erreicht, und gleichsam zudem festgestellt, dass selbst erhöhte Anstrengungen nicht zur Zielerreichung geführt haben. Logische Folge ist das Absinken der Selbsteinschätzung im Hinblick auf die erfragte Kompetenzentwicklung. Dieser Ansatz würde die Ergebnisse der Skalen zur Notwendigkeit erklären können.

Ermutigend sind demgegenüber die Ergebnisse zum Bereich *Engagement*, die darauf schließen lassen, dass die Teilnehmenden grundsätzlich die Anforderung an Selbstreflexion verstanden haben und das Reflektieren des eigenen Verhaltens im Hinblick auf die Passung von Anspruch und Wirklichkeit als nachhaltig relevant einstufen. Das grundsätzliche Wissen über diese Relevanz auf die Bereiche Einsicht und Notwendigkeit übertragbar zu machen, hier liegt die Herausforderung für die Modifizierung der Workshops.

Ermutigend sind ebenfalls die Ergebnisse zur Akzeptanz der eingesetzten Methoden und des Materials, nach denen die Teilnehmenden eine nachhaltigere Wirkung von aktivierenden Materialien und Methoden gegenüber theoretischen, lediglich zu rezipierenden Materialien zurückmelden, und sie bewerten diese im Vergleich zu den theoretischen Materialien als effizienter (vgl. dazu auch Homann, 2015; Wendorff, 2007). Diese Ergebnisse stehen ebenfalls in einer Linie mit den Ergebnissen anderer Studien (Kauffeld et al., 2016).

6.1 Limitation

Eine wichtige Einschränkung für die Interpretation der Ergebnisse leitet sich aus der kleinen Stichprobe ab. Weiterhin ist kein Vergleich mit einer etwaigen Kontrollgruppe erfolgt ist. So ist nicht auszuschließen, dass Umgebungsfaktoren der Teilnehmenden die intendierten Wirkungen der Workshops beeinflusst haben.

Positiv ist, dass fehlende Deckeneffekte und zum dritten Messzeitpunkt hin sinkende Werte soziale Erwünschtheit ausschließen und dadurch die Fragebögen der Evaluation keine „Happy Sheets“ (Brandt & Kallus, 2014) sind.

Eine weitere methodische Einschränkung liegt in der Erfassung der Selbstreflexion durch Selbsteinschätzungen. Unabhängig von der Frage der Beobachtbarkeit von Selbstreflexionsleistungen durch Dritte würde ein Abweichen von dem Format der Selbsteinschätzungen vor, während und nach den Workshops konzeptionell allerdings nicht unterfüttert sein. Hier ist in weiteren Untersuchungen zu überprüfen, ob die Evaluation an sich, also die Anstöße zur Selbsteinschätzung durch Reflexionsprozesse, möglicherweise gefundene Effekte erklärt.

6.2 Implikationen

Eine grundsätzliche Implikation ist das Erfordernis der Sensibilisierung von Hochschullehrkräften in die Richtung, dass sie überfachliche Kompetenzen der Studierenden stärker fokussieren. Dies könnte z.B. dadurch geschehen, dass Kooperationskompetenz bei den Studierenden für Referaterstellungen oder Ähnlichem nicht grundsätzlich vorausgesetzt, sondern eigens thematisiert wird. So haben die Studierenden im Sinne des Aktivfaktors beim realen praktischen Tun die Gelegenheit, ihre Kooperationskompetenz angeleitet zu reflektieren, ihren Status quo zu erfahren und Weiterentwicklungspotentiale idealerweise im angeleiteten Peeraustausch zu eruieren. Dies setzt wiederum neben der Sensibilisierung der Dozenten und Dozentinnen für die Relevanz überfachlicher Kompetenzen das Vorhandensein deren eigene überfachliche Kompetenzen in diesem Bereich voraus.

Die Impulse in den Workshops werden als Folge dieser Evaluation in noch stärkerem Ausmaß an den aktiven Methoden ausgerichtet werden. Bereits der Einstieg kann in Form einer aktiven Übung erfolgen und dadurch direkt den praxisorientierten Charakter der Workshops verdeutlichen. Auch der *Vertrag mit sich selbst* muss den Ergebnissen folgend gelingender in die Richtung angeleitet werden, dass sich die Teilnehmenden realistische und umsetzbare Ziele setzen. Der Erfolg bei der Zielerreichung wirkt motivierend, Ziele unter realistischer Sicht auf die Arbeitspakete sukzessive höher zu setzen. Dies impliziert eine längerfristige Begleitung der Teilnehmenden auf ihrem Weg und die Einräumung der Möglichkeit, reflektierte „Misslingsbedingungen“ ebenfalls z.B. mit Peers auszutauschen. Insofern bieten sich Lernräume an, die in regelmäßigen Rhythmen Folgetermine anbieten, bis die Teilnehmenden sich in der Lage sehen, ihre Selbstreflexionskompetenz eigenständig und realistisch voranzutreiben. Dies spricht möglicherweise dafür, dass fächerübergreifende Inhalte nicht in besonderen Lehrveranstaltungen Platz finden, sondern im Wesentlichen in regulären Lehrveranstaltungen untergebracht werden können (Huber, 2004). Unabhängig von den Anforderungen der Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen, die ein solches Ansinnen stellt, ist die Frage, ob sich Studierende in einem Benotungs- und Bewertungssetting so öffnen und reflektieren können, wie es die Weiterentwicklung von Selbstreflexion erfordern würde. Hier hat der Lernraum maßgeblichen Einfluss. Auch daraufhin sind die Workshops des LehramtsNavi kritisch zu betrachten, ob sie nämlich geeignet konzipiert sind, um die Basis für neue Handlungsweisen durch Feedback und Selbstreflexion zu bilden.

6.3 Ausblick

Um die dargestellten Erklärungsansätze weiter zu verfolgen, ist die Evaluation weiterer Workshops notwendig. Zudem ist eine längsschnittliche Erhebung der Effekte von Anstößen zur selbstreflexiven Weiterentwicklung, möglicherweise sogar über gesamte Studienzeit inklusive der Praxisphasen zu überlegen.

Bedenkenswert ist für die weitere Themenauswahl zukünftig zu entwickelnder Workshops, ob die angeleitete und thematisch eingebundene Selbstreflexionsleistung generalisiert oder transferiert werden kann auf andere Themenbereiche, oder ob es zusätzlicher Impulse bedarf, um diese Generalisierung bzw. den Selbstreflexionstransfer leisten zu können. Um die Lernräume des LehramtsNavi, denen nur vier Stunden zur Verfügung stehen, nicht zu überfrachten, ist zunächst eine weitere Evaluation mit Blick auf den Anstieg domänenspezifischer Reflexionskompetenz geplant. Dieser Schritt „zurück“ erlaubt es, die Workshops auf ihre grundsätzliche Konzeption als Lernraum für aktive Lernende hin formativ zu überprüfen.

Weiterhin ist über die längere Begleitung der Studierenden im Bereich der Umsetzung der Anstöße zur Kompetenzentwicklung nachzudenken; hier könnte die Plattform des zweiten Lernraumes des LehramtsNavi, das Online-Self-Assessment, eine wertvolle Ressource zum Austausch in definierten Gruppen sein.

Weiterhin kann ein eigener Themenworkshop „Selbstreflexion im Lehrerberuf“ konzipiert werden, um diese für den Lehrendenberuf wichtige Kompetenz explizit anzustoßen und weiterzuentwickeln. Hierfür müsste expliziert werden, ob domänenspezifische oder generalisierte Reflexionskompetenzen weiterentwickelt werden sollen. Dazu ist zu spezifizieren, inwieweit die in der Lehrerbildung geforderte „Selbstreflexionskompetenz“ tatsächlich eine generalisierte Kompetenz beinhaltet, oder ob nicht jeweils ausgeprägte domänenspezifische Reflexionskompetenzen gefordert, anzustoßen und damit auch zu fördern sind. Diesbezüglich sind weitere Studien anzubahnen.

Literatur

Altrichter, H. (2006). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-ausbildung*. (2. Aufl., S. 55-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bandura, A., & Schunk, H. D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 67(6), 12-25.

Bohdick, C. & Buhl, H. M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1), 63-68.

Bohdick, C., Kohlmeier, S. & Buhl, H. M. (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(1), 38-54.

Bohdick, C. & Kohlmeier, S. (2016). Der LehramtsNavi der Universität Paderborn zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In A. Boeger (Hrsg.), *Wer ist für den Lehrerberuf geeignet? Auswahl und Förderung* (S. 215-228). Wiesbaden: Springer VS.

Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.

Brandt, J. & Kallus, K. W. (2014). Seminarevaluation und Transfersicherung: Weiterentwicklung des Evaluationskonzepts nach Kirkpatrick. *Wirtschaftspsychologie*, 16(2), 5-15.

Brouër, B. (2004). *Selbstbeurteilung in Theorie und Praxis*. Bamberg: Habilitationsschrift eingereicht an der Universität Bamberg.

Döring-Seipel, E., Dauber, H., Bosse, D. & Nolle, T. (2013). Das Projekt "Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf" - Anmerkungen zum Eignungskonzept. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 110-123). Essen: Stifterverband.

Elbow, P. (1998). *Writing with power. Techniques for mastering the writing process* (2. Aufl.). New York: Oxford University Press.

Fink, M. C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen: Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Grant, A., Franklin J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821-836.

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.

Hesketh, B. (1997). Dilemmas in training for transfer and retention. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 317-339.

Homann, B. (2015). Bibliothekarische Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz. In A.-K. Mayer (Hrsg.), *Informationskompetenz im Hochschulkontext. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven* (S. 165-178). Lengerich: Pabst.

HRK. (2010). *Entschließung der 5. Mitgliederversammlung am 27.01.2009. Zum Bologna-Prozess nach 2010*. Bonn.

Huber, L. (2004). Zur Rolle fächerübergreifender Inhalte in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 546-557). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Kauffeld, S., Paulsen, H., & Ulbricht, S. (2016). Wirksamkeitsforschung in der Weiterbildung: Ergebnisbezogene und prozessbezogene Evaluation. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 464-473). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

KMK. (2014). *Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Konrad, K., & Traub, S. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen: Grundwissen und Tipps für die Praxis* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kunter, M., Seidel, T., & Artelt, C. (2015). Editorial. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 59-61.

Lew, M. D. N. & Schmidt, H. G. (2011). Self-reflection and academic performance: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education* 16(4), 529-545.

Lipowsky, F. (2004). Was macht Lehrerfortbildungen erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 96(4), 462-479.

Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 234-289). Weinheim: Beltz.

Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen: Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-167). Münster: Waxmann.

Mourshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M. (2015). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey.

Münzinger, W. & Voigt, J. (1998). Routine und Reflexion. Fachspezifische Kommunikationsanalysen in der Lehrerfortbildung. *Die deutsche Schule*, 80(3), 351-369.

Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers. Evaluierung eines Online- Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(1), 8-33.

Nolle, T. (2012). Begründungszusammenhang für die Konzeption "Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf". In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 27-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paus, E. & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124-134.

Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.

Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. In B. Weyand, M. Justus und M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 58-77). Essen: Stifterverband.

Schaper, N., Hochholdinger, S. & Sonntag, K. (2004). Förderung des Transfers von Diagnosestrategien durch computergestütztes Training mit kognitiver Modellierung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(2), 51-62.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Jossey-Bass Publishers.

Spinath, B., Hasselhorn, M., Artelt, C., Köller, O., Möller, J. & Brünken, R. (2012). Gesellschaftliche Herausforderungen für Bildungsforschung und -praxis. Beiträge der Pädagogischen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 63, 92-110.

Tenorth, H.-E. (2010). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 135–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ufert, D. (Hrsg.). (2015). *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium: Eine Orientierung für Lehrende*. Opladen: Budrich.

Wahl, D. (2002). Mit Training von trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227-241.

Walther, W., & Dick, M. (2007). Continuing professional development (CPD) - Strategien für lebenslanges Lernen. *ZM*, 97(16), 74-78.

Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Wendorff, J. A. (2007). Aktivierende Methoden in der Seminargestaltung. In B. Hawelka, M. Hammerl, H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 17-30). Kröning: Asanger.

Wirth, R. & Seibert, N. (2011). PArours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(1), 47-62.

Zimmerman, B. J. (2008). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-41). San Diego, California: Academic Press.

Autorin

Kohlmeyer, Susanne, Universität Paderborn, Psychologie, Paderborn, Deutschland;
E-Mail: susanne.kohlmeyer@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Kohlmeyer, Susanne (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops (Reihe Lehr- und Lernpraxis im Fokus III - Forschungs- und Reflexionsbeiträge aus der Universität Paderborn). *die hochschullehre*, 2. online unter: www.hochschullehre.org