Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

(Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum

Elisabeth Riebenbauer, Michaela Stock

Abschnitt D: Forschungsschwerpunkte der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz (Kapitel D-9)

ZITATIONSVORSCHLAG
Riebenbauer, Elisabeth/Stock, Michaela (2025): (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 565–574.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-d9
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

9 (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum

Elisabeth Riebenbauer; Michaela Stock

Reflexion als eine intensive Beschäftigung mit den eigenen Lern- und Handlungsprozessen ist ein zentraler Bestandteil in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik in Graz. Die Studierenden werden über den gesamten Studienverlauf in verschiedenen Lehrveranstaltungen und Settings angehalten, sich mit ihrem eigenen Lernen und Handeln reflexiv auseinanderzusetzen. Als Beispiele können hier die Arbeit am elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP)[1], Reflexionen im Rahmen der Übungsfirmenarbeit und während der schulpraktischen Phase genannt werden.

Im vorliegenden Beitrag werden Konzept, Erfahrungen und Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts zur Reflexion im Schulpraktikum vorgestellt. Dabei wird der zentralen Forschungsfrage nachgegangen, wie sowohl die Bereitschaft zur Reflexion als auch die Reflexionsfähigkeit der Studierenden gefördert werden kann. Das Projekt wurde im Jahre 2010 im Rahmen der Neugestaltung der schulpraktischen Phase im Masterstudium gestartet, hat sich durch die Zusammenarbeit mit anderen Standorten für Wirtschaftspädagogik intensiviert[2] und wird durch eine laufende Begleitforschung fortgeführt.

9.1 Reflexion als Voraussetzung für die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität

Ohne Reflexion ist der Aufbau einer pädagogischen Professionalität respektive ein professionelles Handeln von Lehrenden nicht möglich.[3] Auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft legt in ihrem Basiscurriculum „als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung“[4] fest. Die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität setzt dabei insbesondere eine (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und die Bereitschaft zur Reflexion voraus.[5]

Professionelles Wissen und Können werden keinesfalls einmal aufgebaut und sind dann abgeschlossen. Vielmehr bedarf es einer mit dem Studium beginnenden kontinuierlichen (Weiter-)Entwicklung, insbesondere durch die kritische Reflexion von praktischen Erfahrungen und die nachfolgende Verknüpfung mit Erfahrungen anderer und/

1 Vgl. Kapitel D-8.
2 Vgl. Lehner et al. (2014); Riebenbauer/Dreisiebner/Stock (2017); Ostendorf et al. (2018).
3 Vgl. Arnold (2005), 19.
4 Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003), 7.
5 Vgl. Kapitel A-1; Brand/Tramm (2002), 270–271.

oder mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Erst durch diese selbstkritisch-experimentelle Haltung können das eigene pädagogische Wissen und Können und damit einhergehend auch die Handlungsmöglichkeiten im Lehrberuf dynamisiert werden. Für Terhart ist die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln „ein zentraler Motor für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten“[6]. Diese Haltung stellt auch für Studierende eine große Herausforderung dar, da die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Überzeugungen immer wieder kritisch zu hinterfragen und offen neue Wege zu erkunden, ein hohes pädagogisches Ethos und eine balancierende Identität voraussetzen.[7]

Die grundlegenden Aufgaben im Lehrberuf konfrontieren Lehrende bei der alltäglichen Ausübung mit zahlreichen Widersprüchen. Beispiele für solche Antinomien in der Schule sind Nähe versus Distanz zu den Lernenden, individuelle Bedürfnisse der Lernenden versus curriculare Ansprüche, Gleichbehandlung versus differenzierter Unterricht, geregelte Schulorganisation versus lebendige Interaktion, Autonomie versus Heteronomie. Um diese Spannungen und die damit einhergehende Unsicherheit und Unbestimmtheit sachgerecht bewältigen zu können, ist eine reflektierende, selbstkritische Haltung Voraussetzung für professionelles, pädagogisches Handeln.[8]

9.2 Reflexion und Selbstreflexion

Die Förderung von Reflexivität bei Studierenden beginnt mit einer theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung. Erst wenn sie wissen, was (Selbst-)Reflexion ist und welcher Nutzen daraus generiert werden kann, sind Studierende bereit, ihre eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse zu reflektieren.

Reflektieren wird etymologisch vom Lateinischen *reflectere* abgeleitet und bedeutet „zurückdrehen, umwenden, sich zurückbeugen“[9]. Der Begriff der *Reflexion* wird in unterschiedlichen Kontexten und wissenschaftlichen Disziplinen verwendet, sodass zahlreiche verschiedene Definitionen existieren. Reflexion wird zumeist verwendet, um

> „das Zurücktreten von einem konkreten Sachverhalt und das erneute Durchdenken des Bisherigen zu bezeichnen. Diese Haltung kann dann dazu führen, dass das bisherige Wissen und die Denkprozesse in neue Verbindungen gesetzt werden, um neue Sinnbeziehungen zu stiften bzw. um darüber neue Lösungen und Denkprozesse und -ergebnisse zu erreichen.“[10]

Korthagen versteht Reflexion als eine besondere Form des Denkens bzw. Nachdenkens und definiert Reflexion als „the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights“[11]. Der Durchführung einer Hand-

6 Terhart (2011), 207.
7 Vgl. Brand/Tramm (2002), 271–272.
8 Vgl. Kapitel C-6; Terhart (2011), 206; Helsper (2001), 12; Gröschner/de Zordo (2022), 1218.
9 Kluge (1999), 674.
10 Dilger (2007), 9.
11 Korthagen (1999), 193.

lung (Tun) ist die Planung dieser Handlung (Denken) vorgelagert. Das Denken basiert auf einer kognitiven Struktur, die aus theoretischem Wissen und bisherigen Erfahrungen generiert wird. Insbesondere für erfolgreiche Lernprozesse werden das kognitive Nachvollziehen des eigenen Handelns und die Rückkoppelung auf die Wissensbasis betont.[12]

Die Reflexion des eigenen Tuns und Handelns wird auch als *Selbstreflexion* bezeichnet. Selbstreflexion ist ein Prozess, bei dem persönliche Lernziele, Lernprozesse und Lernergebnisse analysiert sowie eigene Stärken und Entwicklungspotenziale benannt bzw. hinterfragt werden.[13] Zusätzlich soll die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst ein Dreigespann aus Verantwortung, Resilienz und Effektivität fokussieren. Für die Selbstreflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit wurden im gegenständlichen Forschungsprojekt folgende Fragen entwickelt:

- *Verantwortung:* Wie verantwortungsvoll gehe ich mit den Lernenden um? Wie kommen die Schüler:innen mit mir zurecht?
- *Resilienz:* Wie komme ich mit Belastungen im Unterricht zurecht? Wie widerstandsfähig und gesund bin ich?
- *Effektivität:* Erreiche ich mit meinem Unterricht die angestrebten Ziele bzw. bringen meine Schüler:innen die angestrebten Ergebnisse?

Durch das Hinterfragen pädagogischer Prägungen, persönlicher Werte und Handlungsmotive ermöglicht Selbstreflexion neue Erkenntnisse über das eigene Lernen und Handeln. Diese neuen Erkenntnisse stärken die Selbstwahrnehmung und -wirkung und sollen zu einer systematischen, eigenverantwortlichen Gestaltung der Kompetenzentwicklung durch (angehende) Lehrende führen.[14]

Selbst wenn Studierende vom Zweck und Nutzen überzeugt sind, haben sie häufig Schwierigkeiten, den Ablauf von Reflexion zu erfassen bzw. ihre Reflexionsprozesse selbst zu organisieren. Korthagen strukturiert den Reflexionsprozess sehr anschaulich anhand des ALACT-Kreislaufmodells[15], bestehend aus folgenden fünf Phasen:[16]

- *Action:* Ausgangspunkt sind eine reale berufliche Handlung und ihr Ziel.
- *Looking back on the action:* Es erfolgt eine bewusste Rückschau auf konkrete Ereignisse, Wünsche und Gefühle während dieser Handlung.
- *Awareness of essential aspects:* Der Kern des Reflexionsprozesses ist die Bewusstwerdung von bedeutenden Aspekten, wie z.B. Einfluss der Umgebung, Ursachen des Problems bzw. der positiven Erfahrung.
- *Creating alternative methods of action:* Es werden alternative Handlungen entwickelt, deren Vor- und Nachteile abgewogen, Ziele formuliert und geprüft, ob diese Handlungen verwirklicht werden können.
- *Trial:* Die Handlungsalternativen werden erprobt, d.h. der Kreislauf schließt sich bzw. beginnt von Neuem.

---

12 Vgl. Sloane (1996), 60–62.
13 Vgl. Dilger (2007), 29–31.
14 Vgl. Sloane (2006), 239; Arnold (2005), 19–20.
15 Das Modell ist nach den Anfangsbuchstaben der fünf Phasen benannt.
16 Vgl. Korthagen (1999), 193; Korthagen/Vasalos (2005), 48–51.

Dieser Ansatz von Korthagen läuft in einem spiralförmigen Kreislauf fort, der auf der Analyse von abgelaufenen Handlungen und daraus neu abgeleiteten Alternativen für zukünftige Handlungen basiert. Als Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz und lebenslangem Lernen wird eine selbstreflektierende Haltung angesehen, die schon früh im Studium gefördert werden muss, indem Studierende befähigt werden, das eigene Lernen zu verstehen (Reflexion), zu bewerten (Evaluation) und gegebenenfalls anzupassen (Regulation).[17]

Erste Ergebnisse am Standort Graz zeigen, dass gute Reflexion eine entsprechende Bereitschaft voraussetzt und mit einer offenen Fragestellung beginnt, um diese sowohl mit positiven als auch negativen Beobachtungen zu beschreiben. Diese Darstellungen werden in der Folge analysiert und interpretiert. Gute Reflexion bezieht dabei nicht nur die eigene Sichtweise ein, sondern vollzieht zudem einen Perspektivenwechsel, sodass auch andere Sichtweisen (z.B. von anderen Lehrenden, Lernenden, Vorgesetzten) einbezogen werden. Die daraus generierten Erkenntnisse werden in einem Aktionsplan für zukünftige Handlungen verarbeitet.[18]

9.3 Förderung von Reflexion im Schulpraktikum

Die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog:innen ist in Österreich einphasig strukturiert, d.h. schulische Praxisphasen sind im Studium integriert. In Graz bildet das Schulpraktikum im Masterstudium Wirtschaftspädagogik einen umfangreichen Baustein dieser Theorie-Praxis-Verschränkung. Studierende erhalten hier die Chance, das potenzielle zukünftige Arbeitsfeld Schule aktiv zu erkunden sowie sich zu orientieren und die persönliche Berufseignung zu prüfen. Im Rahmen dieser Theorie-Praxis-Begegnung können die Studierenden ihr zuvor aufgebautes Wissen und ihre bereits entwickelten Fähigkeiten und Einstellungen in ihrem praktischen Lehrhandeln erproben und erweitern. Zudem sollen bisherige Werte und gemachte Erfahrungen hinterfragt und daraus Schlüsse auf relevante Theorien und für zukünftige pädagogische Handlungen gezogen werden.[19] Dies ist ganz im Sinne der Kompetenzorientierung, da die Studierenden den Wechsel von der Kompetenz zur Performanz schon integriert im Studium, unter wissenschaftlicher Begleitung und Reflexion, erfahren und handhaben können. Die folgenden Ausführungen zum Aufbau des Schulpraktikums und der Begleitung der Studierenden mit den Instrumenten *Raster Kompetenzentwicklung* und *Lerntagebuch* basieren u.a. auf Publikationen[20] der beiden Autorinnen.

---

17 Vgl. Dilger (2007), 2.
18 Vgl. Wegweiser Reflexion (2018); Stock et al. (2020), 4–5.
19 Vgl. Riebenbauer/Stock (2011), 3; Riebenbauer/Stock (2012), 44.
20 Vgl. u.a. Riebenbauer/Stock (2011); Riebenbauer/Stock (2012); Stock et al. (2020).

9.3.1 Begleitung der Studierenden im Schulpraktikum

Die schulpraktische Phase ist im vierten der fünf Semester des Masterstudiums verankert. Laut Erlass des österreichischen Bildungsministeriums ist das Schulpraktikum über mindestens zwölf Wochen an einer kaufmännischen oder humanberuflichen höheren und/oder mittleren Schule zu absolvieren.[21] In Graz startet die Schulpraxis mit einer Beobachtungsphase, in der die Studierenden in erster Linie analysieren, wie z.B. erfahrene Betreuungslehrende ihren Unterricht organisieren und wie sich das Soziogramm der Klasse darstellt. Daran schließt eine Übungsphase an, in der die Studierenden einzelne Unterrichtsstunden bzw. -sequenzen gestalten, um Verhaltenssicherheit auf- bzw. auszubauen. Im Zentrum des Schulpraktikums steht die letzte Phase des eigenständigen Unterrichts. Über einen längeren Zeitraum planen die Studierenden selbstständig ihre Unterrichtseinheiten, setzen sie allein bzw. unter Beobachtung um und bewerten die Leistungsfortschritte der Lernenden. Entsprechend ihrer Rolle als Schulpraktikant:innen sollen sie auch am Schulleben teilnehmen, z.B. durch Kooperationen mit anderen Kolleg:innen sowie den Besuch von Schulveranstaltungen.[22]

Begleitet werden die Studierenden im Schulpraktikum einerseits an der Schule von erfahrenen Betreuungslehrenden, die neben einer mehrjährigen Berufserfahrung auch einen dreisemestrigen Ausbildungslehrgang und laufende Weiterbildungsveranstaltungen zur Betreuung von Studierenden absolviert haben. Andererseits erfolgt an der Universität eine wissenschaftliche Begleitung inklusive Reflexion und Berufsorientierung im Rahmen einer eigenen Lehrveranstaltung. Bei dieser Begleitung folgt die Grazer Wirtschaftspädagogik dem Drei-Wege-Modell von Niggli. Er hat ein Mentoring-Konzept für die Ausbildung von Lehrkräften entwickelt, bei dem er für den Lehrberuf relevante Handlungsebenen herausgefiltert und mit drei korrespondierenden Gesprächsformen verbunden hat,[23] wie in Abbildung 1 dargestellt.

Für die Umsetzung im wirtschaftspädagogischen Schulpraktikum in Graz wurde dieses Drei-Wege-Modell adaptiert respektive um unterschiedliche betreuende Personen und eigens entwickelte Instrumente ergänzt, wie die nachfolgende Beschreibung der drei Gesprächsformen zeigt:[24]

- Mit dem Feedback wird das praktische Handeln im Klassenzimmer fokussiert. Dieses konkrete Tun setzt bereits das Können (*Knowing how*) voraus und wird von den Betreuungslehrenden direkt beobachtet, sodass sie spontan oder in wöchentlichen Betreuungsstunden und unter Verwendung verschiedener Feedbackbögen adäquates Feedback geben können. Dieses Feedback zielt darauf ab, das Unterrichtsverhalten der Studierenden und ihren Umgang mit den Lernenden zu verbessern.
- Die Reflexion bezieht sich auf das theoretische und praktische Hintergrundwissen (*Knowing that*), d.h. auf fachliches und fachdidaktisches Wissen, auf Planungsidee

21 Vgl. Erlass Schulpraktikum (2011), 1–2.
22 Vgl. Riebenbauer/Stock (2011), 4–5; Riebenbauer/Stock (2012), 45.
23 Vgl. Niggli (2001), 245–248; Niggli (2005), 19–24.
24 Vgl. Riebenbauer/Stock (2012), 45–46; Niggli (2005), 21; Ostendorf et al. (2018), 318.

und -theorien sowie Erklärungswissen. Nach erfolgter Selbstreflexion bilden reflexive Praxisgespräche eine weitere Unterstützung für die Studierenden. Ziel ist es, ihre subjektiven Theorien und ihr fachliches und fachdidaktisches Hintergrundwissen zu differenzieren, ihre Kompetenzentwicklung zu analysieren und weitere Schritte zu planen. In Graz wurde dafür der Raster Kompetenzentwicklung konzipiert, der zumindest zweimal im Semester in den Betreuungsstunden eingesetzt und in der universitären Begleitlehrveranstaltung nachbesprochen wird.

- Die Orientierung beschäftigt sich mit dem professionellen Selbst, d.h. mit der zukünftigen Lehrkraft an sich. Aufgrund erlebter Unsicherheit reflektieren die Studierenden ihre Werte, Motive und Ziele. Ihre berufliche Identität und das berufliche Selbstverständnis müssen sich erst festigen, sodass sie nach entsprechender Orientierung eine fundierte Berufsentscheidung treffen können. Auf dieser Betreuungsebene erfolgt in Graz u.a. ein individuelles Coaching anhand eines begleitenden Lerntagebuchs während des gesamten Schulpraktikums.

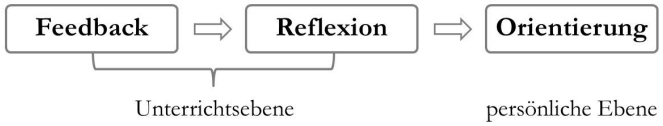

Abb. 1: Drei-Wege-Modell nach Niggli
(vgl. Niggli (2001), 245)

Parallel zum Schulpraktikum besuchen die Studierenden eine universitäre Begleitlehrveranstaltung, deren Ziel ein wissenschaftliches Monitoring, die begleitende Reflexion und die Unterstützung bei der individuellen Berufsorientierung sind. Dabei werden theoretische Modelle mit praktischen Anforderungen verknüpft, Probleme aus der Schulpraxis erörtert und mit externen Expert:innen Gespräche zu aktuellen Herausforderungen aus dem Schulbereich oder schulnahen Umfeld geführt, um den Theorie-Praxis-Transfer zu intensivieren. Auch kleinere Forschungsaufträge werden bearbeitet und persönliche Erlebnisse in Reflexionsworkshops ausgetauscht. Im Zuge dessen kommt es auch zu einer Gruppenreflexion und der Aufarbeitung der Erfahrungen mit den begleitenden Instrumenten Lerntagebuch und Raster Kompetenzentwicklung.

Mit dem Ziel einer laufenden Qualitätssicherung und -entwicklung wurde auch eine wissenschaftliche Begleitforschung zum Schulpraktikum aufgesetzt. Sie umfasst separate Online-Fragebögen für Studierende und Betreuungslehrende, die nach Abschluss des Schulpraktikums regelmäßig eingesetzt werden.[25] Der Fokus liegt auf der Evaluation der Begleitlehrveranstaltung, der dreiphasigen Struktur und der Betreuung im Schulpraktikum sowie dem zur Verfügung gestellten Reflexionsinstrumentarium. Der Datenkorpus

[25] Vgl. Lehner et al. (2014), 3–7; Riebenbauer/Dreisiebner/Stock (2017), 54–69.

umfasst gegenwärtig (Stand 2025) 139 Studierende und 140 Fragebögen von Betreuungslehrenden, was einer Rücklaufquote von 98,6% unter den Studierenden und 59,9% unter den Betreuungslehrenden entspricht.

9.3.2 Reflexion anhand des Rasters Kompetenzentwicklung

Mit der Umstellung auf das Masterstudium (2009) hat ein Team am Institut für Wirtschaftspädagogik in Abstimmung mit der damaligen Landesschulbehörde (seit 2019 Bildungsdirektion) und ausgewählten Betreuungslehrenden ein standardisiertes Instrument erarbeitet, mit dem der Erwerb respektive die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Studierenden im Laufe des Schulpraktikums dokumentiert und analysiert werden soll. Der Raster deckt inhaltlich alle wesentlichen Themen- und Kompetenzbereiche des Lehrberufs ab, was aber nicht bedeutet, dass alle Bereiche auch in der schulpraktischen Phase in vollem Umfang vorkommen müssen bzw. gleich wichtig sind. Der Raster ist sehr breit gehalten, sodass er grundsätzlich für alle Fächer einsetzbar ist, und beinhaltet die Bereiche Unterrichtsarbeit (Beobachtung, Vorbereitung, Durchführung und Leistungsbewertung), Einbringung ins Schulleben und Persönlichkeit von Lehrenden.[26]

Mit dem Raster Kompetenzentwicklung erfolgt eine Zwischen- und Endevaluierung, bei der es ca. zur Mitte und am Ende des Schulpraktikums zu einem Vergleich von Eigenbild (Studierende/r) und Fremdbild (Betreuungslehrer:in) kommt. Während eines Reflexionsgesprächs werden Fortschritte bei der Kompetenzentwicklung (Stärken) und eventuelle Abweichungen bzw. Entwicklungspotenziale (Schwächen) diskutiert sowie weitere Schritte gemeinsam erarbeitet. Die Erfahrungen aus der Reflexion werden durch Orientierungsgespräche im Rahmen der universitären Begleitlehrveranstaltung aufgearbeitet, sodass auch die dritte Form des Mentoringkonzepts nach Niggli zur Entwicklung des professionellen Selbst abgedeckt wird.[27]

In der Befragung zur Begleitforschung zum Schulpraktikum zeigt sich, dass die Studierenden insbesondere das Feedback der Betreuungslehrenden direkt nach einer gehaltenen Unterrichtsstunde als hilfreich wahrnehmen (91,4% der Studierenden; Antworten: ‚trifft zu', ‚trifft eher zu'). Die Reflexion anhand des Rasters Kompetenzentwicklung wird in der Retrospektive lediglich von weniger als der Hälfte der Studierenden als hilfreich angesehen. Immerhin 61,9% von ihnen schätzen den Raster, um Abweichungen bzw. Übereinstimmungen von Selbst- und Fremdbild zu analysieren. Unter den Betreuungslehrenden bewerten 65% den Raster als hilfreich. Unter den Studierenden zeigt sich folglich das Bedürfnis nach einem schnellen informellen Austausch mit den Betreuungslehrenden unmittelbar nach den gehaltenen Unterrichtseinheiten.[28] Für die Gestaltung von Praxisphasen bedeutet das, dass „Studierende besonders von emotionaler Unterstützung,

[26] Vgl. Riebenbauer/Stock (2011), 8–9; Riebenbauer/Stock (2012), 46–47.
[27] Vgl. Riebenbauer/Stock (2011), 9; Riebenbauer/Stock (2012), 46–47; Lehner et al. (2014), 3–7.
[28] Vgl. ebenso Riebenbauer/Dreisiebner/Stock (2017), 63–64; Stock et al. (2020), 13.

kollaborativer Zusammenarbeit und konstruktivem Feedback ihrer Praxislehrperson profitieren“[29].

9.3.3 Reflexion mit dem Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch dient der Reflexion des Lernprozesses und der erbrachten Leistungen, wobei Beobachtungen, Erfahrungen, Gedanken, aber auch Gefühle schriftlich festgehalten werden.[30] Die Betreuung in der Begleitlehrveranstaltung erfolgt neben den Präsenzphasen auch über ein begleitendes Lerntagebuch. Die Studierenden führen ihr Lerntagebuch kontinuierlich über die ganze Zeitspanne des Schulpraktikums. Erklärtes Ziel dieses Lerntagebuchs ist es, die Selbstreflexionskompetenz der Studierenden auszubauen, um den Erkenntnisgewinn über sich selbst weiter zu erhöhen. Die Studierenden erfassen ihre Einträge, gesteuert durch ausgewählte Satzanfänge, zumindest sechsmal im Semester über die Lernplattform *Moodle*, geschützt durch persönliche Zugangsdaten. Der Aufbau orientiert sich, wie auch jener des Rasters Kompetenzentwicklung, an den drei Phasen im Praktikum – Beobachtung, Unterrichtssequenzen und eigenständiger Unterricht.[31]

Das Verfassen des Lerntagebuchs ist für die Studierenden zwar verpflichtend, jedoch fließen die Qualität und Quantität der Einträge keinesfalls in die Leistungsbeurteilung der universitären Begleitlehrveranstaltung ein. Zwei Coaches lesen und betreuen zum Zwecke der gezielten Förderung der Selbstreflexion sämtliche Einträge. Bei einem Coach handelt es sich um eine externe, nicht dem Institut angehörige Person. Sie unterstützt die Studierenden, indem sie z.B. Rückmeldungen zur Reflexionskompetenz gibt, Begründungen hinterfragt oder zusätzliche Reflexionsfragen stellt, wodurch erneut Reflexionsprozesse initiiert werden. Als zweite Person wertet die Lehrveranstaltungsleiterin die gesammelten Einträge aller Studierenden anonym aus, analysiert die Ergebnisse und entwickelt entsprechende Transferübungen zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, sodass alle bedeutenden Ereignisse gemeinsam mit den Studierenden in der universitären Begleitlehrveranstaltung reflektiert werden können.[32] Nach Beendigung des Schulpraktikums werden diese dokumentierten Ergebnisse und Erfahrungen mit der eigenen Kompetenzentwicklung in das persönliche ePortfolio[33] übergeleitet.

Das Lerntagebuch wird von Studierenden als wertvolles Reflexionsinstrument wahrgenommen. 84,9% der Studierenden geben an, dass das Lerntagebuch sie bei ihrer Selbstreflexion unterstützt und dass das Feedback der Lehrveranstaltungsleiterin (77%) und des Coaches (71,2%) dabei hilfreich für sie ist.

Generell zeigt sich in der Begleitforschung die bedeutsame Rolle einer professionellen Begleitung im Schulpraktikum – sei es durch die Betreuungslehrenden vor Ort, durch Praktikumspartner:innen im Sinne von Critical Friends oder durch unterstützende Maß-

29 Gröschner/de Zordo (2022), 1223.
30 Vgl. Winter (2008), 254.
31 Vgl. Riebenbauer/Stock (2011), 9–10; Riebenbauer/Stock (2012), 47; Stock et al. (2020), 10.
32 Vgl. Riebenbauer/Stock (2011), 10; Riebenbauer/Stock (2012), 47; Ostendorf et al. (2018), 319.
33 Vgl. dazu auch Kapitel D-8.

nahmen und Instrumente in der begleitenden Lehrveranstaltung. Deutlich wird auch der hohe Stellenwert, welcher der Reflexion vonseiten der Studierenden (90,6% ‚hoch' bzw. ‚eher hoch') ebenso wie vonseiten der Betreuungslehrenden (95,7% ‚hoch' bzw. ‚eher hoch') beigemessen wird. Anhand der im Rahmen dieses Kapitels vorgestellten Konzeption inklusive dem integrierten Reflexionsinstrumentarium wird versucht, diesem hohen Stellenwert in der schulpraktischen Phase entsprechend Rechnung zu tragen.

9.4 Literatur

Arnold, Rolf (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 114(5). 17–20.

Brand, Willi/Tramm, Tade (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, Sabine/Haarmann, Eva M./Spiess, Ilka (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn: Eusl. 266–277.

Dilger, Bernadette (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion". Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 33. Paderborn: Eusl.

Erlass Schulpraktikum (2011): Erlass zur schulpraktischen Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen/Wirtschaftspädagogen im berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesen. GZ: BMUKK-23.030/0013.II/3/2010.

Gröschner, Alexander/de Zordo, Lea (2022): Lehrkräftebildung in der Hochschule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer. 1211–1230.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3/2001. 7–15.

Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 23. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Korthagen, Fred (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: European Journal of Teacher Education, 22(2/3). 191–207.

Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: theory and practice, 11(1). 47–71.

Lehner, Wolfgang/Riebenbauer, Elisabeth/Stock, Michaela/Wilbers, Karl (2014): Ausgewählte Instrumente zur Förderung der Selbstreflexion in schulpraktischen Phasen – Was ein Grazer Raster und eine Nürnberger Safari mit Hamburg verbindet. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1–15. Online: http://www.bwpat.de/profil3/lehner_etal_profil3.pdf [25.01.2025].

Niggli, Alois (2001): Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2). 244–250.

Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer.

Ostendorf, Annette/Riebenbauer, Elisabeth/Stock, Michaela/Welte, Heike (2018): Konzepte und Entwicklungsmöglichkeiten der Begleitung schulischer Praxisphasen für angehende Lehrende. In: Schlicht, Juliana/Moschner, Ute (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer. 307–326.

Riebenbauer, Elisabeth/Stock, Michaela (2011): Theorie-Praxisverschränkung – ein Granat für Qualität? Konzeption der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Masterstudiums Wirt-

schaftspädagogik in Graz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21. 1–14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/riebenbauer_stock_bwpat21.pdf [25.01.2025].

Riebenbauer, Elisabeth/Stock, Michaela (2012): Kompetenzorientierung im Schulpraktikum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik. In: wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 5-11/12. 44–49.

Riebenbauer, Elisabeth/Dreisiebner, Gernot/Stock, Michaela (2017): Providing Feedback, Orientation and Opportunities for Reflection as Key Elements for Successful Mentoring Programs: Reviewing a Program for Future Business Education Teachers. In: Global Education Review, 4(4). 54–69. Online: http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/255/291 [25.01.2025].

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf [25.01.2025].

Sloane, Peter F. E. (1996): Didaktik des Rechnungswesens. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 1. Paderborn: Eusl.

Sloane, Peter F. E. (2006): Evaluation. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 238–239.

Stock, Michaela/Dreisiebner, Gernot/Riebenbauer, Elisabeth/Slepcevic-Zach, Peter/Kamsker, Susanne (2020): (Selbst-)Reflexion im Studium – Widerspruch oder Synergie? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 6. 1–18. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/stock_etal_profil6.pdf [25.01.2025].

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. 202–224.

Wegweiser Reflexion (2018): Wegweiser durch das Thema (Selbst-)Reflexion. Online: https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/studienservice/ [25.01.2025].

Winter, Felix (2008): Leistungsbewertung. In der Reihe Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49. Baltmannsweiler: Schneider.