

Lehrkräftebildung DaF an der Masaryk- Universität in Brno: pädagogisch- psychologisches Modul und Praktika

Věra Janíková & Jana Kratochvílová

Abstract: Professionalität als Hauptziel der modernen Lehrer*innenausbildung ist heute unstrittig. Die Professionalität baut nicht nur auf wissensbasierten, fundierten theoretischen Kenntnissen auf, sie ergibt sich auch aus den praxisbezogenen Bestandteilen der Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen. Dieses Postulat wird in den letzten Jahren in der Fachdiskussion oft aufgegriffen, und zwar häufig aus der Perspektive der effektiven Durchführbarkeit, um der Forderung nach größerem Praxisbezug des Lehramtsstudiums gerecht zu werden. Im Beitrag wird der Fokus auf das pädagogisch-psychologische Modul in der Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno gerichtet, wobei besonderes Augenmerk auf dem neu konzipierten System der reflexiven pädagogischen Praktika liegt, die in der Bachelor- sowie der Masterphase einen integralen Bestandteil des Lehramtsstudiums bilden. Dieses Konzept kann Impulse für den Studiengang Deutsch als Fremdsprache bringen.

Schlagwörter: Lehrer*innenausbildung, Professionalisierung, pädagogisch-psychologisches Modul, pädagogische Praktika, Reflexion



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract: Professionalism as the main goal of modern teacher training is undisputed today. Professionalism is not only linked to knowledge-based, well-founded theoretical knowledge, but also to practical components of university and/or college teaching. In recent years, this postulate has often been taken up in specialist discussions, frequently from the perspective of effective feasibility, in order to meet the demand for greater practical relevance in teacher training courses. The article focuses on the pedagogical-psychological module in teacher training at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno, with particular attention being paid to the innovative system of reflective pedagogical teaching practice, which creates an integral part of both bachelor's and master's degree programmes. This concept can provide impulses for the study programme German as a foreign language.

Keywords: teacher training, professionalisation, pedagogical-psychological module, pedagogical teaching practice, reflection

1 Einführung

Für die Lehrer*innenbildung tragen in der Tschechischen Republik die Universitäten die Verantwortung, die den angehenden Lehrkräften die notwendigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse, Fähigkeiten sowie Haltungen für professionelles Handeln im Schulalltag vermitteln sollen. Um diese Ziele erfolgreich zu erreichen, sind mehrere Bedingungen zu berücksichtigen, teils inhaltliche, teils organisatorische. Nicht zuletzt muss die Lehrer*innenbildung in Einklang mit den Rahmenbedingungen für universitäre Studiengänge stehen, deren Absolvent*innen einen Berufsabschluss als pädagogische Fachkraft erwerben. Diese Rahmenbedingungen legt das tschechische Ministerium für Schulbildung, Jugend und Sport als Anerkennungsstelle für reglementierte Berufe des Lehrpersonals fest.

Die Lehrer*innenbildung in der Tschechischen Republik ist einphasig. Das heißt, dass sich die angehenden Lehrer*innen Fachwissen sowie fachdidaktisches und pädagogisches Wissen aneignen und schrittweise ihre professionelle Kompetenz an demselben Ausbildungsort (an der Pädagogischen Fakultät) entwickeln, was u. a. eine enge Kooperation zwischen den an diesem Ausbildungsort tätigen Dozent*innen fördert, die ihrerseits als eine spezifische „Kategorie von Professionellen“ (Schrittesser 2020: 848) zu betrachten sind. Es handelt sich in erster Linie um Fachdidaktiker*innen und Dozent*innen aus dem Bereich der Pädagogik und Schulpsychologie. Die von den Studierenden erworbenen Kenntnisse werden in praxisrelevanten Situationen eingeübt und vertieft, die benötigten Lehrer*innenkompetenzen im Rahmen der Schulpraktika progressiv ausgebaut. Die Absolvent*innen von lehramtsbezogenen Master-Studiengängen treten also direkt nach Abschluss des Studiums in den Beruf.

In Einklang mit den Empfehlungen des Bologna-Prozesses, die auch an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität flächendeckend verwirklicht worden sind, ist die universitäre Ausbildung zweistufig: An ein dreijähriges Bachelor-Studium schließt sich ein zweijähriges lehramtsbezogenes Master-Studium an. In der folgenden Tabelle (Tab. 1) sind die einzelnen Disziplinen innerhalb von lehramtsorientierten Studiengängen in ihrer Komplexität kurz vorgestellt.

Bildungsbereiche im Zwei-Fach-Lehramtsstudium
Lehrer*innen-Propädeutik: pädagogisch-psychologisches Modul
Pädagogisch-psychologische und sonderpädagogische Vorbereitung: Einführung in die Pädagogik und Psychologie, allgemeine Didaktik, Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Inklusive Didaktik, Pädagogische Kommunikation, Pädagogische Diagnostik, Unterrichtsmethodik, Informationstechnologien, Schulmanagement, Fremdsprache mit pädagogischem Schwerpunkt ¹)
Fach 1: Hauptfach (z. B. Deutsch als Fremdsprache)
Fach 2: Nebenfach (z. B. Geschichte)
Fachdidaktiken (z. B. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache)
Praktika
Abschlussarbeit (Bachelor- und Masterarbeit: im Hauptfach verfasst)

Tab. 1: Rahmenbedingungen für die Realisierung der universitären Lehrer*innenbildung

Aus theoretischer Sicht basiert die Konzeption der Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Fakultät maßgeblich auf dem Konzept des Pedagogical Content Knowledge (Shulman 1987), das als Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften verstanden wird. Pedagogical Content Knowledge haben Lehrerinnen und Lehrer dann, wenn sie (unter Einbeziehung von Kenntnissen über die Voraussetzungen der Schüler*innen und der Sachstrukturen) Wissen über eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Zugangs-, Erklärungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten, die sich für die einzelnen Lehrgegenständen anbieten, haben. Die verschiedenen Bereiche professionellen Wissens und Könnens verbinden sich im Laufe der Ausbildung mit den sich erst

¹ Die Veranstaltungen innerhalb dieses Moduls sind für alle Lehramtsstudierenden, d. h. auch für Studierende nicht-fremdsprachlicher Studiengänge, verpflichtend.

entwickelnden professionellen Überzeugungen der Studierenden², was aber ohne eine erziehungswissenschaftliche Komponente und ohne die systematische Einbeziehung von Praxisanteilen in diese Phase der Ausbildung nicht möglich ist. Im ganzen Modul, besonders aber im Praxisanteil, wird darüber hinaus großer Wert auf die reflexive Komponente gelegt, die als Quelle für die innere Motivation und eine vertiefte Selbsterkenntnis der künftigen Lehrer*innen anzusehen ist (mehr zur Reflexion im Kap. 3.2).

Im folgenden Abschnitt wird die Struktur der Lehrkräftebildung an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno kurz vorgestellt.

2 (DaF)Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno

An der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität werden vor allem Lehrer*innen für die Primarstufe (Klassen 1-5) und Sekundarstufe I (Klassen 6-9) ausgebildet³, darunter auch DaF-Lehrer*innen. Um DaF-Lehrer*in für die Sekundarstufe I zu werden, bieten sich für die Bewerber*innen zwei Studienprogramme (Studiengänge) an, und zwar:

Studienprogramm für das Zwei-Fach-Studium (Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache in Kombination mit anderen Fächern wie z. B. Englisch, Französisch, Tschechisch, Russisch, Geschichte, Geographie etc.)

Studienprogramm für das Ein-Fach-Studium (nur Deutsch).

Beide Studienprogramme werden in Form eines Präsenzstudiums sowie in kombinierter bzw. berufsbegleitender Form realisiert. Die Studienpläne sind für die beiden Studienprogramme identisch. In Tabelle 2 ist als Beispiel der Studienplan des Studiengangs *Lehramt Deutsch als Fremdsprache* angegeben.

² Professionelles Wissen und professionelle Überzeugungen werden auch als Lehrerexpertise bezeichnet (Bromme 2008). Der Begriff ‚Lehrer*innenprofessionalität‘ hängt eng mit den Konzepten ‚Kompetenz‘ und ‚Expertise‘ zusammen, wobei die Lehrerexpertise „fachliche Kompetenzen, pädagogisch-didaktische Kompetenzen, diagnostische Kompetenzen, Selbst- und Handlungsregulation, Persönlichkeitsmerkmale sowie die persönlichen Sichtweisen von Lehrpersonen umfasst“ (Gläser-Zikuda & Seifried 2008: 7). Zur Expertise in der Fremdsprachenlehrer*innenforschung siehe auch Hanušová et al. (2013).

³ Im Rahmen des lebenslangen Lernens können DaF-Lehrer*innen ihre Qualifikation erweitern, in dem sie durch das Absolvieren eines einjährigen Aufbaustudiums die Lehrbefugnis zum Unterrichten von Deutsch an der Sekundarstufe II erwerben. Dieses Aufbaustudium ist auch als eine Möglichkeit für die professionelle Weiterentwicklung zu verstehen (vgl. Schmidt-Hertha 2020: 57).

Bildungsbereiche im Studiengang <i>Lehramt Deutsch als Fremdsprache</i>	Obliegenheit
Lehrer*innen-Propädeutik: pädagogisch-psychologisches Modul	Lehrstuhl für Pädagogik
Fach: <ul style="list-style-type: none"> ● Linguistik (Phonetik und Phonologie, Syntax, Morphologie, Lexikologie, Textlinguistik, Linguistische Konzepte für DaF-Lehrkräfte) ● Literatur ● Kulturstudien ● Sprachpraktische Übungen 	Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Didaktik des Deutschen als Fremdsprache	Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Praktika	Lehrstuhl für Pädagogik, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur (Fachdidaktiker*innen) Praktikumsbegleitende Lehrer*innen

Tab. 2: Bildungsinhalte des Studienprogramms *Lehramt Deutsch als Fremdsprache*

Bevor wir auf das neu konzipierte pädagogisch-psychologische Modul⁴ innerhalb des Lehramtstudiums an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno eingehen, möchten wir darauf hinweisen, dass der Praxisanteil in allen auf das Lehramt ausgerichteten Studiengängen seit mehreren Jahrzehnten einen integralen Bestandteil der Lehrer*innenbildung darstellt. Die letzten Innovationen im Bereich des pädagogisch-psychologischen Moduls samt Praktika wurden Anfang des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts vorgenommen, als Reaktion auf die damals aktuellen Forderungen, die Ausbildung von Lehrer*innen stärker professions- und kompetenzorientiert zu gestalten.

⁴ Die Autorinnen des Beitrags haben bei der Erstellung der neuen Konzeption folgende Rollen übernommen: Jana Kratochvílová leitete als Inhaberin des Instituts für Pädagogik an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno die Arbeitsgruppe für die Entwicklung des neuen Moduls. Věra Janíková als Fachdidaktikerin (Didaktik des Deutschen als Fremdsprache) nimmt die Teilnahme an der Durchführung und Evaluation des Praxisanteils aus fachdidaktischer Perspektive.

3 Pädagogisch-psychologisches Modul innerhalb der Lehramtsstudiengänge

Schon 2012 wurde an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brno der Prozess initiiert, der schließlich zu einer komplexen Erneuerung des pädagogisch-psychologischen Moduls innerhalb der hier angebotenen Lehramtsstudiengänge (einschließlich des Praxisanteils) führen sollte. Zum 1. September 2016 traten dann die entsprechenden Studienpläne in Kraft (mehr zur Reform der Propädeutik für das Lehramt bei Kratochvílová & Lojdová 2019). Das Modul stellt eine Reaktion auf die häufig kritisierte Ausrichtung der Lehrkräftebildung im Allgemeinen und die Zersplitterung der einzelnen Ausbildungskomponenten an der Pädagogischen Fakultät im Besonderen dar. Im Laufe der folgenden Jahre wurde es zu einem einigenden Band innerhalb der verschiedenen Lehramtsstudiengänge, und zwar nicht nur in Bezug auf die Inhalte, sondern auch in Bezug auf die Organisation des Studiums. Es stellt heute einen wesentlichen Bestandteil der Propädeutik für künftige Lehrer*innen dar, wobei dem Lehrstuhl für Pädagogik die Leitung obliegt.

Das neu entstandene Curriculum der im Rahmen des pädagogisch-psychologischen Moduls unterrichteten Kurse ist als eng verflochtenes Kontinuum aus verschiedenen Kursen konzipiert, die auf die Inhalte der Disziplin (Theorie) und die Erfahrungen der Studierenden (Praxis) ausgerichtet sind. Die Kurse sind so gestaltet, dass sie an die jeweils aktuellen Praxiserfahrungen der Studierenden anknüpfen und die Rolle berücksichtigen, die sie in der gegebenen Phase ihres Studiums als Teilnehmer*innen an den verschiedenen Schulpraktika spielen. Im Einklang mit dem konstruktivistischen Bildungsmodell wird die Theorie mit der Praxis verbunden, gestützt auf unmittelbare Erfahrungen der Studierenden (für mehr vgl. Kratochvílová & Lojdová 2019). Das Modul legt den Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit dem Ziel, einen auf eigenen Erfahrungen beruhenden Unterricht zu unterstützen, was am Lehrstuhl für Pädagogik der Pädagogischen Fakultät eine lange Tradition hat. Schon Ende der 1990er Jahre weist Prof. Švec, der damals diesen Lehrstuhl leitete, darauf hin, dass es sich bei der Lehrkräftebildung um ein Vorgehen handelt, bei dem die Studierenden aufgrund der Reflexion von eigenen Erfahrungen (mittels empirischer und abstrahierender Reflexion) und aufgrund von Gesprächen mit Kolleg*innen und Betreuungslehrer*innen zur Theorie vorstoßen (vgl. Švec 1997).

Auch das von uns neu konzipierte pädagogisch-psychologische Modul legt großen Wert auf die Entwicklung des reflektiven Denkens, das dazu beitragen kann, das Theorie-Praxis-Problem zu überbrücken.

3.1 Reflexion als konzeptioneller Schwerpunkt des pädagogisch-psychologischen Moduls

Aus der Konzeption des Praxisanteils beim Studium ist ersichtlich, dass das zentrale Ziel bei der Ausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern die Gewährung von Hilfestellungen während

des sich individuell vollziehenden Prozesses des „Lehrer-Werdens“ ist, der als ein aktiver Konstruktionsprozess und ein schöpferischer Aneignungsprozess der Lehrprofession (aufgrund der eigenen Tätigkeit, eigener Erfahrungen, der eigenen Suche und der eigenen Selbstfindung in der Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin sowie in Zusammenarbeit mit Studienkolleg*innen und erfahrenen Lehrer*innen) verstanden wird. Das Hauptinstrument bei diesem Prozess ist die Reflexion (vgl. Nehyba et al. 2014, Svojanovský 2017, 2018). Daher wird in der Ausbildung großer Wert auf die reflexive Komponente gelegt, die als Quelle für die innere Motivation und eine vertiefte Selbsterkenntnis der künftigen Lehrerinnen und Lehrer angesehen wird. Die Kultivierung der Fähigkeit zur Reflexion der Lehramtsstudierenden kommt solchen Konzepten wie „der Lehrer als reflektierender Praktiker“, „das reflektierte Praktikum“, „reflektierter Unterricht“ (vgl. reflective practice, reflective teaching, vgl. Schön 1983) entgegen und entspricht insgesamt dem reflektiven Modell der Lehrerausbildung (Korthagen et al. 2001, Korthagen 2004).

Im pädagogisch-psychologischen Modul samt des Praxisanteils werden beide Aspekte der Reflexion, zu denen Reflexion als Prozess und Reflexion als Kompetenz gezählt werden, miteinbezogen, wobei sich die beiden Aspekte aufeinander beziehen. Grundsätzlich sind wir davon überzeugt, dass die Reflexion nicht jegliche Art des (einfachen) Nachdenkens oder kritischen Denkens zu bezeichnen ist (z. B. Aeppli & Lötscher 2016), denn so könnte die zielgerichtete Förderung von reflektiver Kompetenz behindert werden (vgl. Aufschnaiter et al. 2019: 145). Im Kontext der Lehrer*innenbildung hat nämlich die Reflexion eine bestimmte Funktion, „[...] deren Kenntnis für eine zielgerichtete Aufnahme des Prozesses wichtig ist: Wird eine Reflexion eingefordert, geht es um das analytische Nachdenken mit Bezug auf sich selbst mit dem Ziel, an der eigenen Professionalität zu arbeiten“ (Aufschnaiter et al. 2019: 148).

Einen zentralen Ausgangspunkt unseres Moduls bildet die Reflexion als Prozess, der von Korthagen als „the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights.“ (Korthagen et al. 2001: 58) betrachtet wird. und/oder die professionelle Weiterentwicklung der (angehenden) Lehrkraft antreibt (vgl. Häcker 2017). Ein Reflexionsprozess wird nach Dewey durch ein „Problem“ ausgelöst, indem es zunächst zu einer eher theoretischen Auseinandersetzung mit dem Problem kommt, wobei Folgerungen und Überlegungen zu den möglichen Konsequenzen erörtert werden. Im Zuge der Überlegungen wird durch Reflexion die konkrete Erfahrung zu einer reflektierten Erfahrung (Dewey 2002: 176).

Wie oben erwähnt, wird Reflexion als auch Kompetenz betrachtet, denn sie kann sich in einer bestimmten Haltung äußern. Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019: 148) bezeichnen die Reflexionskompetenz als die „Fähigkeit, Reflexionsprozesse ‚in-action‘ und ‚on-action‘ auf einem bestimmten Niveau zu initiieren“. Diese Kompetenz kann auch als Bestandteil des Kompetenzprofils von (angehenden) Lehrkräften sein, wobei die Reflexivität als eine selbstregulative Fähigkeit angesehen wird. Die Evaluation des individuellen Kompetenzprofils kann Studierenden helfen ihre eigenen Kompetenzen als Reflexionsbasis zu nutzen (Gillen 2006: 76).

Reflexion als Kompetenz findet ihren Platz auch im neu konzipierten pädagogisch-psychologischen Modul. Für die komplexe formative Selbstevaluierung des Kompetenzniveaus für Studierende in Lehramtsstudiengängen wurde ein Instrument erarbeitet, und zwar die sog. ‚Qualitätsstandards für die beruflichen Kompetenzen‘. An der Formulierung der Standards war eine vielfältig zusammengesetzte, relativ große Arbeitsgruppe aus Experten und Expertinnen (Dozent*innen der Pädagogischen Fakultät im Bereich der Pädagogik, Schulpsychologie und Fachdidaktik, sowie praxisbegleitende Lehrer*innen beteiligt. Ziel der Standards ist es, die professionelle Entwicklung der Studierenden, d. h. der künftigen Lehrkräfte, im Rahmen der prägradualen Ausbildung zu unterstützen. Es handelt sich um Anfangsstandards, die den späteren beruflichen Standards für Lehrerinnen und Lehrer vorgeschaltet sind und die Studierenden (in Zusammenarbeit mit den praktikumsbegleitenden Lehrer*innen, den Dozent*innen und den Kommiliton*innen) zur Selbstregulierung ihrer eigenen professionellen Weiterentwicklung anregen.

3.2. Gelegenheiten und Instrumente zur Entwicklung von Reflexion

Die Studierenden lernen die Technik der Reflexion und Selbstreflexion schon im Bachelor-Studium kennen; im weiterführenden Master-Studium vertiefen sie ihre Fähigkeit zur Reflexion in praktikumsbegleitenden Seminaren und weiteren Seminaren des pädagogisch-psychologischen Moduls.

Im Laufe des Bachelor-Studiums (Vorbereitungskurse zur Selbsterfahrung) und des weiterführenden Master-Studiums erscheint die Reflexion in vielen verschiedenen Formen. Zum einen reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen aus den Praktika auf individueller Ebene (v. a. direkt im Feld), zum anderen regen Gruppentreffen und die entsprechenden Praxis-Begleitseminare zur Reflexion an.

Die Begleitseminare bzw. Reflexionsseminare zu den Unterrichtspraktika bieten den Studierenden Raum, ihre Erfahrungen zu reflektieren und mit anderen zu teilen und helfen ihnen dabei, ihre Fähigkeiten zur Reflexion und Selbstreflexion zu vertiefen. Sinn solcher Kurse ist es, den Studierenden ein Forum zur Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen zu bieten und ihnen zu helfen, ihre Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion in Bezug auf ihre Lehrpraktika im Rahmen des Studienplans für das Hauptfach zu vertiefen. Eine reflektierte praktische Tätigkeit bringt die Lehramtsstudent*innen in Kontakt mit der Unterrichtsrealität an den Schulen und trägt so zu ihrer beruflichen Sozialisation bei, wobei die Betonung auf „reflektiert“ liegt, und zwar sowohl im fachlichen und fachlich-didaktischen als auch im pädagogisch-psychologischen Teil des Studiums.

Die Art, wie die Seminare geleitet werden, ist vom Konzept der sog. „Teamreflexion“ inspiriert, das vom Idealbild einer Gruppe von miteinander kooperierenden Fachleuten aus unterschiedlichen Fachbereichen ausgeht (teamorientiertes Debriefing, Kriz & Nöbauer 2008). Regelmäßig werden praktikumsbegleitende Lehrkräfte zum Unterricht eingeladen, nach Interesse können auch die

Fachdidaktiker*innen miteinbezogen werden. Die praktikumsbegleitenden Lehrer*innen werden in speziellen Kursen an der Pädagogischen Fakultät darin geschult, Reflexionen zu leiten. Sie bereiten sich gemeinsam mit den Dozent*innen auf die Reflexionsseminare vor, indem die Mitglieder des jeweiligen Teams zunächst die konkreten vorgelegten Lerntagebücher der das Praktikum absolvierenden Studierenden lesen und in kollegialer Zusammenarbeit darin nach gemeinsamen und bedeutsamen Schlüsselthemen suchen, die dann im Seminar reflektierend aufgegriffen werden (Debriefing mit Moderation; Kriz & Nöbauer 2008). Darüber hinaus erhalten die Studierenden im Seminar die Gelegenheit, selbst weitere Themen anzusprechen bzw. zu reflektieren, die mit ihrem eigenen Praktikum verbunden sind. Das erste Seminar findet vor Beginn des entsprechenden Praktikums statt. Hier machen sich die Studierenden mit den Qualitätsstandards für die beruflichen Kompetenzen der Studierenden (siehe Kap. 1) bekannt, wobei es das Ziel ist, diese Kompetenzen zu verstehen und sich dessen bewusst zu werden, dass die Praktika einen grundlegenden Beitrag zu ihrer Entwicklung leisten. Der daran anschließende Block des Reflexionsseminars findet in der Mitte des jeweiligen Praxissemesters statt, ein weiterer Block dann am Ende des Semesters. Hier erfolgt auch im abschließenden Evaluationsgespräch die Auswertung des Nutzens der absolvierten Praktika.

Durch den Besuch solcher Seminare werden die Studierenden in die Lage versetzt, offen ihre Erfahrungen aus der eigenen pädagogischen Praxis in einer Gruppe von Kolleg*innen mit der gleichen beruflichen Ausrichtung zu teilen und zu reflektieren. Sie gewöhnen sich daran, Reflexion gezielt als Instrument der professionellen Weiterentwicklung zu nutzen.

Nach den ersten Jahren der Umsetzung einer auf Reflexion ausgerichteten Konzeption für den Praxisanteil des Lehramtsstudiums liegen Ergebnisse von Befragungen (Fragebogen) unter studentischen Teilnehmer*innen an den Seminaren zum Unterrichtspraktikum aus vier Semestern (WiSe 2017 – WiSe 2018) vor. Aus den Antworten der Studierenden ergibt sich, dass die reflektierende Auffassung von der Lehrendenrolle (vgl. Korthagen et al. 2001) als sinnvoll empfunden wird. Dies wird durch die Antworten in den Kategorien bestätigt, die den Erhalt der Kurse in der gegenwärtigen Form empfehlen und positiv die Art und Weise hervorheben, in der die Seminarziele erreicht werden, nämlich durch Reflexion und Teilen der Erfahrungen der Studierenden aus ihrer Praxis (Kratochvílová et al. 2020).

In den Praxisanteilen werden für die Entwicklung von Reflexionskompetenz zwei Instrumente verwendet: das Portfolio und das Lerntagebuch.

3.2.1 Das Portfolio als Instrument zur Entwicklung der Reflexionskompetenz

Beim Einführen von Portfolios wurde davon ausgegangen, dass das Portfolio in Bezug auf die Professionalisierung der Lehrkräfte ein hohes Potenzial hat, wobei es auf konzeptioneller Ebene

„die Steigerung der Reflexivität⁵ angehender Lehrkräfte“ (Gläser-Zikuda et al. 2020: 709) fördert. Im Laufe des Studiums an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität legen die Studierenden im Rahmen des pädagogisch-psychologischen Moduls ein Portfolio an, das alle wichtigen Dokumente aus den Praktika und dem an der Fakultät besuchten Unterricht umfasst. Dieses Portfolio trägt v. a. zur Unterstützung von Reflexion des beruflich-professionellen Handelns auf der Basis der bereits erworbenen Lehrkompetenz beim Eintritt in die Praxis im Rahmen der Praktika bei. Das Portfolio dient dann auch als Grundlage für die staatliche Abschlussprüfung.

Um einen tieferen Einblick in die Arbeit mit dem Portfolio an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität zu vermitteln, werden im Folgenden zwei Portfolio-Aufgaben vorgestellt, die die Studierenden im Bachelor-Studium zu erfüllen haben. Da es sich dabei um die Anfangsphase einer systematischen Entwicklung der Reflexionskompetenz und um die ersten Erfahrungen mit der unterrichtlichen Praxis und damit um den Beginn des Reflexionsprozesses handelt, werden hier nur einige Beobachtungen schwerpunktmäßig fokussiert. Die Studierenden wählen eine von zwei angebotenen Portfolio-Aufgaben (siehe Anlage 1 und Anlage 2) aus und bearbeiten diese während ihres Praktikums. Die ausgearbeitete Aufgabe geben sie mindestens drei Tage vor dem letzten Seminar zur Lehrpraxis ab.

3.2.2 Lerntagebuch als Instrument zur Entwicklung der Reflexionskompetenz

Im pädagogisch-psychologischen Modul soll Reflexion ein verändertes Handeln zur Folge haben (vgl. Greif 2008: 35ff.). Sie wird von Greif definiert als „ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (ebd.: 40). Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass längere Praxisphasen mit Hilfe kritischer Reflexion eigener Handlungspraxis zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen (Herzog & Felten 2001, Hartung-Beck & Schlag 2016, 2020). Das Lerntagebuch (*schriftliches Debriefing mit Lernjournalen*) wird im Rahmen unserer Praktika als Instrument zur Selbstreflexion verstanden, das allerdings keine chronologische Aufzeichnung aller Aktivitäten darstellen sollte, die die Studierenden während des Praktikums ausgeführt oder beobachtet haben. Die Aufmerksamkeit der Studierenden sollte auf sich selbst gerichtet sein, in Bezug auf die verschiedenen pädagogischen Situationen, die sie in der Praxis erleben. Notiert werden können alle Gedanken, Gefühle, Einstellungen, Reaktionen etc. Bei den Lerntagebucheinträgen muss man sich an keine vorgegebene Form halten. Es handelt sich um freies Schreiben mit dem Ergebnis, dass z. B. festgehalten wird, was der Autor/die Autorin des Lerntagebuchs gelernt hat, was ihm/ihr klar

⁵ Der sog. *reflective turn*, seine Begründungen, Formen und Wirkungen im Kontext der Lehrkräftebildung sind ausführlich in der folgenden Publikation dargelegt: Berndt, Constanz, Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

geworden ist oder welche Fragen ihm/ihr noch einfallen. Indikator für erfolgreiches Schreiben ist die Nützlichkeit, und zwar so, wie sie vom Autor/der Autorin gesehen wird. Die Studierenden müssen pro Praxissemester Lerntagebucheinträge im Umfang von 1-2 Normseiten erstellen. Eine der entscheidenden Bedingungen für eine gelungene Reflexion sind zweifelsohne die Unterstützungen seitens der Dozent*innen sowie gezielte Instruktionen einschließlich einer gezielten Aufgabenstellung.

Um zu zeigen, wie das neue System von Praktika strukturiert ist, bieten wir im nächsten Abschnitt einen kurzen Überblick über die Organisation.

4. Das neu konzipierte System von Praktika an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brno

Die Praktika werden u. a. als eine Gelegenheit zur Selbstregulierung der eigenen professionellen Weiterentwicklung der Lehramtsstudierenden verstanden, wobei in der universitären Lehrer*innenbildung großer Wert gerade auf Personalisierung gelegt wird. Die verschiedenen Unterrichtspraktika werden in unserem Modul als ein Schlüsselement des Studiums betrachtet, durch das die professionellen Kompetenzen, die die Studierenden im Laufe des Studiums erwerben, kontinuierlich weiterentwickelt werden. Aus diesem Grund sind diese Praktika bereits ab dem zweiten Jahrgang des Bachelor-Studiums angesetzt. Die organisatorische Absicherung der Praktika erfolgt durch folgende, im Studienplan verankerte Kurse:

1. Kurse, die die Bezeichnung ‚Praktikum als Assistent*in‘ (Bachelor-Studium) bzw. ‚Unterrichtspraktikum‘ (Master-Studium) tragen. Im Rahmen dieser Kurse sind die Studierenden an einer ausgewählten Institution (gewöhnlich an einer Grund- oder Mittelschule) pädagogisch tätig. Durch diese Tätigkeit interagieren sie direkt mit Schüler*innen.
2. Kurse, deren hauptsächliches Ziel es ist, die Erfahrungen aus den Praktika reflektierend aufzuarbeiten und mit anderen zu teilen.

Die Praktika beginnen im 3. Semester des Bachelor-Studiums. Sie sind Teil von sechs Studiensemestern und enden im 3. Semester des weiterführenden Master-Studiums. Das System der pädagogischen Praktika ist so definiert, dass es langfristig und systematisch zur Entwicklung der beruflichen Kompetenzen der Studierenden entlang der Linie individuelle Arbeit mit einem Schüler bzw. einer Schülerin beim Nachhilfeunterricht – Lehrassistenz in der Klasse – Lehrpraktikum im Master-Studium führt.

a) Praktika im Bachelor-Studium

Im lehramtsbezogenen Bachelor-Studium beträgt der Praxisanteil 180 obligatorische Stunden. In drei Semestern des Bachelor-Studiums absolvieren die Studierenden im Rahmen des Praxisanteils ein Praktikum als Assistent*in (Tab. 3). Es besteht darin, Schülern und Schülerinnen an Grund- und Mittelschulen, v. a. Schülern aus sozial benachteiligten Schichten, individuellen Nachhilfeunterricht zu erteilen. Der Nachhilfeunterricht findet entweder direkt zu Hause bei den Schüler*innen oder in den Räumen der jeweiligen Schule statt. Alternativ können die Studierenden ein Praktikum als Assistent*in des/der Pädagog*in wählen, in dessen Verlauf sie eine pädagogische und erzieherische Tätigkeit als Assistent*in an einer Schule oder einer anderen Einrichtung, die ihrem fachlichen Profil entspricht, ausüben.

Praktika im Bachelor-Studium		
3. Semester	4. Semester	5. Semester
Praktikum als Assistent*in I 60 Stunden	Praktikum als Assistent*in II 60 Stunden	Praktikum als Assistent*in III 60 Stunden
begleitendes Seminar: Selbsterfahrung bei der beruflichen Vorbereitung I 12 Stunden	begleitendes Reflexionsseminar zum Praktikum 12 Stunden	Reflexion der Selbsterfahrung bei der beruflichen Vorbereitung II (am Ende des Semesters)

Tab. 3: Das System des Praxisanteils im Bachelor-Studium

Dieser Praxisanteil ist primär auf die Lern- und Unterrichtsprozesse aus pädagogisch-psychologischer Sicht ausgerichtet, d. h. unabhängig vom Studienfach und seiner Didaktik. Gerade das Verständnis für die spezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen und den Einfluss, den sie auf das individuelle Lernverhalten haben, ist unabdingbare Voraussetzung dafür, dass die Studierenden später einen individualisierten und differenzierten Unterricht gestalten können. Entsprechende Erfahrungen sind daher die Grundlage für eine qualitativ hochwertige pädagogische Tätigkeit im Allgemeinen. Während des Praktikums lernen die Studierenden auch, den individuellen Unterricht zu planen, zu realisieren und zu evaluieren – selbstständig oder mit Unterstützung durch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer. Nach Absolvierung des Praktikums sind die Studierenden dazu in der Lage, mit Schülern und Schülerinnen eine Beziehung anzuknüpfen und diese weiter zu entwickeln, damit sie dann in ihrer künftigen Praxis auf die individuellen Bildungsbedürfnisse der Lernenden angemessen reagieren können.

Während des Praktikums arbeiten die Studierenden bei den genannten Aktivitäten eng mit den Betreuungslehrer*innen zusammen. Die konkreten Inhalte des Assistenzpraktikums besprechen und konkretisieren sie zu Beginn des Praktikums mit der Betreuungslehrkraft an der Schule. Die Reflexion der Assistenzpraktika ist das Hauptthema des Reflexionsseminars im 3. Semester. Die

Auswertung des Nutzens des Praktikums erfolgt in einem abschließenden Evaluationsgespräch im 5. Semester. Dabei handelt es sich um eine gruppengestützte Reflexion.

In der folgenden Tabelle (Tab. 4) werden exemplarisch die Tätigkeiten aufgeführt, die die Studierenden als pädagogische Assisten*innen und als Nachhelfer*innen im Rahmen dieses Praktikums ausüben. Es handelt sich dabei um (1) direkte unterrichtliche Aktivitäten und (2) Aktivitäten, die mit diversen organisatorischen Dingen des Schulalltags zusammenhängen. Die das Praktikum absolvierenden Studierenden können nach Absprache mit dem/der Mentor*in aus beiden Bereichen konkrete Aktivitäten vor Ort wählen.

Unterrichtliche Aktivitäten	Andere Aktivitäten
Microteaching (eine Unterrichtsaktivität in einer Schüler*innengruppe – 10 Minuten)	Erstellung von Hilfsmitteln
Individuelle Betreuung eines Kindes	Kopieren/Vervielfältigen von Unterrichtsmaterialien
Erstellen einer Wandzeitung (gemeinsam mit den Schüler*innen)	Kennenlernen der Agenda der Schule – elektronisches System, Stundenplan, Aufgabenerfassung
Unterstützung der Schüler*innen gemäß den Anweisungen der Lehrkraft	Teilnahme an Diskussionen des Lehrer*innenkollektivs über mögliche Lösungen von sich ergebenden Problemen unterschiedlicher Art
Arbeit mit einer Gruppe – Moderieren von Diskussionen, Verteilen von Materialien	Kennenlernen der schulischen Bildungsprogramme und anderer pädagogischen Dokumente
selbstständiger Unterricht nach Absprache mit der Lehrkraft	Teilnahme an pädagogischen Beiräten und Klassentreffen, Betreuung auf Reisen, Begleitung bei Sportveranstaltungen, Ausflügen etc., Aushilfe im Schulverein, Aushilfe bei Projekttagen oder einem Schulausflug
Tandemunterricht mit Lehrperson oder Kommiliton*innen	

Tab. 4: Aktivitäten, die Studierenden während der Praktika ausüben

4.2 Praktika im Master-Studium

Im weiterführenden Master-Studium absolvieren die Studierenden den in der Studienordnung vorgesehenen Praxisanteil bei der Vorbereitung auf den späteren Beruf im Rahmen von Kursen mit der Bezeichnung „Unterrichtspraktikum“. Die Kurse Unterrichtspraktikum I, II und III ermöglichen

es den Studierenden, sich die im Alltag einer Lehrkraft unabdingbaren beruflichen Kompetenzen anzueignen. Sie werden sich ihrer eigenen beruflichen Bedürfnisse bewusst und übernehmen schrittweise die Verantwortung für die Planung, Realisierung und Evaluierung des Unterrichts in den Fächern, für deren Unterricht sie ausgebildet werden. Während der Praktika gewinnen sie eine realistische Vorstellung davon, was die tägliche Arbeit eines Lehrers oder einer Lehrerin mit sich bringt.

Im lehramtsbezogenen Master-Studium beträgt der Praxisanteil 360 obligatorische Stunden (Tab. 5), das Wahlprinzip ist auch hier berücksichtigt.

Praktika im Master-Studium		
1. Semester	2. Semester	3. Semester
Unterrichtspraktikum I 120 Stunden	Unterrichtspraktikum II 120 Stunden	Unterrichtspraktikum III 120 Stunden
Reflexionsseminar 8 Stunden	Reflexionsseminar 8 Stunden	Kein Seminar

Tab 5: Praktika im Master-Studium

Im Master-Studium liegt der Schwerpunkt schon auf der eigenen Lehrtätigkeit der Studierenden, indem im Unterrichtspraktikum I und II auch der Tandemunterricht sowohl mit Kommiliton*innen als auch Betreuungslehrer*innen realisiert wird. Im Unterrichtspraktikum III erteilen die Studierenden den Unterricht allein. Aus der Gesamtstundenzahl nimmt die Unterrichtstätigkeit ein Drittel ein, den Rest des vorgegebenen Stundendeputats verbringen die Studierenden an den Schulen und beschäftigen sich unter der Leitung von Betreuungslehrer*innen mit diversen Tätigkeiten, die zum Schulalltag gehören (siehe auch oben beim Bachelor-Studium, Tab. 3).

Grundsätzlich sind Praktika im Master-Studium schon stark fachdidaktisch orientiert. In der fachbereichsübergreifenden Zusammenarbeit ist es ermöglicht, dass die Fachdidaktiker*innen, die an der Fakultät die fachdidaktischen Kurse leiten, bei ihren Studierenden in den Schulen hospitieren, sie durch kollegiales Feedback unterstützen und die Entwicklung ihrer (Selbst)Reflexionskompetenz in Bezug auf die konkreten fachdidaktischen Themenfelder sowie Unterrichtssituationen fördern. Die Unterrichtserfahrungen und -reflexionen der Studierenden werden dann auch in den fachdidaktischen Veranstaltungen thematisiert, in unserem Fall in den Kursen zur DaF-Didaktik.

5. Zur Evaluation

Um herauszufinden, inwieweit die Implementierung des in den Abschnitten 3 und 4 beschriebenen Praxisanteils (Praktika) erfolgreich ist, dienen uns die Ergebnisse einer internen formativen Evaluation⁶. Im Folgenden zeigen wir exemplarisch die Ergebnisse der Evaluation von Unterrichtspraktika (Master-Studium) an unseren Partnerschulen, die wir als jenen Ort betrachten, an dem angehende Lehrer*innen mit Hilfe einer Betreuungslehrkraft ihre berufliche Tätigkeit einüben können. Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine qualitativ hochwertige Praktikumsorganisation. Auch die Studierenden selbst sind damit zufrieden, wie sie an den Schulen betreut wurden. Sehr positiv bewerten sie die emotionale Dimension während ihrer Praktika: Sie heben das gute Klima an den Schulen hervor, ihre Akzeptanz durch die Mitarbeiter*innen vor Ort, die empfundene Kollegialität und die Unterstützung durch die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsreflexion (85-90%). Die Ergebnisse haben jedoch auch auf einige Schwachpunkte hingewiesen. Dabei handelte es sich in erster Linie darum, dass die Studierenden in einigen Fällen das erhaltene Feedback als nicht ausreichend empfunden haben und dass sie die Erfahrung der begleitenden Lehrperson mit der Betreuung von Praktikant*innen als mangelhaft einschätzen (3%). 16 Studierende empfanden das Praktikum als zu zeitintensiv und hatten Schwierigkeiten, die Anforderungen der Praxis mit den Anforderungen des Studiums an der Universität organisatorisch in Einklang zu bringen (mehr dazu Kratochvílová et al. 2020). Diese kritischen Stimmen gaben Anlass zu einem intensiven Nachdenken über mögliche Maßnahmen, die zu einer Qualitätsverbesserung des Praxisanteils führen könnten. Vor kurzem lief eine studienfächerübergreifende Diskussion zur Organisation der Praktika an, deren Ziel es ist, die Koordination der Praxisphasen mit den anderen Komponenten der Lehrer*innenbildung zu verbessern. Der nächste Schritt auf unserem Weg zur Qualitätsverbesserung der Praktika, der die Ergebnisse der Evaluation aufgreift, steht in Einklang mit dem Vorhaben des Tschechischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, das eine Reform des Praxisanteils in der Lehrer*innenbildung plant, die u. a. die Anforderungen, die an die Aus- und Fortbildung der praxisbegleitenden Lehrkräfte an den Schulen gestellt werden, erhöht. Dadurch verspricht man sich auch eine Erhöhung der Professionalität bei der Betreuung der Studierenden während ihrer Praktika. An der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität sind bereits entsprechende Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in Vorbereitung, um den gestiegenen Erwartungen gerecht werden zu können.

⁶ Diese Evaluation ist als langfristiger Prozess konzipiert. Ihr Ziel ist es, über mehrere Jahre hinweg Rückmeldungen zur Umsetzung des neu konzipierten pädagogisch-psychologischen Moduls in allen seinen Subkomponenten zu erhalten, schrittweise Stärken und Schwächen zu identifizieren und evidenzbasierte Maßnahmen für notwendige Verbesserungen zu ergreifen.

6. Zusammenfassung

Das neu konzipierte pädagogisch-psychologische Modul für die Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno stellt ein ganzheitliches System aus aufeinander aufbauenden Bausteinen dar, wobei der Schwerpunkt auf der Verbindung von Theorie und Praxis bei der Entwicklung von Professionalität bzw. des professionellen Handelns der angehenden Lehrer*innen liegt. In diesem Modul spielen die reflexiven Praktika eine Schlüsselrolle: Sie sind als außerordentlich wichtiges Element im Prozess der Lehrer*innenbildung zu betrachten. Das Konzept der reflexiven Praktika bietet großes Potenzial für die Befähigung von angehenden Lehrkräften zu reflexivem Unterricht. Ihre Reflexionskompetenz als integraler Teil der Lehrer*innenprofessionalität kann hier in enger, fächerübergreifender Zusammenarbeit aller Akteure*innen, die an einem Ausbildungsort für die Lehrer*innenbildung verantwortlich sind, unter Mitwirkung der Betreuungslehrer*innen vor Ort, systematisch entwickelt werden. Gleichfalls tragen die reflexiven Praktika wesentlich dazu bei, dass die Studierenden (etwa durch die Verpflichtung, in Lerntagebüchern und Portfolios ihre Selbsteinschätzung zu dokumentieren) über unterschiedliche Aspekte und Tätigkeiten des Lehrer*inwerdens viel intensiver nachdenken, wie z. B.: Sie formulieren Erwartungen an sich selbst, offenbaren ihre eigenen Einstellungen und (herausfordernden) Erfahrungen oder äußern sich selbstreflektierend zur Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts. Durch die Gestaltung des Praxismoduls wird spezielles Fachwissen mit pädagogisch-psychologischem Wissen und praktischen Handlungsansätzen zusammengeführt. Nicht zuletzt schafft das Praxismodul Raum für die Stärkung der emotionalen Sicherheit, denn die Studierenden können sich nicht nur zu ihren ersten erfolgreichen Erfahrungen, sondern auch zu den bisherigen individuellen Mängeln, Fehlern, Blockierungen, Frustrationen etc. (vgl. Herzog 1995: 266) sowie zu den organisatorischen oder inhaltlichen Problemstellen des Konzepts ganz offen äußern. Die im Rahmen des Moduls geführten Lerntagebücher und Portfolios haben zudem ein großes Potenzial für die subjektorientierte pädagogische sowie fachdidaktische Forschung.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg & Lötscher, Hanni (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34: 1, 78–97.
- Aufschnaiter, Claudia von, Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. HLZ 2019/2, 144-159.
- Berndt, Constanz, Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Bromme, Rainer (2008). Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 159-167.
- Dewey, John (2002). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Bristol: Thoemmes Press.
- Gillen, Julia (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance: Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser-Zikuda, Michaela, Feder, Lina & Hofmann, Florian (2020). Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 706-712.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Seifried, Jürgen (2008). Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster: Waxmann.
- Greif, Siegfried (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze, Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.). Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Hanušová, Světlana, Píšová, Michaela, Kostková, Klára, Janíková, Věra & Najvar, Petr (2013). Researching the Expertise of Foreign Language Teachers. *JoLaCe Journal of Language and Cultural Education*, 1: 1, 4-36.
- Hartung-Beck, Viola, & Schlag, Sabine (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In: Košinár, Julia, Leineweber, Sabine & Schmidt, Emanuel (Hrsg.). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, 221-236.
- Hartung-Beck, Viola, & Schlag, Sabine (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *HLZ*, 2: 3, 75-90.
- Herzog, Walter (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13: 3, 253-273.
- Herzog, Walter & Felten, Regula von (2001). Erfahrung und Reflexion: Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19: 1, 17-28.
- Korthagen, Fred A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20: 1, 77-97.
- Korthagen, Fred A. J., Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kratochvílová, Jana & Lojdová, Kateřina (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace.

- [Curriculumreform des pädagogisch-psychologischen Moduls an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität: Die Suche nach Qualität im Zeitalter der Massenbildung]. In: *Pedagogika*, 69: 3, 293-315.
- Kratochvílová, Jana, Lojdová, Kateřina & Nehyba, Jan (2020). Směřování ke kvalitě 2016–2020 v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů na PdF MU. [Auf dem Weg zur Qualität 2016-2020 in der pädagogisch-psychologischen Vorbereitung der angehenden Lehrer*innen an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität]. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1570> (15.12.2022).
- Kriz, Willy Christian & Nöbauer, Brigitta (2008). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf (12.12.2022).
- Nehyba, Jan, Lazarová, Bohumíra, Kolb, David, Korthagen, Fred A. J., Boud, David, Jarvis, Peter, Moon, Jennifer A., Kolář, Jan, Dobrovolná, Saša, Švec, Jakub, & Valenta, Josef (2014). Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak... [Reflexion im Lernprozess: Zehnmal gleich und doch anders...] Brno: Muni Press.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 53-58.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrittesser, Ilse (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 843-850.
- Shulman, Lee, S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Švec, Vlastimil (1997). Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. [Selbstreflexion als Instrument zur professionellen (Selbst-)Entwicklung von angehenden Lehrer*innen]. *Pedagogická orientace*, 7: 3, 2-13.
- Svojanovský, Petr (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348.
- Svojanovský, Petr (2018). Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání (Disertační práce). [Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrer*innenbildung]. Dissertation. Brno: Masarykova univerzita.

Angaben zur Person: Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., Universitätsprofessorin im Fach Fremde Sprachen und Kulturen, ist am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität tätig, wo sie sich der Ausbildung von DaF-Lehrern*innen im Fach Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sowie der wissenschaftlichen Betreuung im Rahmen des Promotionsstudienganges Fremdsprachendidaktik widmet. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fremdsprachenlehrforschung, Lehrerexpertise, Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik, Kulturdidaktik.

Kontakt: janikova@ped.muni.cz

Angaben zur Person: Ass. Prof. PhDr. Jana Kratochvílová, Ph.D. leitet das Institut für Pädagogik an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno. Nach ihrem Studium arbeitete sie als Lehrerin, später als Direktorin an einer Grundschule, sie unterrichtete auch an der Europäischen Schule in Brüssel. In der Lehrer*innenausbildung widmet sie sich folgenden Themen: Selbstevaluation der Lernenden, Differenzierung im Unterricht, Lernstrategien im Unterricht, Lehrer*innenhandeln, Reflexion des Praktikums. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schulbildung, Individualisierung und Differenzierung, Evaluation und Selbstevaluation in der Schulbildung und Lehrer*innenbildung.

Kontakt: kratochvilova@ped.muni.cz

DOI: 10.24403/jp.1297032