

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern

Judith Schellenbach-Zell^{1,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Institut für Bildungsforschung,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
zell@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag beschreibt eine Möglichkeit, die Verbindung von Theorie und praktischen Situationen im Rahmen der Begleitung des Praxissemesters anzuregen. Dem Material liegt hochschuldidaktisch die theoretische Perspektive des selbstgesteuerten Lernens zugrunde, in der der instruktionspsychologische Ansatz der sogenannten *Prompts*, also gezielter Hinweise zur Aktivierung von Strategien zur Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, eine wichtige Rolle spielt. Der Beitrag verdeutlicht, inwiefern Hinweise zur Aktivierung metakognitiver und kognitiver Strategien als Vorlage zur Formulierung der Hinweise zur Verknüpfung von Theorie und Praxis dienen können. Darüber hinaus werden Erfahrungen und Limitationen beim Einsatz der Hinweise nachgezeichnet.

Schlagwörter: Prompts, Reflexion, Lerntagebuch, Theorie-Praxis-Verzahnung



1 Einleitung

Eine zentrale Aufgabe verlängerter Praxisphasen, die sich universitär im Masterstudium verorten (das sogenannte Praxissemester in NRW), liegt in der Vermittlung von Reflexionswissen im Sinne einer Auseinandersetzung mit den bisher erworbenen universitären Wissensbeständen (z.B. Weyland, 2010). Die Fähigkeitsbeschreibungen definieren neben Zielen wie wissensorientierter Unterrichtsplanung oder Leistungsbeurteilung insbesondere auch, „theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (Freimuth & Sommer, 2010, S. 4). Entsprechende Lehrangebote und Lernprozesse fokussieren also auf die Herstellung von Theoriebezügen in der Nachbetrachtung von pädagogischen Situationen (*reflection-on-action*; Schön, 1983) und den analytisch-reflexiven Umgang mit Theorien (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014, S. 8).

Dabei wird von einem weiten Theoriebegriff ausgegangen: Gemeint sind zum einen wissenschaftliche Theorien, die sich dadurch auszeichnen, dass Erkenntnisse im Sinne von allgemeinen Aussagesystemen durch forschungsmethodologische Regeln gewonnen werden, die wiederum selbst Gegenstand von Forschung sind (Häder, 2010). Darunter fallen jedoch zum anderen auch empirisch geprüfte Modelle sowie empirische Befunde. Aufgabe der universitären Lernbegleitung bei der Theorie-Praxis-Verknüpfung ist es, Studierende beim Abrufen und Nutzen von solchen Wissens- und Theoriebeständen zu unterstützen (Berndt & Häcker, 2017), die zu Fragen der Praxis, also dem konkreten Handeln in konkreten Einzelfallsituationen (Patry, 2014), existieren. Eine solche Lernbegleitung im Praxissemester berücksichtigt die Standards der KMK (2014) für die Lehrkräfteausbildung mit dem Anspruch, dass zukünftige Lehrkräfte wissenschaftliche Forschungsbefunde rezipieren, durchdringen und in ihrer pädagogischen Praxis zur Anwendung bringen (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015). Aufgabe der Dozierenden ist es, angehenden Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, „die eine professionelle Orientierung an empirischen Befunden aller Art und die Integration mit pädagogischem Erfahrungswissen möglich machen“ (Stark, 2017, S. 103). Eine Option dazu stellen instruierende schriftlich formulierte Hinweise, sogenannte Prompts, dar, die Studierende dazu anregen sollen, für die betrachtete Situation der schulischen Praxis relevante Theoriebestände zu durchdringen und diese mit der Praxis in Verbindung zu setzen.

2 Didaktischer Kommentar

Die bildungswissenschaftliche Begleitung im Praxissemester an der Bergischen Universität Wuppertal sieht insbesondere die theoretische Reflexion praktischer Situationen vor. Dazu werden sogenannte Lerntagebücher im Sinne einer schriftlich fixierten Reflexion eingesetzt. Die Lerntagebücher fokussieren auf bestimmte pädagogische Situationen, die die Studierenden in ihrem schulpraktischen Umfeld wahrnehmen und für relevant erachten. Gemeint ist dabei keine „objektive“ Relevanz, sondern eine persönliche Relevanz im Sinne der Interessentheorie, wenn einer bestimmten Situation persönliche Bedeutsamkeit beigemessen wird (z.B. Krapp, 1992). Dabei orientiert sich die Struktur des Lerntagebuchs an folgendem Aufbau: (1) möglichst niedrig-inferente Beschreibung der Situation, (2) Darstellung der persönlichen Relevanz, (3) Erklärung der Situation sowie (4) Schlussfolgerungen für die eigene Professionalisierung (vgl. auch Schellenbach-Zell, Fussangel, Erpenbach & Rochnia, 2018).

Die eingesetzten Prompts stammen aus der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen und setzen an den verschiedenen Textsegmenten an, um den entsprechenden Reflexionen Struktur zu geben. Im Erklärungsteil geht es insbesondere darum, dass Studierende darauf aufmerksam gemacht werden sollen, dass sie durchaus eigene Erfahrungen und

Überzeugungen verschriftlichen können, diese jedoch mit den entsprechend verfügbaren forschungsbasierten Wissensbeständen abgleichen sollen. In den vorbereitenden Veranstaltungen des Praxissemesters wird ein Lehrkonzept umgesetzt (vgl. den Beitrag von Hartmann, Trempler & Schellenbach-Zell, S. 16–23 in diesem Heft), der verschiedene Quellen bei der Erklärung von Situationen thematisiert. Dabei wird die Relevanz wissenschaftlicher Theorien als Legitimierung und Orientierung pädagogischer Entscheidungen herausgearbeitet (vgl. dazu auch den Beitrag von Schellenbach-Zell, S. 7–15 in diesem Heft).

Die Lerntagebücher mit den entsprechenden Reflexionen stellen die Studierenden ihren Dozierenden digitalisiert zur Verfügung. Die Dozierenden können auf der Grundlage eines Feedbackbogens Rückmeldung zu den verschiedenen Segmenten der Reflexion geben. In der bildungswissenschaftlichen Begleitung müssen Studierende zusätzlich einen kleinen Forschungsauftrag wahrnehmen und dazu einen Bericht verfassen. Eine Sammelmappe, die sowohl den Forschungsbericht als auch etwa fünf schriftliche Reflexionen in Form von Lerntagebüchern umfasst, bildet die das Modul Praxissemester abschließende Prüfungsform. In die Benotung der Sammelmappe fließen sowohl der Bericht zum Forschungsauftrag als auch die Reflexionen in den Lerntagebüchern mit ein.

3 Das Material

Die folgende Abbildung 1 zeigt das Material, d.h. Reflexionshinweise im Rahmen des Lerntagebuchs mit strukturierenden Prompts. Zur Nachnutzung steht das Material außerdem als Online-Supplement zum Download zur Verfügung.

Aufgabe: Suchen Sie sich *eine* für Sie relevante pädagogische Situation (im Rahmen des Schulbetriebs oder des Unterrichts) aus. Bitte orientieren Sie sich bei Ihrer Reflexion an folgenden Schritten mit den entsprechenden Reflexionshilfen:

1. **Beschreiben Sie die Situation.** Was sind die für Sie zentralen Aspekte der Situation? Erklären Sie, warum Sie diese Situation ausgewählt haben. Achten Sie unbedingt darauf, Ihre Situation präzise (d.h. möglichst konkret) zu beschreiben und keine Wertungen oder Interpretationen vorzunehmen.
2. **Erklären Sie Ihre Situation**, indem Sie nun Ihre Situation anhand folgender Aspekte reflektieren:
 - Haben Sie ähnliche Situationen schon einmal erlebt? Wo sehen Sie Ähnlichkeiten oder Widersprüche zwischen Ihrer Situation und Ihren (persönlichen und professionellen) Erfahrungen?
 - Welche Theorien und Befunde können Sie heranziehen, um Ihre Situation zu erklären? Stellen Sie die Theorien und Befunde noch einmal in den Grundzügen dar und beziehen Sie sie auf Ihre Situation. Stellen Sie auch dar, warum Ihr theoretischer Bezug geeignet ist, Ihre ausgewählte Situation zu erklären.
 - Überlegen Sie, ob Sie weitere/andere Theorien und Befunde heranziehen können, die mit Ihrer Situation im Zusammenhang stehen:
 - Inwieweit können andere Theorien und Befunde die Erklärung der Situation weiter untermauern? Gibt es eine mögliche logische Anordnung oder eine Verknüpfung?
 - Kennen Sie Theorien und Befunde, die zu Ihrer Erklärung im Widerspruch stehen? Wo genau sehen Sie die widersprüchlichen Punkte?

3. Betrachten Sie nun Ihren Reflexionsprozess selbst und stellen Sie dar, inwiefern Sie Konsequenzen aus Ihrer vorangehenden Analyse ziehen.
 - Auf der Ebene Ihrer professionellen Rolle und/oder Ihres professionellen Selbst: Was nehmen Sie für sich mit? Wie wollen Sie sich als Lehrkraft verhalten? Begründen Sie bitte Ihre Konsequenzen.
 - Auf der Ebene Ihres professionellen Wissens: Was nehmen Sie für sich mit? Inwieweit sehen Sie Handlungsbedarf auf der Ebene Ihres Wissens? Begründen Sie bitte Ihre Konsequenzen.
4. Führen Sie die verwendete Literatur auf.

Ab hier haben Sie Platz, Ihre ausgewählte pädagogische Situation *auf etwa zwei bis drei Seiten zu reflektieren*. Bitte notieren Sie am Ende der Reflexion, wieviel Zeit Sie für die Reflexion benötigt haben.

Abbildung 1: Eingesetzte Prompts in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters

4 Theoretischer Hintergrund

Die vorgestellten Prompts sind in das Medium des Lerntagebuchs eingebettet. Das reflexiv angelegte Lerntagebuch ist ein hochschuldidaktisches Instrument, das im Sinne des selbstgesteuerten Lernens als eigenständig dauerhaft geführtes Protokoll zur Überwachung des eigenen Lernprozesses verstanden werden kann (Rambow & Nückles, 2002). Rambow und Nückles (2002) sehen seine zentralen Funktionen darin, dass Lernende dabei Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens erwerben, die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen und auf diese Weise auch das Verfassen von Texten und die Umstrukturierung von Wissen vornehmen können (zu Schreiben und Lernen im Überblick Hübner, Nückles & Renkl, 2007). Darüber hinaus schaffen die Lerntagebücher eine Grundlage für die Rückmeldung durch die Dozierenden (Rambow & Nückles, 2002). Das Führen eines Lerntagebuchs führt jedoch nicht per se zur vertieften Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien; oftmals bleiben die Reflexionen, die Studierende während ihres Praxissemesters verfassen, eher beschreibend und oberflächlich (z.B. Schlag & Hartung-Beck, 2016). Denkbar ist, dass gerade vor dem Hintergrund des selbstgesteuerten Lernens die gezielte Anregung der Reflexion z.B. über sogenannte Prompts eine tiefenorientierte Auseinandersetzung mit dem erworbenen Wissen ermöglicht (Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Nückles & Renkl, 2009; Schäfer, Blomberg, Stürmer & Seidel, 2012).

Prompts werden unter anderem in der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen untersucht und werden dort als aufmerksamkeitssteuernde Lernhilfen verstanden, die sich am Lernprozess und am Lerngeschehen selbst orientieren und damit inhaltsübergreifend sind (Konrad, 2006). „Prompts are short hints or questions presented to students in order to activate knowledge, strategies, or skills that students have already available but do not use spontaneously“ (Wirth, 2009, S. 92). Dabei bleiben sie – gerade weil die Verantwortung für den Lernprozess bei den Lernenden selbst liegt – wenig direktiv (Wirth, 2009). Die Verwendung von Prompts zur Anregung der Theorie-Praxis-Verknüpfung basiert also auf der Annahme, dass Lernenden die zur Bearbeitung notwendigen Wissensbestände bekannt sind, ihre Verwendung jedoch aktiviert werden muss.

Im ersten Schritt werden die Studierenden gebeten, eine selbstgewählte Situation unter Vermeidung von Interpretationen zu beschreiben. Damit sollen zunächst die Situation inhaltlich vorstrukturiert und die persönliche Relevanz herausgearbeitet werden. Die Hinweise orientieren sich somit an der Idee der Organisationsstrategien (Nückles, Hübner & Renkl, 2009).

Im zweiten Schritt sind die Studierenden angehalten, ihre Situation zu erklären. Das Erklärungssegment basiert insgesamt im Wesentlichen auf der Idee der sogenannten *explanation prompts*, insofern als Lernende überhaupt Erklärungen für Sachverhalte geben (wie beispielsweise bei Wichmann & Leutner, 2009), anstatt sie nur zu beschreiben. Zunächst liegt der Fokus der Ausführungen auf eigenen Erfahrungen, die aktiviert und mitreflektiert werden sollen und somit die Idee der Elaborationsprompts implizieren (Nückles et al., 2009; Picard & Imhof, 2010). Ziel der sich anschließenden Prompts ist die Anregung zur Auseinandersetzung mit zentralen theorieorientierten Wissensbeständen einschließlich entsprechender Befunde. Bei der Konzipierung wurden Strategien berücksichtigt, die auf die Integration von verschiedenen Wissensbeständen fokussieren (Wäschle, Lehmann, Brauch & Nückles, 2015), um Theorien und Befunde zur Erklärung der pädagogischen Situationen heranzuziehen. Diese Wissensbereiche können zueinander in Widerspruch, Übereinstimmung oder in Ergänzung stehen (z.B. Stadler & Bromme, 2013). Die Herausarbeitung dieser Relationen soll dabei mit angeregt werden, damit die Wissensbestände zu einem bestimmten Thema in angemessener und ausgewogener Weise kognitiv repräsentiert werden (Richter & Maier, 2018).

Im letzten Segment wird der Reflexionsprozess selbst auf einer Metaebene betrachtet; dieses impliziert somit ein selbstevaluatives Element. Die dort dargestellten Hinweise orientieren sich an den metakognitiven Strategien des Monitorings und der Planung sogenannter *remedial strategies*, also Möglichkeiten, zum Beispiel aktuell identifizierte Wissenslücken zu schließen (Nückles et al., 2009). Gerade die Kombination von kognitiven und metakognitiven Prompts erweist sich für das selbstgesteuerte Lernen als effektiv (Berthold, Nückles & Renkl, 2007).

5 Erfahrungen

Die vorgestellten Prompts wurden im Rahmen eines Praxissemesterdurchgangs in einem Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppe überprüft. Hier ließ sich zeigen, dass der Einsatz der Prompts – insbesondere wenn deren Verwendung mit einem damit korrespondierenden Feedbackleitfaden kombiniert wird – dazu führt, dass Studierende ihre ausgewählte Situation deutlicher mit Theorien in Zusammenhang bringen (Schellenbach-Zell, eingereicht). Die Prompts können in der aktuellen Begleitung des Praxissemesters im Zusammenhang mit den entsprechenden vorbereitenden Lehrkonzepten (vgl. Schellenbach-Zell, S. 7–15, und Hartmann et al., S. 16–23 in diesem Heft) eingesetzt werden. Sie stellen eine empfohlene Vorbereitung für das Erstellen der Lerntagebücher und die verwendeten Prompts dar, da in diesem Rahmen sinnstiftende Erläuterungen zum (theoretischen) Hintergrund der Prompts gegeben werden können.

Konstatieren lässt sich, dass der Theoriebezug durch die Verwendung der Prompts durchaus gestärkt werden kann. Einschränkend zeigt die Befundlage jedoch, dass Studierende theoriebezogenen Lernaufgaben nur wenig Bedeutsamkeit im Praxissemester zuschreiben; diese liegt eher auf den handlungsbezogenen Tätigkeiten im Schulkontext (König et al., 2018; Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2020; Schellenbach-Zell & Mertens, 2019). Sinnvolle Ergänzungen zur Einbettung der Prompts liegen daher zum einen darin, die Relevanz dieser Lernaufgabe und deren Umsetzung stärker zu verdeutlichen. So könnten beispielsweise gesellschaftlich relevante Fragestellungen aufgegriffen werden, und es könnte dargestellt werden, wie es ohne Nutzung von wissenschaftlichem Wissen zu Verzerrungen in der Bewertung von Informationen kommen kann (z.B. Richter & Maier, 2018).

Zum anderen könnten Einübephasen von Recherche- und Suchstrategien ergänzt sowie beispielhafte Lerntagebucheinträge verwendet werden, obgleich gerade dann die Gefahr besteht, dass sich die Lernenden dadurch in ihrem reflexiven Freiraum selbst einschränken und aus den angebotenen Lerntagebucheinträgen wahrgenommene Denk- und Schreibmuster übernehmen.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do Learning Protocols Support Learning Strategies and Outcomes? The Role of Cognitive and Metacognitive Prompts. *Learning and Instruction*, 17, 564–577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M., & Renkl, A. (2009). Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3), 95–104. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.95>
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92187-7>
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 119–137.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Zugriff am 28.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/theme/n/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M, et al. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 3–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0084-2>
- Konrad, K. (2006). Reflexion in interaktiven Lernumgebungen: Können (meta)kognitive prompts und concept maps reflexive Aktivitäten optimieren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (3), 188–200.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition ZfE,

- Bd. 4) (S. 217–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing Self-Regulated Learning by Writing Learning Protocols. *Learning and Instruction, 19*, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking Theory and Practice in Teacher Education: A Theoretical Foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects. Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Picard, C., & Imhof, M. (2010). Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern und Portfolios. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 59–76). Landau: Verlag empirische Pädagogik e.V.
- Rambow, R., & Nückles, M. (2002). Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen, 50* (3), 113–120.
- Richter, T., & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau, 69* (3), 151–159. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000371>
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik, 26* (2), 271–291.
- Schellenbach-Zell, J. (eingereicht). *Die Unterstützung von Theorienutzung bei der studentischen Reflexion praktischer Situationen im Praxissemester durch Prompts und Feedback*.
- Schellenbach-Zell, J., Fussangel, K., Erpenbach, A.L., & Rochnia, M. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (BzLB – Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 4) (S. 177–186). Münster: Waxmann.
- Schellenbach-Zell, J., & Mertens, S. (2019). Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 157–164). Berlin: BMBF.
- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters in Lerntagebüchern. In J. Kosinar (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung. Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Arena.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple Document Comprehension: An Approach to Public Understanding of Science. *Cognition and Instruction, 31* (2), 122–129. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.771106>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31* (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>

- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N., & Nückles, M. (2015). Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90 (4), 546–559. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084>
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Wichmann, A., & Leutner, D. (2009). Inquiry Learning. Multilevel Support with Respect to Inquiry, Explanations and Regulation During an Inquiry Circle. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 117–127. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.117>
- Wirth, J. (2009). Promoting Self-Regulated Learning Through Prompts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3), 91–94. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.91>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Schellenbach-Zell, J. (2020). Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 24–31. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3895>

Online-Supplement:

Eingesetzte Prompts in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629-5598



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1807). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.