

Pädagogische Fakultät

Curricula- und Methodikabteilung

Ain Shams Universität

**Einsatz der Aktionsforschung zur Förderung der
Unterrichtsreflexion bei den DaF-Lehramtsstudierenden**

Vorgelegt von

Gahinda Ali Abdul Shafie

Betreut von

Prof. Dr. Amal Abdullah Khalil s. **Prof. Dr. Heba Kinawi Ibrahim**

Prof. Dr. an der Curricula- und
Methodikabteilung der
Pädagogischen Fakultät der Ain
Schams Universität

Ass. Prof. Dr. an der Curricula-
und Methodikabteilung der
Pädagogischen Fakultät der Ain
Schams Universität

Kairo

2022

استخدام بحوث الفعل لتنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة الألمانية

جاهنדה علي عبد الشافي علي

المستخلص

يهدف البحث الحالي لإكساب الطلاب المعلمين بقسم اللغة الألمانية بكلية التربية جامعة عين شمس مهارات التدريس التأملي أثناء التدريب الميداني، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تدريبي قائم على بحوث الفعل مكون من ثلاث موديوالات معد لهذا الغرض، و قد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة و هم طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة عين شمس، حيث بلغ عددهم 34 طالبا و طالبة، و تم تطبيق صورتين متكافئتين من اختبارين قبلي وبعدي لقياس مهارات التدريس التأملي من اعداد الباحثة، وقائمة مهارات التدريس التأملي، وبرنامج تدريبي قائم على بحوث الفعلي بالإضافة لتطبيق ملف انجاز إلكتروني وتحليل نتائجه كفييا.

وقد توصلت الباحثة الى النتائج الآتية: وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي، مما يدل علي تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالب المعلم شعبة اللغة الألمانية، كما توصلت الى أن حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج التدريب القائم على بحوث الفعل) علي المتغير التابع (مهارات التدريس التأملي) يعد تأثيرا كبيرا، كما أوضحت نتائج تحليل المحتوى الكيفي لملفات انجاز الطلاب خلال فترة التدريب الميداني تركيز الطلاب على بعض أنماط التأمل مثل التأمل الشارح و الوصفي.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي – بحوث الفعل – الطالب المعلم

Abstract

Name der Kandidaten: Gahinda Ali Abdul Shafie

Titel der Arbeit: Einsatz der Aktionsforschung zur Förderung der Unterrichtsreflexion bei den DaF-Lehramtsstudierenden

Problemstellung und Ziele der Arbeit

Das Problem der Untersuchung besteht darin, dass die Lehramtsstudierenden den Unterricht nicht systematisch reflektieren können. Die unsystematische und mangelnde Unterrichtsreflexion hemmt die Lehramtsstudierenden, die Probleme im Unterricht zu identifizieren und somit deren Ursachen zu ergründen.

So zielt diese Arbeit darauf ab, die Unterrichtsreflexionskompetenz bei den Lehramtsstudierenden durch Realisierung eines aufgrund von der Aktionsforschung konzipierten Programms zu entwickeln.

Ergebnisse der Arbeit

Durch die statistische Auswertung der erhobenen Daten und die qualitative Analyse der E-Portfolio-Einträge kam die Arbeit zu dem Ergebnis, dass die Unterrichtsreflexionskompetenz bei den Lehramtsstudierenden entwickelt wurde und die Verwendung vom Trainingsprogramm

einen großen Effekt auf die Förderung der Unterrichtsreflexionskompetenz bei den Lehramtsstudierenden erzielt hat.

Schlüsselwörter: Unterrichtsreflexionskompetenz – Aktionsforschung – DaF-Lehramtsstudierende

1. Einleitung

Die Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Fakultät ist so konzipiert, dass die Lehramtsstudierenden akademisch und pädagogisch sowie methodisch-didaktisch qualifiziert werden. Die methodisch-didaktischen Lernangebote enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Der kompetente Lehramtsstudierende, der sich das theoretische Wissen erwirbt und die simulative Praxis im Microteaching einübt, wird nicht unbedingt und auf einmal zu einem kompetenten Lehrer in den realen Klassenraum, da die reale Welt des Unterrichtens eine andere Welt als die fiktive Welt des Unterrichtens im Microteaching und in der Fachdidaktik ist. Um diese Diskrepanz zwischen der Ist- und Soll-Zustand des Unterrichtens zu überwinden, soll eine Reflexionsphase entstehen, deshalb wird es in praktischer Hinsicht somit notwendig, die Unterrichtsreflexionskompetenz im Studium grundsätzlich bzw. stärker zu thematisieren, um die Weiterentwicklung früh möglichst gezielt fördern zu können (vgl. KMK 2008: 3; Abels 2011: 57).

Die Frage stellt sich, wie und in welchen Rahmen die Unterrichtsreflexionskompetenz in der Lehrerbildung gefördert wird. Das Praktikum gilt als bedeutsame Lernangelegenheit in der Ausbildung von DaF-Lehramtsstudierenden, indem sie eine reflexive Haltung in Bezug auf die Professionalisierung im Lehrberuf bekommen können. Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess der Erweiterung von Wissen und Kompetenz durch Handeln in authentischen Kontexten, deshalb liegt in der

Lernumgebung Schulpraktikum nah, solchen Prozess zu fördern (Baumert & Kunter 2006: 465).

Die Hauptaufgabe der Praxislehrperson im Praktikum besteht darin, den Studierenden Rückmeldungen zum Unterricht zu geben. Hennissen u. a. kommen zum Schluss, dass Praktikumslehrer in Besprechung vor allem Ratschläge erteilen und instruieren. Dabei wird jedoch kaum Reflexionen angeregt (Kreis 2012a: 80).

Eine Vorstellung von einer reibungsfreien Umsetzung theoretischer Elemente in entsprechende Handlungskompetenzen ist utopisch. Die angehenden Lehrer brauchen einen Ausbildungsrahmen, in dem der erfahrungsgeleitete Umgang mit wissenschaftstheoretischen Angeboten im Studium ihnen die Relevanz theoretischen Wissens vor Augen führt. Und die Einschätzung, ob das im Studium vermittelte Fachwissen für die Lehrpraxis wichtig ist, kann am besten durch Erprobung anschließender Reflexion im Unterricht stattfinden. Ein integrierter, direkter und reflexiver Praxisbezug im Studium ist folglich notwendig (Zydati 2002: 301).

Es ist der Ansicht vertreten, dass alle Menschen fähig sind, reflexives Verhalten zu zeigen. Hier geht es darum nicht, ob die Lehramtsstudierenden reflektieren können oder nicht. Es handelt sich davon, auf welcher Niveaustufe reflektiert werden kann. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an ERTO-Modell, das die Unterrichtsreflexion in fünf Reflexionsebenen modelliert. Die Reflexionsebenen sind die **deskriptive**, die **explikative**, die **introspektive**, die **integrative** und die **transformative** Reflexion. Dieses Modell stellt ein

integratives Verhältnis zwischen reflexivem Denken und Handeln (Krieg u. Kreis 2014: 106).

Das Modell nach Zimmermann und Welzel beschreibt die Kompetenzstufen der Reflexivität. Dieses Modell besteht aus fünf Stufen. Sie sind sachbezogene Beschreibung, handlungsbezogene Begründung, analytische Abstraktion, kritischer Diskurs und Professionalisierung. Dieses Modell neben ERTO-Modell ist die Grundlage der Kompetenzliste der vorliegenden Untersuchung (Zimmermann u. Welzel 2008: 34).

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, auf welcher Reflexionsstufe die Lehramtsstudierenden stehen, zu bestimmen und sie weiter auszubilden. King und Kitchener beschreiben den Übergang von einem *pre-reflexive thinking* zu einer Reflexion, die die Lehramtsstudierenden im Laufe des Praktikums durchgehen sollen, indem sie am Anfang ihr Wissen für absolut halten. Sie erwerben dieses Wissen durch direkte Beobachtung. Auf einer weiteren Stufe wird dieses Wissen von ihnen relativiert und auf den Prüfstand gestellt. Dann wird ein weiteres Verständnis aufgebaut und das Wissen wird weiter ergänzt (vgl. Weys 2013: 529).

Nach Korthagen sind die Reflexionen von Lehrpersonen im Berufsalltag und Weiterbildungskursen häufig ineffektiv und die nötige Entscheidung in der Unterrichtssituation werden schnell und instinktiv vorgenommen. Daraus ergibt sich, dass die Reflexion zu wenig tief greift. Es wird folgendermaßen auf die Konzeption der Aktionsforschung zurückgegriffen, wobei das Entscheidungstreffen nicht nach Intuition

vorgenommen wird, sondern es erfolgt nach einer tiefgreifenden und effektiven und systematischen Reflexion (vgl. Korthagen 2002: 18).

In der Literatur wird Aktionsforschung als ein Forschungskonzept verstanden, dessen Anliegen eine systematische Erfassung und kritische Reflexion des eigenen Lehrhandelns durch die Lehrenden selbst. Längerfristig ist die Weiterentwicklung individueller Lehrkompetenzen und die Verbesserung von Unterricht der primäre Vorsatz des Konzepts (Abels 2011:7).

Die Befähigung der Lehramtsstudierenden Theorien über Unterricht und Schule zu bilden, ist die Hauptaufgabe, die ein Praktikum im Rahmen einer Lehrerausbildung zu erfüllen hat. Theorien werden entfaltet, indem die angehenden Lehrkräfte lernen können, wie sie den Unterricht systematisch reflektieren. Ein solche strukturierte und systematisierte Beobachtung und Reflexion sind wichtig, um das, was im Unterricht wahrgenommen wurde, in bereits vorhandenen Theorien einzuordnen und zu generalisieren. (Warneke 2006: 32).

Der Zurückgriff auf die Aktionsforschung im Zuge des Praktikums ist sehr wichtig, da in diesem Zusammenhang die Lehramtsstudierenden die Fähigkeit, über sich selbst als Lehrende im Rahmen der Ausbildung nachzudenken, haben können. Es müsste die Gelegenheit bereitgestellt werden, die eigenen subjektiven Theorien in Frage zu stellen, denn die Lehramtsstudierenden kommen in das Praktikum mit Vorwissen, Vorerfahrung und subjektive Vorstellung vom Unterricht und der Lehrkraft sowie Lernorientierungen (vgl. von Felten 2005: 44).

Eine Frage stellt sich, warum die Lehramtsstudierenden auf die Aktionsforschung bei der Förderung der Reflexionskompetenz und nicht auf eine klassische empirische Forschung zurückgreifen. Das liegt daran, dass die Aktionsforschung vor allem auf die individuelle Entwicklung des Praktikers abzielt. Die klassische empirische Forschung hingegen zielt auf die Verbesserung der Praxis ab, indem wissenschaftliche Erkenntnisse an Praktiker weitergegeben werden. Bei der Aktionsforschung besteht die Rolle der Forscher darin, als Mitarbeiter in Entwicklungsprozessen, während bei der empirischen Untersuchung ist der Forscher ein externer Beobachter und greift nicht ins Forschungsfeld. Ergebnis der Aktionsforschung ist hilfreiche Selbstreflexion- bzw. Bewusstwerdungsmittel, Planungs- und Entscheidungshilfen (Grotjahn 2003: 496).

Im Rahmen der Konzeption von der Aktionsforschung wird eine Re- definition von der Lehrerrolle gegeben, indem die Postulate erhoben wird, eine forschungs- und reflexionsorientierte Lehrerausbildung anzubieten, die den Aufbau eines reflexiven Lehrbewusstseins vorsieht. Daraus ergibt sich eine Modifikation des Unterrichts. Es wird die Reflexion über Lehrhandeln und -aufgaben zu grundlegenden Aktivitäten des Lehrers im Klassenzimmer (Warneke 2006: 26).

Ausgehend von dem Handbuch **Leitfaden der Schulpraktika** ist es anzumerken, dass die Beobachtungsbögen und die Reflexionsaufgaben einheitlich für alle Lehramtsstudierenden in den dritten und vierten Studienjahren sind. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird versucht, differenzierende Lernangebote für jedes Studienjahr

vorzuschlagen, indem variierende und individualisierte Reflexionsbögen je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Praktikanten angeboten werden. (vgl. Swailem 2017: 9).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reflexionsformen, die anhand von Nachbesprechungen von Praktikumslehrkräften oder Reflexionsbögen im Praktikum umgesetzt werden, nicht reichen, um effektive Unterrichtsreflexion systematisch zu entwickeln. Es wird deshalb auf den Ansatz der Aktionsforschung zurückgegriffen, da die Aktionsforschung zwar das Ziel verfolgt, die Unterrichtspraxis über systematische Reflexionsstrategien zu verbessern.

2. Problemstellung

Das Problem der Untersuchung besteht darin, dass die Lehramtsstudierenden den Unterricht nicht effektiv und nicht systematisch reflektieren können. Die unsystematische und uneffektive Unterrichtsreflexion hemmt die Lehramtsstudierenden, die Probleme im Unterricht zu identifizieren und somit deren Ursachen zu ergründen. Um dieses Problem zu bewältigen, versucht die vorliegende Untersuchung, der folgenden Hauptfrage nachzugehen:

Wie kann die Unterrichtsreflexionskompetenz durch Einsatz von Aktionsforschung bei den Lehramtsstudierenden gefördert werden?

Diese Hauptfrage führt zu den folgenden Nebenfragen, nämlich:

1. Welche Teilkompetenzen der Unterrichtsreflexionskompetenz sollen bei den DaF-Lehramtsstudierenden gefördert werden?

2. Inwieweit sind Teilkompetenzen der Unterrichtsreflexion bei den DaF-Lehramtsstudierenden vorhanden?
3. Wie wird das Trainingsprogramm zur Förderung der Unterrichtsreflexion unter Berücksichtigung der Aktionsforschung aufgebaut?
4. Welche Effizienz hat die Realisierung des Trainingsprogramms zur Förderung der Unterrichtsreflexion bei den DaF-Lehramtsstudierenden?

3. Eingrenzung der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf:

- Die DaF-Lehreramtstudierenden im dritten Studienjahr der Deutschabteilung an der Pädagogischen Fakultät der Ain Shams Universität.

4. Zielsetzung und Begründung der Arbeit

Die folgende Untersuchung zielt darauf ab, die Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden im Laufe des Praktikums zu fördern. Es wird davon ausgegangen, dass im Praktikum die Lehramtsstudierenden den Lehrberuf ausüben können. Das Reflektieren des eigenen Handelns ist notwendig für die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Einsatz der Aktionsforschung im Unterricht wird mit der Zeit zu einer Voraussetzung für den Karriere-aufstieg.

5. Terminologie der Arbeit

Unterrichtsreflexion

Reflexion ist ein mentaler und ergebnisoffener Denkprozess. Reflexionskompetenz versteht sich als die Steuerung des Reflexionsprozesses, die Ausrichtung (z.B. auf ein bestimmtes Ziel) sowie die Ableitung, Interpretation und Dokumentation der Erkenntnisse ebenfalls mit in Betracht zu ziehen. Diese zielgerichtete und aktive Steuerung des Reflexionsprozesses erfordert eine Auseinandersetzung mit den reflexiven Gedanken auf mehreren Ebenen und kann nur durch das Individuum selbst gesteuert werden (Hilzensauer 2017: 13).

Nach Meyer wird Reflexionskompetenz wie im Folgenden definiert:

Die Reflexionskompetenz besteht aus der Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen und dadurch eine reflexive Distanz zur eigenen Berufsarbeit herauszustellen, um sich kritisch damit auseinanderzusetzen (Meyer 2003: 101).

Unterrichtsreflexion versteht sich im didaktischen Sinne als Kompetenz, die ermöglicht, das eigene didaktische Handeln und die eigene didaktische Entscheidung im Kontext einer pädagogischen Situation im Nachhinein zu überdenken und explizit zu begründen. Dafür sollte rückblickend Bezug genommen werden auf die eigene Erfahrung im didaktischen Feld, die Kommunikation mit Dritten (Schüler, Kommilitonen), das eigene Vorwissen und Faktenwissen aus der Literatur im Sinne einer Praxis-Theorie-Relationierung (Abels 2011: 56).

Aktionsforschung

Aktionsforschung im schulischen Kontext wird in der Fachliteratur übereinstimmend als eine Methode zur Erforschung und gleichzeitig zur Veränderung von Unterrichtspraxis bezeichnet. Altrichter et al. geht von Elliotts Auffassung für die Aktionsforschung als systematische Untersuchung, die die Lehrerinnen und Lehrer durchführen, um die beruflichen Situationen zu verbessern, aus. So aufgefasst wird Aktionsforschung als Hilfe für die Lehrkräfte, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen (Altrichter et al. 2018: 11).

Nach Herms wird Aktionsforschung wie im Folgenden definiert:

Aktionsforschung ist eine Art selbst-reflexiver Untersuchung darstellt, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer sozialen Situation angestellt wird, die sich zum Ziel gesetzt haben, ihre eigene Praxis zu hinterfragen, besser zu verstehen und zu verändern. Veränderung bedeuten gleichzeitig eine professionelle Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, eine Verbesserung des Unterrichts (Herms 2001: 13).

Die oben genannten Definitionen orientieren sich an die Lehrkräfte, die schon im Dienst bzw. berufstätig sind, deshalb wird der Aspekt der Praxisverbesserung im Vordergrund gestellt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird die Aktionsforschung von DaF-Lehramtsstudierenden durchgeführt. Es wird folgendermaßen von einer Begriffsbestimmung ausgegangen, die an die Zielgruppe der Untersuchung angepasst wird und

die eher das Ziel der Weiterentwicklung der eignen praktischen Theorien verfolgt. (Posch et al. 2010: 8)

6. Methodisches Vorgehen

Die folgende Arbeit schließt sich an der folgenden Vorgehensweise an:

1. Bestimmung der Teilkompetenzen der Reflexionskompetenz beim Unterrichten, die die DaF-Lehramtsstudierenden brauchen. Dies wird durch Folgendes geleistet:

1.1. Sichtung der Literatur im Bereich der Lehrerprofessionalisierung und besonders im Bereich der Reflexionsforschung

1.2. Erstellung einer Liste mit Teilkompetenzen der Reflexionskompetenz durch:

1.2.1. Sichtung der Literatur im Bereich der Reflexionsforschung

1.2.2. Erstellung einer Pilot-Studie

1.2.3. Durchführung der Pilot-Studie

2. Bestimmung der Teilkompetenzen der Reflexionskompetenz beim Unterrichten, worüber die DaF-Lehramtsstudierenden verfügen. Dies wird durch Folgendes geleistet:

2.1. Beobachtung der Lehrproben von den angehenden Lehramtsstudierenden in Microteaching-Seminaren.

3. Erstellung des Trainingsprogramms zur Förderung der Unterrichtsreflexionskompetenz unter Berücksichtigung der Aktionsforschung. Dies wird durch Folgendes geleistet:

3.1. Sichtung der Literatur im Bereich der Aktions- und Reflexionsforschung.

3.2. Ermittlung einer Liste mit den Grob- und Feinlernzielen ausgehend von der Teilkompetenzen-Liste, die durch die Realisierung des Trainingsprogramms erreicht werden sollte.

3.3. Ermittlung der Aktionsforschungsmethoden, die durch die Realisierung des Trainingsprogramms trainiert werden sollen.

3.4. Durchführung einer Expertenbefragung zur Überprüfung der Angemessenheit von den Zielen der Untersuchung und von den Problembereichen zu den ausgewählten Aktionsforschungsmethoden.

4. Feststellung der Effizienz des Trainingsprogramms zur Förderung der Unterrichtsreflexion:

4.1. Erstellung eines Vortestes und Nachtestes zur Erfassung der Unterrichtsreflexionskompetenz.

4.2. Durchführung des Vortestes

4.3. Umsetzung des Trainingsprogramms zur Förderung der Unterrichtsreflexion mit den Probanden.

4.4. Durchführung des Nachtests, um die Effizienz des Trainingsprogramms zu überprüfen.

4.5. Quantitative Auswertung der Ergebnisse

4.6. Anwendung des E-Portfolios im Laufe des Schulpraktikums

4.7. Qualitative Auswertung der E-Portfolios

4.8. Schlussfolgerung und Konsequenzen für die Förderung der Unterrichtsreflexionskompetenz.

7. Forschungsergebnisse

7.1 Hypothesen der Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden abhängigen Gruppen bezüglich der Unterrichtsreflexionskompetenz.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden abhängigen Gruppen bezüglich der deskriptiven Reflexion.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden abhängigen Gruppen bezüglich der explikativen Reflexion
- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden abhängigen Gruppen bezüglich der introspektiven Reflexion.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden abhängigen Gruppen bezüglich der integrativen Reflexion.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden abhängigen Gruppen bezüglich der transformativen Reflexion.

7.2 Statistische Auswertung der Ergebnisse

Die Hypothesen, welche eine Antwort auf die Fragstellung der Untersuchung anbieten, werden überprüft. Die Noten der Vor- und Nachtests erfordern eine statistische Bearbeitung, um die Ergebnisse zu ermitteln, welche die Mittelwertdifferenzen der Testgruppe in den Vor- und Nachtests erklären. Da das Forschungsdesign ein-Gruppen-Prä-Posttest ist, wird der T-Test für abhängige Stichproben verwendet.

Um zu erkennen, ob bei einem T-Test für abhängige Stichproben ein Effekt eine gewisse Stärke hat, wird die Effektstärke berechnet. Dies unterscheidet sich von der Signifikanz, die lediglich aufzeigt, ob ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Messungen existiert. Die Effektstärke gibt aus, wie stark der Effekt eines Unterschieds vor und nach Durchführung des Trainingsprogramm ist Die folgenden Tabellen zeigen die Mittelwerte, die Zahl der Stichprobe, die Standardabweichung, T- Wert der Testgruppe und die Signifikanz der Mittelwertdifferenz im Vor- und Nachtest sowohl bei der Unterrichtsreflexionskompetenz als auch bei den jeweiligen Teilkompetenzen der Unterrichtsreflexion (Gignac et al. 2016: 75).

Tabelle (1): Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der Unterrichtsreflexionskompetenz

Anzahl der Stichprobe: 34

Freiheitgrad: 33

	Test	Mittelwert	Std. Abweichung	T- Wert	Signifikanz	Effektstärke
Unterrichtsreflexion	Vortest	10.8235	4.37950	9.175	signifikant	.843
	Nachtest	16.1471	4.44585			

Die Analyse der Ergebnisse liefert das Folgende: Es gibt einen statistischen signifikanten Unterschied zwischen Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bei einem Signifikanz-Niveau von 0.05 zugunsten des Nachtestes. Der Wert der Mittelwerte ist von 10.8235 im Vortest auf 16.1471 im Nachtest gestiegen. Dies erklärt, dass die erste Alternativhypothese bestätigt wird und dass sich die Unterrichtsreflexionskompetenz bei den Lehramtsstudierenden des dritten Studienjahres deshalb entwickelt hat. Die Angaben der folgenden Tabelle beziehen sich auf die zweite Hypothese, indem die Werte der Mittelwerte im Vor- und Nachtest, T-Wert und Standardabweichung sowie Effektgröße bezüglich der deskriptiven Reflexion präsentiert werden.

Tabelle (2): Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der deskriptiven Reflexion

Deskriptive Reflexion	Test	Mittelwert	Std. Abweichung	T-Wert	Signifikanz	Effektstärke
	Vortest	3.5882	.55692	1.000	nicht signifikant	.17
	Nachtest	3.4706	.70648			

Bei den oben dargestellten Ergebnissen ist anzumerken, dass es eine Differenz zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest in Bezug auf die Teilkompetenz **der deskriptiven Reflexion** zugunsten des Vortests gibt. Der Signifikanzwert beträgt 0.325. Der Wert ist über 0.05. Dies bedeutet, dass der Unterschied der Mittelwerte nicht signifikant ist und die Teilkompetenz der deskriptiven Reflexion sich durch Durchführung des geplanten Trainingsprogramms nicht entwickelt wurde. Die Effektgröße beträgt 0.17. also weniger als 0.3. Auf Grenze der

Effektstärke hin erweist sich die Entwicklung der deskriptiven Reflexion als klein.

Tabelle 3 stellt die Ergebnisse der dritten Hypothese dar, die der explikativen Reflexion zugrunde liegt. Aus den dargestellten Ergebnissen geht hervor, dass der Wert des Mittelwerts im Nachtest 3.7059 im Vergleich zu dem im Vortest 2.0882 gestiegen ist. Die Ergebnisse zeigen deutlich Entwicklung der explikativen Reflexion nach Durchführung des Trainingsprogramms. Die Effektstärke beträgt 0.784. Es ist festzustellen, dass die explikative Reflexion nach der Intervention stark entwickelt wird.

Tabelle (3): Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der explikativen Reflexion

Explikative Reflexion	Test	Mittelwert	Std. Abweichung	T-Wert	Signifikanz	Effektstärke
	Vortest	2.0882	1.08342	7.372	signifikant	0.784
	Nachtest	3.7059	1.00089			

Tabelle 4 stellt dar, ob die integrative Reflexion gefördert wird und wie groß die Entwicklung ist. Während der Mittelwert im Nachtest noch 3.5588 beträgt, ist der Mittelwert im Vortest nur noch 1.4706. Das weist auf eine Entwicklung der integrativen Reflexion nach dem Training hin. Der Wert der Effektstärke der integrativen Reflexion 0.689 deutet auf einen großen Unterschied hin, d. h. die integrative Reflexion wird erheblich geändert.

Tabelle (4): Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der integrativen Reflexion

Integrative Reflexion	Test	Mittelwert	Std. Abweichung	T-Wert	Signifikanz	Effektstärke
	Vortest	1.4706	1.10742	8.694	signifikant	0.689
	Nachtest	3.5588	1.13328			

An Tabelle 5 wird ersichtlich, dass es einen statistischen signifikanten Unterschied in Bezug auf die integrative Reflexion nach dem Training gibt, da der Mittelwert der integrativen Reflexion von 1.4706 im Vortest auf 3.5588 im Nachtest zunimmt. Die Alternativhypothese wird demgemäß bestätigt. Der Wert der Effektgröße beträgt 0.802. Dies verweist auf große Effektivität des Trainingsprogramm auf die integrative Reflexion bei den DaF-Lehramtsstudierenden.

Tabelle (5): Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der introspektiven Reflexion

Introspektive Reflexion	Test	Mittelwert	Std. Abweichung	T-Wert	Signifikanz	Effektstärke
	Vortest	1.9706	1.33678	7.856	Signifikant	,802
	Nachtest	4.0882	1.46407			

Tabelle 6 gibt Auskunft über die Entwicklung der transformativen Reflexion. Aus der Tabelle geht hervor, dass der Mittelwert im Nachtest im Vergleich zu dem im Vortest steigt. Folgendermaßen erfolgt einen statistischen signifikanten Unterschied. Der Unterschied bezieht sich auf positive Entwicklung. Die Entwicklung steht aber auf mittlerer Ebene, da die Effektstärke .377 beträgt.

Tabelle (6): Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der transformativen Reflexion

Transformative Reflexion	Test	Mittelwert	Std. Abweichung	T-Wert	Signifikanz	Effektstärke
	Vortest	1.1176	1.06642	4.540	signifikant	0.377
	Nachtest	2.5000	1.58114			

8. Besprechung der quantitativen Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung zeigen auf, dass die Unterrichtsreflexion nach Durchführung des Trainingsprogramms gefördert wird. Aus dem ausgewerteten Datenmaterial lässt sich darüber hinaus ersehen, dass es sich Entwicklung auf der explikativen, introspektiven, integrativen und transformativen Reflexion erkennen lässt. Bei der deskriptiven Reflexion findet keine positive Entwicklung, obwohl der Mittelwert im Nachtest im Vergleich zu dem im Vortest gesunken ist. Bei der Vorhermessung und Nachhermessung geht es um textbasierte Aufgaben, d. h. die Antwort auf die Fragen werden nicht von einem Video oder einem Audio jedoch von einem Text abgeleitet. Im Endeffekt wird an dieser Stelle Textverstehen überprüft, auch wenn Themen wie z.B. Unterricht und Lehrskizze den thematischen Schwerpunkt des bearbeiteten Textes darstellen.

9. Durchführung der qualitativen Untersuchung

Vor dem theoretischen Hintergrund ist für die vorliegende Untersuchung von Interesse, welche Effizienz die Realisierung des Trainingsprogramms zur Förderung der Unterrichtsreflexionskompetenz

beim Unterrichten für die DaF-Lehramtsstudierenden hat. Dieser Fragestellung liegt das folgende qualitative Vorgehensweise zugrunde.

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise des qualitativen Teils der Untersuchung näher beschrieben, um den Prozess von der Datenerhebung bis zur Auswertung der gewonnenen Daten darzustellen. Das zentrale Erhebungsinstrument im qualitativen Forschungsdesign ist das E-Portfolio.

9.1 Qualitatives Auswertungsvorgehen

Als Methode der Auswertung von den E-Portfolio-Einträgen wird die qualitative Inhaltsanalyse in dieser Untersuchung nach Philipp Mayring verwendet, da er die Inhaltsanalyse systematisiert und in nachvollziehbare Analyseschritte aufgeteilt hat. Qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Auswertungsmethode dar, die Texte bearbeitet, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung durchgeführt werden, z.B. Transkripte von offenen Interviews oder Fokusgruppen, offene Fragen aus Befragungen, Beobachtungsprotokolle aus Feldstudien, Dokumente, Akten, Zeitungsartikel und Internetmaterialien (Mayring et al. 2019: 633).

9.2 Auswertung der Ergebnisse

Die Lehramtsstudierenden reflektieren über die oben genannten Bereiche der E-Portfolios. Sie ziehen unterschiedlich an die fünf Reflexionsebene der deskriptiven, explikativen, introspektiven, integrativen und transformativen Reflexion heran. Die folgende Tabelle zeigt die relative Häufigkeit der Aussagen, die einer bestimmten Reflexionsebene zugeordnet wird. Die relative Häufigkeit antwortet auf die Fragen: Wie oft

kommt z. B. die deskriptive Reflexion im E-Portfolio-Eintrag von Fall 1?
Ist die Häufigkeit viel oder wenig?

Abschließend kann man feststellen, dass die E-Portfolios eher explikativ formuliert werden. Die transformative Reflexion beträgt beim Fall 1 8.3% und beim Fall Nr. 2 0.0%, beim Fall Nr. 3 6.25 % und beim Fall 4 6.25% sowie beim Fall 5 11.76%. Im Unterschied zu der explikativen Reflexion ist der Anteil der transformativen Reflexion in den E-Portfolios niedriger. Die transformative Reflexion belegt den letzten Platz.

Tabelle (7): Relative Häufigkeiten in % der fünf Reflexionsebenen auf die jeweiligen E-Portfolio-Einträge

Reflexionsebenen n- ebenen Probanden	Deskriptive Reflexion	Explikative Reflexion	Introspektive Reflexion	Integrative Reflexion	Transformative Reflexion	Keine Angaben
A (Fall 1)	41.7%	16.7%	25%	8.3%	8.3 %	8.3%
Sa (Fall 2)	35.3%	41.2%	17.6%	0%	0%	5.9%
Sr (Fall 3)	37.5%	31.2%	0%	6.25%	6.25%	18.75%
He (Fall 4)	6.25%	43.75%	31.2%	0%	6.25%	12.5%
Z (Fall 5)	5.9%	41.2%	11.76%	23.52%	11.76%	5.88%

9.3 Besprechung der Ergebnisse

Die quantitative Auswertung der Ergebnisse zeigt auf, dass die Unterrichtsreflexionskompetenz gefördert wird. Der Mittelwert ist von 10.8235 in der Vorhermessung auf 16.1471 in der Nachermessung angestiegen. Die Teilkompetenzen der Unterrichtsreflexionskompetenz

werden unterschiedlich entwickelt. Auf dem ersten Platz steht die integrative Reflexion im Vergleich zu den anderen Reflexionsebenen. Letzter ist die transformative Reflexion.

Die Ergebnisse der quantitativen Forschung stimmen teilweise mit den Ergebnissen der qualitativen Forschung überein. Die qualitativen erhobenen Ergebnisse zeigen, dass die explikative Reflexion den ersten Platz einnimmt, aber die quantitativen erhobenen Ergebnisse zeigen, dass die integrative Reflexion am stärksten entwickelt wird. Die Ergebnisse sowohl der qualitativen als auch der quantitativen Analyse zeigen einen kontinuierlichen Rückgang der transformativen Reflexion, wobei die transformative Reflexionskompetenz die letzte Stelle einnimmt.

10. Fazit

Die vorliegende Arbeit gilt als ein Beitrag zur Förderung der Unterrichtsreflexion bei den DaF-Lehramtsstudierenden. Die Hauptfragestellung der Untersuchung lautet: Wie kann die Unterrichtsreflexionskompetenz durch Einsatz von Aktionsforschung bei den Lehramtsstudierenden gefördert werden? Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass es Entwicklung der Unterrichtsreflexionskompetenz gibt. Durch die qualitative Auswertung der E-Portfolios kommt es zum Ergebnis, dass die Lehramtsstudierenden wenig auf transformative Reflexion im Vergleich zu den anderen Reflexionsebenen zurückgreifen. Explikative Reflexion dominiert in den E-Portfolio-Einträgen. Die transformativ-reflexiven Aussagen der Lehramtsstudierenden werden in Form von zu allgemeinen Tipps

formuliert. Konkrete Handlungsstrategien bzw. -optionen fehlen ihrer Reflexion.

Bibliographie

Abels, S. (2011): LehrerInnen als Reflective Practitioner. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. VS Verlag: Heidelberg.

Altrichter, H.; Posch, P.; Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Kleinhardt.

Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4). Wiesbaden: VS Verlag.

Egloff, B. (2002): Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen.

Felten, R. (2005): Lernen im reflexiven Praktikum. Eine Vergleichende Untersuchung. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.

Gignac, G. E.; Szodorai, E. T. (2016): Effect size guidelines for individual differences researchers' personality and individual differences. In: Elsevier. Volume 102.

Gläser-Zikuda, M.; Hagenauer, G. et al. (2019): Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In: Handbuch Schulpädagogik. M

Grotjahn, R. (2003): Konzepte für Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard et al (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke

Heid, M.; Keller, K. (2011): Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Befunde einer qualitativen Studie und eine reflexionstheoretische Verortung. Forschungsbericht. Pädagogische Hochschule Thurgau.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose.

Helsper, W. (2007): Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareika Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4). Wiesbaden: VS Verlag.

Herms, L. (2001): Qualitätsentwicklung Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I. Landesinstitut für Schule und Entwicklung: Koblenz.

Herzog, W.; Felten, V. R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Hiltzensauer, W. (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei den Lehramtsstudierenden. Waxmann: Münster.

Klempin, C. (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. Berlin: J.B. Metzler.

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Korthagen, J. (Hg.). Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EVB-Verlag.

Kreis, A. (2012a): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.

Kreis, A. (2012b): Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2).

Krieg, M.; Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, S. 103-116.

Mayring, P.; Fenzl, T. (2019): Was ist qualitative Inhaltsanalyse? In: Baur, N. et al. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mavruk, S. (2018): Microteaching in der universitären Lehrerausbildung: Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache Waxmann: Münster.

Meyer, H. (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mühlhausen, U. (2006): Erfolgreiches Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik in unterrichtliches Handeln. Baltmannsweiler: Hohengehren Verlag.

Posch, P.; Zehetmeier, S. (2010): Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.

Schädlich, B. (2019): Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch. Berlin: J.B. Metzler.

Staub, F.C. (2004): Fachspezifisches-Pädagogisches Coaching. Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und

Unterrichtskompetenz als Koopertion von Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(3).

Warneke, D. (2006): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung. Kassel university press: Kassel.

Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivistische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann

Zimmermann, M.; Wenzel, M. (2008): Entwicklung und Analyse von Reflexionskompetenz im Rahmen von früher naturwissenschaftlicher Förderung. Analysen von Kompetenzentwicklung von Erzieherinnen. In: Normeier, V. (Hg.). Didaktik der Physik. Berlin: Lehmanns Media

Zydati, W. (2002): Fremdsprachenlehrerbildung – Reform oder Konkurs? 5. Auflage München: Langenscheidt.

المراجع العربية

سويلم، احمد (2017). دليلك الي التدريب الميداني. الطبعة الثانية. القاهرة.