



Reflexion der Lehrkraftsprache im sonderpädagogischen Unterricht mit dem Förderschwerpunkt Sprache*

Reflection on teacher talk in special education with a focus on language disorders

Katharina Hoge, Nadine Elstrodt-Wefing,
Marie Désirée Feldmeier, Anja Starke

Zusammenfassung

Hintergrund: Zur Anregung von Reflexionsprozessen werden im Rahmen der Lehrkraftausbildung mediale Stimuli wie Videos und Texte verwendet. Das Stimulusformat ist je nach Zielgruppe und Reflexionsinhalt zu wählen. Sprachförderkompetenzen stellen einen spezifischen Reflexionsinhalt im Kontext des Förderschwerpunkts Sprache dar. Bislang fehlten wissenschaftliche Befunde zur Gestaltung eines geeigneten Reflexionsstimulus.

Ziele: Es gilt zu untersuchen, wie (angehende) Lehrkräfte Sprachförderkompetenzen im Unterricht anhand der Stimulusformate Video und Video + Transkript reflektieren und ob sich stimulusbedingte Unterschiede in den Reflexionen zeigen.

Methode: Im Rahmen einer Online-Befragung reflektierten insgesamt 33 Lehramtsstudierende und Lehrkräfte Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften anhand zweier Unterrichtsvideos. Die Freitextantworten wurden quantitativ und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse: Insgesamt zeigte sich in den Reflexionen ein deutlicher Fokus auf Beschreibungen und Bewertungen. Zwischen den Reflexionen anhand der beiden Stimulusformate zeigten sich deutliche Unterschiede. Bei der Untergruppe mit den vielfältigsten Vorerfahrungen wurden die quantitativ umfassendsten und qualitativ hochwertigsten Reflexionsergebnisse beobachtet. Gegensätzliche Ergebnisse zeigten sich bei der Gruppe mit den wenigsten Vorerfahrungen.

Schlussfolgerungen: Es besteht die Annahme, dass sich die Unterschiede in den Reflexionen nicht durch das Stimulusformat ergeben haben. Vermutlich werden sie insbesondere durch die individuellen Vorerfahrungen der Probandinnen und Probanden sowie die Vielfalt der Videos in Bezug auf ihre Reflexionsanlässe bedingt.

Schlüsselwörter

Lehrkraftsprache, videobasierte Reflexion, Reflexionsaktivitäten, Förderschwerpunkt Sprache, Stimulusformat

Abstract

Background: To stimulate reflection processes, media stimuli such as videos and texts are used in the context of teacher training. The stimulus format is to be chosen according to the target group and the reflection content. Language training competencies represent a specific reflection content in the context of the language support focus. To date, scientific findings on the design of an appropriate reflective stimulus have been lacking.

Aims: To investigate how (prospective) teachers reflect on language support competencies in the classroom using the stimulus formats video and video + transcript and whether stimulus-related differences in reflections emerge.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Methods: In an online survey, a total of 33 student teachers and teaching assistants reflected on teachers' language development competencies using two instructional videos. Free-text responses were analyzed quantitatively and qualitatively using content analysis.

Results: Overall, the reflections showed a clear focus on descriptions and evaluations. There were clear differences between the reflections based on the two stimulus formats. The most quantitatively comprehensive and qualitative reflection results were observed in the subgroup with the most diverse prior experience. Contrasting results were seen in the group with the least prior experience.

Conclusions: There is an assumption that the differences in reflections did not result from the stimulus format. Presumably, they are especially conditioned by the individual prior experience of the subjects as well as the diversity of the videos in terms of their inherent reflection occasions.

Keywords

Teacher talk, video-based reflection, reflection activities, special needs with a focus on language disorders, stimulus format

1 Einleitung

Die Fähigkeit zur praxisbezogenen Reflexion von Unterrichtssituationen gilt als Schlüsselkompetenz professionellen Lehrkrafthandelns (Gröschner et al., 2015), da über diese ein Transfer theoretischen Wissens in praktisches Handeln ermöglicht wird. Nach Abschluss der akademischen Ausbildung zeigen viele angehende Lehrkräfte beim Übergang in die Praxis genau bei diesem Transfer jedoch noch Probleme (Korthagen & Kessels, 1999). Im Unterrichtsalltag bleibt häufig wenig Zeit, einzelne Lehr-Lernsituationen ausführlich zu reflektieren und vor allem die dafür notwendigen Reflexionskompetenzen aufzubauen. Daher ist es erforderlich, die Reflexionskompetenzen angehender Lehrkräfte bereits während der universitären Ausbildung systematisch zu fördern. Damit soll der Transfer des theoretischen Wissens in praktisches Handeln bereits während des Praxissemesters, spätestens zu Beginn des Referendariats ermöglicht werden. Die Förderung geschieht idealerweise in situativen Kontexten, also anhand praktischer Unterrichtserfahrungen oder -beispiele (Benz, 2020). Zur Veranschaulichung des Unterrichts eignet sich dabei der Einsatz von Vignetten, also Unterrichtsbeispielen, die als Analyse- und Reflexionsgegenstand dienen können. Zentral für die produktive Anregung von Reflexionsprozessen ist das mediale Stimulusformat, welches auf das Lernziel, die Zielgruppe und den fokussierten Reflexionsinhalt abzustimmen ist (Blomberg, Renkl, Gamoran Sherin, Borko & Seidel, 2013).

Als eine der zentralen Aufgaben von Lehrkräften gilt insbesondere im Kontext des Förderschwerpunkts (FSP) Sprache die Sprachförderung (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Die Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften stellen demnach eine professionsspezifische professionelle Handlungskompetenz dar, welche in der universitären Ausbildung gezielt vermittelt und gefördert werden muss. Im Zuge der Lehrkraftausbildung werden daher die im Unterricht einzusetzenden Sprachförderkompetenzen kontinuierlich zum zentralen Reflexionsinhalt. Bislang ist jedoch unklar, welches Stimulusformat zur Reflexion sprachförderlichen Verhaltens geeignet ist und wie dieses gestaltet sein muss.

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

2.1 Reflexion

Die professionelle Reflexion impliziert das bewusste Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung im beruflichen Alltag, woraus Schlüsse für künftige Erfahrungen gezogen werden (Wyss, 2013). Zentral ist, sich kritisch mit der eigenen Umgebung und dem sich darin vollziehenden Handeln auseinanderzusetzen. Im Kontext des Lehrerinnen- und Lehrerberufs wird mit der Reflexion des eigenen Unterrichts eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Professionalisierung des unterrichtlichen Handelns verfolgt (Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, 2019). Reflexionskompetenzen können jedoch nicht vorausgesetzt, sondern müssen gezielt angeregt und trainiert werden (Benz, 2020).

Zur systematischen Förderung der Reflexionskompetenzen ist es nötig, den Prozess der Reflexion differenziert in Bezug auf verschiedene Faktoren zu betrachten. Lohse-Bossenz et al. (2019) gehen bei ihrem Reflexionsmodell davon aus, dass sich der Reflexionsprozess in fünf Reflexionsaktivitäten untergliedern lässt. Zunächst erfolgt bei der Reflexion unterrichtlichen

Handelns eine objektive Beschreibung der Verhaltensweisen oder Interaktionen. Weiterhin werden diese Situationen darauf aufbauend begründet oder erklärt und bewertet. Anschließend werden alternative Vorgehens- und Sichtweisen generiert und Schlussfolgerungen für die eigene professionelle Entwicklung abgeleitet. Dies ermöglicht es den Lehrkräften, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern und Einstellungen zu verändern.

2.2 Stimulusformate

Reflexionsprozesse können durch Vignetten, also die Darstellung bewusst ausgewählter Lehr-Lernsituationen verbunden mit einem Bearbeitungsimpuls (Benz, 2020), angeregt werden. Diese Unterrichtsbeispiele können in Form von kurzen Texten, beispielsweise Transkripten von Unterrichtssituationen, oder durch Videos dargeboten werden. Beide Stimulusformate bieten den Vorteil, dass der reale Handlungsdruck einer praktischen Situation entfällt, in welcher unmöglich alle Unterrichtsaktivitäten bewusst wahrgenommen werden können. Darüber hinaus ist an video- im Vergleich zu textbasierten Stimuli vorteilhaft, dass das Sprechen und Handeln der Personen audiovisuell und damit multidimensional erfahrbar wird (Wyss, 2013). Im Hinblick auf die Wirkungen der Gestaltungsbedingungen videobasierter Lernumgebungen steht die Forschung aktuell noch am Anfang (Möller & Steffensky, 2016).

Santagata und Guarino (2011) berichten im Rahmen der videobasierten im Vergleich zur textbasierten Fallanalyse von einer signifikanten Steigerung der Qualität der Beschreibungen und der Fähigkeit, alternative Handlungsoptionen zu nennen. Textbasierte Formate bergen hingegen den Vorteil, dass sie eine geringere kognitive Belastung bei Studierenden auslösen (Syring et al., 2015). Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Reflexionsergebnisse aus, da den Studierenden so mehr kognitive Kapazitäten zur Verfügung stehen und damit die Analyse tendenziell tiefergehend erfolgt. Es wurde nachgewiesen, dass es vor allem bei Novizinnen und Novizen im videobasierten Setting zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses kommen kann (ebd.). Expertinnen und Experten können hingegen bereits auf ein umfangreiches Erfahrungswissen und kognitive Routinen zurückgreifen, was zu einer tiefergehenden Analyse im Vergleich zu Novizinnen und Novizen führt (Kumschick et al., 2017). Letztere tendieren in ihrer Reflexion eher dazu, auf der Ebene des Beschreibens zu bleiben, während sie die Situationen selten erklären oder bewerten (Seidel & Prenzel, 2007). Sunder et al. (2016) schließen, dass das jeweilige Potenzial möglicherweise erst durch die Kombination beider Medien vollständig genutzt werden kann. Wird parallel zu einem Video ein Text zur Verfügung gestellt, könnte demnach einer einseitigen kognitiven Belastung vorgebeugt werden. Es ist daher anzunehmen, dass das Stimulusformat einen Einfluss auf die Analyse- beziehungsweise Reflexionsergebnisse verschiedener Zielgruppen haben kann (Schneider et al., 2016). Demnach ist die Wahl eines adäquaten Stimulusformats in Abhängigkeit der Expertise der Zielgruppe zu treffen.

2.3 Sprachförderung im Unterricht

Innerhalb der Sprachförderung im schulischen Kontext stellt die Sprache der Lehrkraft eine vielseitig einsetzbare Methode und zugleich auch das Medium zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte dar (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Sie ist gekennzeichnet durch spezifische verbale (z. B. Modellierung oder sprachliche Impuls- und Fragetechniken), nonverbale (z. B. Gestik und Mimik) und paraverbale Mittel (z. B. Sprechpausen, Variation der Stimme). Insbesondere für inklusive Lernkontexte, in denen die Lehrkraft mit sprachlich meist sehr heterogenen Klassen arbeitet, bietet ein bewusster Einsatz von Sprache ein großes Potenzial zur Sprachförderung aller Lernenden (ebd.). Der Einsatz der unterschiedlichen Mittel bedarf jedoch eines spezifischen Trainings und sollte daher im Rahmen der Ausbildung systematisch gefördert werden. Videobasierte Reflexionen scheinen dabei vielversprechend zu sein und werden zunehmend in der Vermittlung von Sprachförderstrategien eingesetzt (Kammermeyer et al., 2017a; Kammermeyer et al., 2017b).

Lehrkraftsprache kann aufgrund ihrer Komplexität allerdings nur unzureichend in Form von Textvignetten dargestellt werden. Im Schriftlichen werden lediglich der Inhalt oder die verbalen Mittel der Sprache reproduziert. Die nonverbale und paraverbale Ebene der Sprache können hingegen nur schwer schriftlich fixiert werden. Eine animierte audiovisuelle Darstellung der Unterrichtssituationen ist deshalb in diesem Kontext unerlässlich. Das Video als einseitiger, aber gleichzeitig komplexer Stimulus kann jedoch insbesondere bei Novizinnen und Novizen zu einer kognitiven Überlastung führen, während ein zusätzlicher Text unterstützend wirken könnte (Syring et al., 2015; Sunder et al., 2016). Bisher liegen keine Befunde zu einem adäquaten Stimulusformat zum Reflexionsinhalt Sprachförderkompetenzen vor. Demnach stellten sich vor dem Hin-

tergrund der theoretischen Ausführungen die folgenden Forschungsfragen, die im Rahmen der vorliegenden Studie beantwortet werden sollen:

1. Wie reflektieren Lehramtsstudierende und Lehrkräfte Sprachförderkompetenzen im Unterricht im Rahmen der videobasierten Reflexion anhand der unterschiedlichen Stimulusformate Video und Video + Transkript?
2. Zeigen sich durch die unterschiedlichen Stimulusformate Video und Video + Transkript Unterschiede in den videobasierten Reflexionen von Sprachförderkompetenzen im Unterricht?

3 Methode

3.1 Studiendesign

Die Datenerhebung erfolgte über eine Onlinebefragung. Die Befragung bestand neben der Erfassung von personenbezogenen Daten aus drei Teilen: 1. Videobasierte Reflexion, 2. Technikakzeptanz und -affinität und 3. Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit. Die vorliegende Studie fokussiert den ersten Befragungsteil. Hier wurden den Probandinnen und Probanden zwei Unterrichtsvideos dargeboten. Diese zeigten Unterrichtsgespräche in einer Stuhlkreisituation in einer Grundschule mit unterschiedlichen Lehrkräften und Lerngruppen. Ein weiterer Unterschied lag in der Zeitspanne der Videos. Das Video „Trödelleschen“, (Trö, Kammermeyer et al., 2017b) war 1:50 min lang das Video „Ole unsichtbar“ (Titel, Ole, ebd.) 2:52 min. Anschließend wurde der folgende Bearbeitungsimpuls gegeben:

Ihre Aufgabe ist es, im Anschluss an das Video die Sprachförderkompetenz der Lehrkraft zu reflektieren. Die Steuerung des Videos übernehmen Sie selbst. Zum Starten des Videos klicken Sie auf das Play-Symbol. Wenn Sie sich Notizen machen möchten, können Sie das Video so oft Sie möchten pausieren. Falls nötig, können Sie das Video auch erneut komplett abspielen, um Ihre ersten Eindrücke zu ergänzen. Die Eingabe Ihrer Reflexion erfolgt im Anschluss.

Den Probandinnen und Probanden wurde zufällig entweder ein reiner Videostimulus (V) zur Reflexion ($n = 17$) oder zusätzlich ein Transkript (Video + Transkript, VT) vorgegeben ($n = 16$). Außerdem wurde die Reihenfolge der beiden Videos randomisiert. Dadurch ergaben sich Unterschiede nach Stimulusformat (V vs. VT) und Videoreihenfolge (A vs. B) die vier Untergruppen V-A ($n = 11$), V-B ($n = 6$), VT-A ($n = 7$) und VT-B ($n = 9$).

3.2 Stichprobe

Zur Zielgruppe der Befragung gehörten Bachelor- und Masterstudierende sonder- und inklusivpädagogischer Studiengänge sowie Lehrkräfte, die an Förderschulen mit dem FSP Sprache unterrichten. Die Rekrutierung fand über unterschiedliche Seminare an zwei Universitätsstandorten sowie schulische Kooperationspartnerinnen statt. Insgesamt umfasste die Stichprobe $N = 33$ Probandinnen und Probanden. Davon waren 11 Bachelorstudierende, 17 Masterstudierende und 5 Lehrkräfte. Alle gaben an, dass sie Lehramt für sonderpädagogische Förderung oder inklusive Pädagogik studieren oder studiert haben. 30 der Probandinnen und Probanden studierten den FSP Sprache. In Tabelle 1 sind die von den Probandinnen und Probanden angegebenen Vorerfahrungen im Kontext des FSP Sprache aufgeführt.

Tab. 1: Individuelle Vorerfahrungen der Probandinnen und Probanden nach Untergruppen (Anmerkung: PS = Praxissemester)

	V				VT			
	Videoreihenfolge A ($n = 11$)		Videoreihenfolge B ($n = 6$)		Videoreihenfolge A ($n = 7$)		Videoreihenfolge B ($n = 9$)	
	#	Vorerfahrung	#	Vorerfahrung	#	Vorerfahrung	#	Vorerfahrung
Bachelor	4	1 x Logopädin 1 x Studium 1 x diverse Fortbildungen	2	–	4	1 x Sprachförderung	1	1 x Praktikum + Erzieherin
Master	5	4 x Praktikum 1 x Logopädin 4 x PS	3	1 x Praktikum 3 x PS	2	1 x Praktikum	7	5 x Praktikum 5 x PS 1 x Erzieherin
Lehrkräfte	2	Berufsjahre: 1 x 6, 1 x 0	1	Berufsjahre: 16	1	Berufsjahre: 0	1	Berufsjahre: 0,75

3.3 Auswertung

Die Reflexionstexte wurden quantitativ (Zeichenlänge) und qualitativ inhaltsanalytisch untersucht. Dazu wurde deduktiv das Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen nach Lohse-Bossenz, Brandtner und Krauskopf (2018) angewendet. Die fünf Oberkategorien dieses Systems orientieren sich an den zentralen Reflexionsaktivitäten und werden jeweils in die Subkategorien *Gestaltung der Lernumgebung*, *Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* und *Handlungen Dritter* aufgeteilt. Durch den gezielten Bearbeitungsimpuls werden in dieser Studie hauptsächlich die Reflexionsaktivitäten in Bezug auf die Handlungen der pädagogischen Fachkraft untersucht. Es folgt die Darstellung der Oberkategorien inklusive Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial dieser Studie:

1. Beschreiben: „[Die] Lehrkraft spricht langsam, leicht betont“
2. Begründen/Erklären: „[Die Lehrkraft redet [...] langsam,] damit sie alle verstehen“
3. Bewerten: „Mir ist positiv aufgefallen, dass die Lehrkraft sehr deutlich spricht“
4. Alternativen formulieren: „Tipps: [...] SuS mehr Zeit zum Antworten lassen“
5. Schlussfolgerungen: „Kinder stellen Bezug zum Gesehenen her, wenn sie das Wort nochmal irgendwann hören und ordnen es schneller ein“

Die Prüfung der Intercoder-Reliabilität mit drei parallelen Coderinnen ergab eine mittlere Übereinstimmung der Codeüberlappung von 90 % und $K_{\kappa} = 0.88$ (Brennan & Prediger, 1981). Bei den im Folgenden dargestellten Ergebnissen wurde zunächst geprüft, welche Reflexionsaktivitäten in welchem Umfang identifiziert werden konnten. Die Qualität der Reflexionstexte wurde zudem durch die Generierung einer Qualitätsskala analysiert. Es erfolgt die Gegenüberstellung und der Vergleich der Ergebnisse für die zwei Stimulusformate.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Daten

Die Texte der videobasierten Reflexion waren im Kontext beider Videoreihenfolgen zum Video Trö beinahe doppelt so lang im Vergleich zum Video Ole (siehe Tabelle 2). Beim Untergruppenvergleich trifft dies bei den Gruppen V-A, V-B und VT-B zu. Bei der VT-A-Gruppe ist die Differenz zwischen den beiden Videos deutlich niedriger. Die Texte zum Video Trö umfassten lediglich ein Fünftel mehr Zeichen pro Videominute im Vergleich zum Video Ole.

4.2 Qualitative Analyse

Im Rahmen der qualitativen Analysen wurden zunächst die zu analysierenden Reflexionselemente identifiziert. In den Texten der V-A-Gruppe wurden im Mittel pro Reflexionstext die meisten Elemente bestimmt, die einer Reflexionsaktivität zugeordnet werden konnten ($M_d = 8$), der VT-A-Gruppe die wenigsten (1. Video: $M_d = 6$; 2. Video: $M_d = 4$). Die VT-A-Gruppe ist die einzige Untergruppe, bei der unabhängig von der Videoreihenfolge zum zweiten Reflexionstext im Mittel weniger Analyseeinheiten identifiziert wurden als zum ersten. Bei allen anderen Gruppen wurden in beiden Videos (Ole und Trö) gleich viele Textelemente bestimmt, die eine Reflexionsaktivität beinhalten (V-B und VT-B: $M_d = 6$). Anschließend wurde geprüft, welche Reflexionsaktivitäten in welchem Umfang in den einzelnen Gruppen identifiziert werden konnten.

Tab. 2: Videobasierte Reflexionen: Ergebnisse (Zeichen pro Videominute, Anteile (%) und Anzahl vergebener Codes (total) sowie Vergebene Codes pro Reflexionstext (Mediane, Md sowie Interquartilsabstände, (IQR) und Mittlere Qualitätsstufe (MdQs))

	V (n = 17)				VT (n = 16)			
	Videoreihenfolge A (n = 11)		Videoreihenfolge B (n = 6)		Videoreihenfolge A (n = 7)		Videoreihenfolge B (n = 9)	
	1. Ole	2. Trö	1. Trö	2. Ole	1. Ole	2. Trö	1. Trö	2. Ole
Zeichen pro Videominute	102,21	181,64	190,09	85,81	80,58	99,27	181,64	89,30
Anteile vergebener Codes (%)								
1. Beschreiben	49,91	63,89	51,35	58,33	77,78	78,13	54,41	69,12
2. Begründen	7,61	16,67	10,81	5,56	11,11	12,50	5,88	7,35
3. Bewerten	31,52	17,59	27,03	31,11	8,33	6,25	35,29	17,65
4. Alternativen formulieren	11,96	0	10,81	0	2,78	0	4,41	4,41
5. Schlussfolgerungen	0	0,93	0	0	0	0	0	0
Nicht zuzuordnen	0	0,93	0	0	0	0	0	0
Vergebene Codes (total)	92	108	37	36	36	32	68	68
Codes pro Reflexionstext (MD)	8 (IQR=4,5)	8 (IQR=4,5)	6 (IQR=2)	6 (IQR=2,5)	6 (IQR=3)	4 (IQR=1,5)	6 (IQR=3)	6 (IQR=4)
Mittlere Qualitätsstufe (MdQs)	6 (IQR=3)	5 (IQR=4)	7,5 (IQR=3,75)	2 (IQR=2,25)	3 (IQR=4,5)	3 (IQR=2)	4 (IQR=5)	5 (IQR=3)

- **Beschreiben.** In allen vier Untergruppen wurde die Reflexionsaktivität *Beschreiben* am häufigsten zugeordnet. Speziell in der VT-A-Gruppe stellten zu beiden Videos mehr als drei Viertel der zugeordneten Codes Beschreibungen dar.
- **Begründen.** Insgesamt wurden 10% der Analyseeinheiten der Gesamtstichprobe als Begründung kodiert. Beide V-Gruppen *begründeten* doppelt so häufig im Kontext des Videos Trö als beim Video Ole.
- **Bewerten.** Bei der V-A-, V-B-Gruppe und VT-A-Gruppe ist jeweils das *Bewerten* die zweithäufigste Aktivität. Die V-A- und die VT-B-Gruppe zeigten außerdem zum ersten dargebotenen Video doppelt so viele Bewertungen im Vergleich zum zweiten Video.
- **Alternativen formulieren.** Die Kategorie *Alternativen formulieren* wurde in den Gruppen V-A, V-B und VT-A lediglich im Kontext des ersten angeschauten Videos vergeben. In den Texten der VT-A-Gruppe ließ sich ferner nur eine formulierte Alternative beobachten.
- **Schlussfolgerungen.** Die einzige *Schlussfolgerung* wurde in der V-A-Gruppe im Kontext des Videos Trö gezogen.

Bei der Skalenbildung zur Einschätzung der Qualität der Reflexionen wurden die Qualitätsstufen anhand zweier Kriterien hierarchisiert. Erstens wurde die Anzahl verschiedener Reflexionsaktivitäten berücksichtigt. Je mehr unterschiedliche Aktivitäten die Reflexion enthält, desto höher ist ihre Qualität. Zweitens wurden die Kombinationen inhaltlich anhand der Reflexionsaktivitäten (Lohse-Bossenz et al., 2019) gewichtet. Die Kategorie Beschreibung erhielt die niedrigste Gewichtung, die Kategorie Schlussfolgerung die höchste. Demnach ergaben sich insgesamt 11 verschiedene Code-Kombinationen (CK) mit aufsteigender Qualität. Die Nummerierung der jeweiligen CK bestimmt ihren Skalenwert.

1. Beschreibung
2. Bewertung
3. Beschreibung + Begründung
4. Beschreibung + Bewertung
5. Bewertung + Begründung
6. Beschreibung + Alternative
7. Beschreibung + Begründung + Bewertung
8. Beschreibung + Bewertung + Alternative
9. Bewertung + Begründung + Alternative
10. Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternative
11. Beschreibung + Begründung + Bewertung + Schlussfolgerung

- **Einschrittige CK.** Mit Blick auf die Untergruppen waren bei der V-A-Gruppe die wenigsten reinen Beschreibungen zu beobachten (1. Video Ole: 0 %, 2. Video Trö 18 %), bei der VT-A-Gruppe die meisten (1. Video Ole: 43 %, 2. Video Trö: 29 %). Die meisten einschrittigen CK wurden bei der Gruppe VT-A (36 %), gefolgt von den Gruppen V-B (33 %) und VT-B (28 %) beobachtet. Bei der V-A-Gruppe waren dies lediglich auf 14 % aller Texte zu.
- **Zweischrittige CK.** In der VT-A-Gruppe wurden in mehr als der Hälfte der Texte (57 %) zweischrittige CK kodiert. In der VT-B-Gruppe war dies bei 44 % und in der V-A-Gruppe bei 41 % der Texte der Fall. Bei der V-B-Gruppe wurden lediglich in knapp einem Fünftel der Texte (17 %) zwei Reflexionsaktivitäten realisiert.
- **Dreischrittige CK.** In der VT-A-Gruppe wurde lediglich in einem Reflexionstext (7 %) eine dreischrittige CK zugeordnet, während dies in der VT-B-Gruppe auf gut ein Viertel (28 %), bei der V-B-Gruppe auf ein Drittel (33 %) und bei der V-A-Gruppe bei 40 % aller Texte zutraf.
- **Vierschrittige CK.** Die einzigen vierschrittigen CK wurden bei den Gruppen V-A und V-B kodiert. Dabei entstammt der Text mit der höchsten Qualitätsstufe der V-A-Gruppe.

In Bezug auf die mittleren Qualitätsstufen der Reflexionstexte zeigten sich die hochwertigsten Texte bei der V-A-Gruppe, gefolgt von der VT-B-Gruppe, der V-B-Gruppe und schließlich der VT-A-Gruppe. Bei der V-B-Gruppe wiesen die Texte zum ersten Video (Trö) darüber hinaus eine deutlich höhere mittlere Qualitätsstufe auf ($MdQs = 7,5$) im Vergleich zum zweiten Video (Ole, $MdQs = 2$). Bei der VT-Gruppe mit der gleichen Videoreihenfolge zeigte sich dies dagegen nicht (1. Video: $MdQs = 4$, 2. Video: $MdQs = 5$).

Unabhängig von der Reihenfolge und Art der Videos (Ole vs. Trö) wurde erkennbar, dass zum jeweils ersten Video mehr höhere CK vergeben wurden als zum zweiten Video. Insgesamt enthielten die Texte zum Video Ole im Vergleich zum Video Trö häufiger reine Beschreibungen. Zum Video Trö wurden hingegen die einzigen beiden vierschrittigen CK kodiert. Die mittlere Qualitätsstufe der Reflexionstexte war dagegen bei beiden Videos (Ole und Trö) gleich ($MdQs = 4$, $IQR_{Ole} = 5$, $IQR_{Trö} = 4$).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

5.1 Fragestellung 1

In der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, wie Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte unterrichtliche Sprachförderkompetenzen anhand der Stimulusformate Video und Video plus Transkript reflektieren (Fragestellung 1). Anhand von schriftlichen Reflexionen sollte dazu zunächst ermittelt werden, inwiefern die Befragten die fünf Reflexionsaktivitäten (Lohse-Bossenz et al., 2019) durchlaufen.

Das *Beschreiben* stellte bei allen Gruppen die primäre Reflexionsaktivität dar. Die Reflexionsaktivität *Begründen* konnte hingegen lediglich in einem Fünftel der Fälle identifiziert werden. Die Probandinnen und Probanden ließen diese Aktivität häufig aus und nahmen eher *Bewertungen* vor. Auch die Reflexionsaktivität *Alternativen formulieren* durchliefen die befragten Personen nur selten (5 % der Fälle) und eine *Schlussfolgerung* wurde von nur einer Person formuliert. Diese Reflexionsaktivität ist als besonders fortgeschritten anzusehen und vornehmlich bei Lehrkräften mit langer Berufserfahrung zu erwarten (Lohse-Bossenz et al., 2019). Keine bzw. keiner zeigte einen vollständigen professionellen Reflexionsprozess im Hinblick auf die Reflexionsaktivitäten nach Lohse-Bossenz et al. (2019). Dies lässt vermuten, dass sich einzig durch das Stimulusformat oder die Videoreihenfolge kein vollständiger Reflexionsprozess anregen lässt. Damit kann die Bedeutsamkeit der Förderung der Reflexionsfähigkeiten bekräftigt werden.

5.2 Fragestellung 2

Weiterhin wurde mit einer eigens konstruierten Qualitätsskala untersucht, ob sich Unterschiede in den videobasierten Reflexionen von Sprachförderkompetenzen anhand der zwei Stimulusformate Video und Video plus Transkript zeigen (Fragestellung 2).

Die Analysen der Reflexionen zeigten, dass sowohl quantitativ als auch qualitativ eine große Varianz in der Umsetzung der Reflexionsaktivitäten zwischen den Stimulusformatgruppen bestand. Ein spezifischer Einfluss des Stimulusformats auf die Reflexionsqualität (Schneider et al., 2016; Syring et al., 2015) konnte in dieser Studie jedoch nicht bestätigt werden. Insbesondere die von Sunder et al. (2016) betonten Vorteile kombinierter Stimuli sind anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht zu bekräftigen.

Bei der Betrachtung der personenbezogenen Daten wurde deutlich, dass sich die Probandinnen und Probanden der Untergruppen in der vorliegenden Studie erheblich hinsichtlich ihrer Berufs- und Vorerfahrungen unterscheiden. Gleichzeitig ist zu beachten, dass das individuelle Erfahrungswissen als erstrangiger Einflussfaktor für die Qualität von Analyse- und Reflexionsergebnissen gilt (Kumschick et al., 2017). Die Gruppe, die in dieser Studie anhand des Stimulusformats Video plus Transkript und Videoreihenfolge A reflektierte, stellte die Untergruppe mit den wenigsten Vor- und Berufserfahrungen dar. Konträr war die Gruppe, welche das Stimulusformat Video mit der Videoreihenfolge A dargeboten bekam, die Untergruppe mit den meisten Vor- und Berufserfahrungen. Während die qualitativ hochwertigsten Reflexionen bei der Gruppe mit den meisten Erfahrungen beobachtet wurden, wiesen die Reflexionen der Gruppe mit den wenigsten Erfahrungen insgesamt die niedrigste Qualität und die meisten reinen Beschreibungen auf. Die Tendenz, reine Beschreibungen in der Reflexion vorzunehmen, wurde in der Forschung hauptsächlich bei wenig erfahrenen Personen beobachtet (Seidel & Prenzel, 2007). Demnach ist auch mit den Ergebnissen dieser Studie zu vermuten, dass die Qualität von Reflexionen mit den individuellen inhaltsbezogenen Vorerfahrungen zusammenhängt. Der Faktor Erfahrung sollte daher in weiteren Untersuchungen mit hoher Priorität berücksichtigt werden. Deutlich wird dagegen auch, dass Erfahrung allein nicht zu vollständigen professionellen Reflexionsprozessen führt. Um das Potenzial der Reflexion für den Transfer theoretischen Wissens in praktisches Handeln nutzen zu können, kann eine systematische Förderung der Reflexionskompetenzen bedeutsam sein.

Darüber hinaus wird in der Forschung die kognitive Belastung als weiterer zentraler Einflussfaktor für die Reflexionsqualität beschrieben (Schneider et al., 2016; Syring et al., 2015; Sunder et al., 2016). Dieser Faktor wurde in der Studie bisher noch nicht untersucht. Der Befragungsteil zur Technikakzeptanz und -affinität beinhaltet jedoch mehrere Items zur kognitiven Belastung, die im weiteren Verlauf noch ausgewertet und in Zusammenhang mit den Reflexionsergebnissen gebracht werden sollen.

Unabhängig vom Stimulusformat und von der Videoreihenfolge zeigten sich außerdem unterschiedliche Reflexionsergebnisse zu den beiden unterschiedlichen Videos. Zum Video „Trödellieschen“ wurden im Vergleich zum Video „Ole unsichtbar“ (Kammermeyer et al., 2017b) insgesamt quantitativ umfassendere und qualitativ hochwertigere Reflexionen verfasst. Demnach ist anzunehmen, dass die Beschaffenheit eines Videos ebenfalls einen Einfluss auf die Reflexionsergebnisse haben kann. Dies gibt Hinweise darauf, dass sich unterschiedliche Videos auch in der Vielfalt hinsichtlich ihrer Reflexionsanlässe unterscheiden.

5.3 Limitationen und Ausblick

Aufgrund der kleinen Stichprobe sind die vorliegenden Ergebnisse mit Vorbehalt zu interpretieren und nicht generalisierbar. Da die Teilnahme bei einem Großteil der Befragten freiwillig war, liegt eine nicht repräsentative Gelegenheitsstichprobe vor. In dem vorliegenden Beitrag werden darüber hinaus erste Ergebnisse und lediglich Teile einer größer angelegten Studie zur videobasierten Reflexion von (angehenden) Lehrkräften im FSP Sprache präsentiert. Um umfangreichere, auch inferenzstatistische Analysen ausführen zu können, wird derzeit die Erweiterung der Stichprobe angestrebt. Des Weiteren sollen langfristig auch die weiteren Bestandteile der Befragung zur Technikakzeptanz, Technikaffinität und reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeit sowie deren Zusammenhang mit der Reflexionsqualität untersucht werden.

Aus der vorangegangenen Diskussion ergeben sich zwei zusammenfassende Thesen, die es in Folgeuntersuchungen anhand der erweiterten Stichprobe zu überprüfen gilt:

1. Individuelle Vor- und Berufserfahrungen bilden einen entscheidenden Einflussfaktor für die Quantität und Qualität videobasierter Reflexionen.
2. Die Art des Videos beeinflusst die Quantität und Qualität der videobasierten Reflexionen (hier: „Ole unsichtbar“ vs. „Trödellieschen“, Kammermeyer et al., 2017b).

Literatur

- Benz, J. (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch, *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 12-27). Weinheim: Beltz.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687-699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>

- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639-665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S., Göbel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., & Papillon-Piller, A. (2017a). *Mit Kindern im Gespräch – KiTa. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: Auer.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & King, S. (2017b). *Mit Kindern im Gespräch – Grundschule. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kindern in der Grundschule (1. bis 4. Klasse)*. Augsburg: Auer.
- Korthagen, F. A. & Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., Ophardt, D., Barth, V., Krysmanski, K. & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, Sonderheft 1, 93-113. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0728-4>
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M. & Krauskopf, K. (2018). Unveröffentlichtes Kategoriensystem. *Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen*.
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung Reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 164-179.
- Möller, K. & Steffensky, M. (2016). Förderung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen durch videobasierte Lerngelegenheiten. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 301-304.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 474-489.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133-145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger, *Kompetenzdiagnostik* (S. 201-216). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_12
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 339-356.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667-685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Dissertation. Münster: Waxmann.

Zu den Autorinnen

Katharina Hoge ist Sonderpädagogin (M.Ed.) und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen. Sie forscht schwerpunktmäßig im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext des Förderschwerpunkts Sprache.

Dr. Nadine Elstrodt-Wefing ist Logopädin (B.Sc.), Bildungswissenschaftlerin (M.Sc.) und akademische Rätin im Fachbereich Sprache und Kommunikation an der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildung mit digitalen und modernen Medien in den Bereichen Sprachförderung und -therapie sowie Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Marie Désirée Feldmeier ist klinische Linguistin (M.A.) und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen. Ihre Forschung fokussiert sich auf die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und auf Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Anja Starke ist Universitätsprofessorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachförderung und -therapie mit digitalen Medien, Professionalisierung von Lehrkräften, selektiver Mutismus sowie Sprachentwicklungsstörungen.

Korrespondenzadresse

Katharina Hoge
 Universität Bremen
 Fachbereich 12 – Inklusive Pädagogik – Sprache
 Universitäts-Boulevard 11/13
 28359 Bremen
 E-Mail: katharina.hoge@uni-bremen.de