



### Profil 3:

## Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag

**Wolfgang LEHNER, Elisabeth RIEBENBAUER,  
Michaela STOCK & Karl WILBERS**

(Universität Erlangen-Nürnberg, 2x Universität Graz, Universität Erlangen-Nürnberg)

**Ausgewählte Instrumente zur Förderung der Selbstreflexion  
in schulpraktischen Phasen – Was ein Grazer Raster und  
eine Nürnberger Safari mit Hamburg verbindet**

Online unter:

[www.bwpat.de/profil3/lehner\\_etal\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/lehner_etal_profil3.pdf)

in

**bwp@ Profil 3** | Mai 2014

**Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der  
Perspektive des lernenden Subjekts**

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Susan Seeber & Willi Brand**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2014

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

**WOLFGANG LEHNER** (Universität Erlangen-Nürnberg), **ELISABETH RIEBENBAUER** (Universität Graz), **MICHAELA STOCK** (Universität Graz) & **KARL WILBERS** (Universität Erlangen-Nürnberg)

---

## **Ausgewählte Instrumente zur Förderung der Selbstreflexion in schulpraktischen Phasen – Was ein Grazer Raster und eine Nürnberger Safari mit Hamburg verbindet**

---

### **Abstract**

Seit einigen Jahren entwickelt und erforscht die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Graz, Hamburg und Erlangen-Nürnberg, wie die Kompetenzentwicklung von Studierenden in schulpraktischen Phasen unterstützt werden kann. Die gemeinsamen Arbeiten konzentrieren sich dabei auf die Entfaltung einer (selbst-)kritisch-experimentellen Haltung der Studierenden. Der Beitrag stellt ausgewählte Instrumente vor, die in diesem Zusammenhang entstanden sind, und mit denen der Kompetenzerwerb analysiert sowie die Selbstreflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Studierenden systematisch entwickelt werden sollen. Außerdem beleuchtet der Beitrag Erkenntnisse und Erfahrungen, die mit dem Einsatz dieser Instrumente gewonnen wurden.

### **1 Förderung der Selbstreflexion als berufs- und wirtschaftspädagogische Zielsetzung**

Die Reflexion respektive Selbstreflexion der Studierenden zu fördern und zu fordern ist nicht nur eine zentrale Aufgabe der Universität, sondern auch Grundvoraussetzung für deren Kompetenzentwicklung. Reflexion und Selbstreflexion sind insbesondere im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium eine unverzichtbare Grundlage für die Entwicklung einer vertiefenden Problemlösungskompetenz im Kontext des wirtschaftspädagogischen Handelns (vgl. SCHÖN 1983). Gerade in Bezug auf die schulpraktische Phase sollte Reflexivität als Ziel und Gestaltungsprinzip von Begegnungen mit der Schulpraxis im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine zentrale Rolle spielen und durch entsprechende Begleitung und Unterstützung gefördert und gefordert werden. Die Studierenden als Lernende stehen auch in der schulpraktischen Phase im Mittelpunkt, wenn es um deren Kompetenzentwicklung geht. Im Dreischritt von Selbstreflexion zu Selbstbewertung und Selbstregulation (vgl. DILGER 2007, 2ff.) sollen die Studierenden Kompetenz entwickeln, eigenverantwortlich ihre Lernprozesse gestalten, reflektieren und weiterentwickeln (vgl. EARL 2003, 21ff.).

Wird das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beschluss der Mitgliederversammlung in Oldenburg am 25. März 2003) betrachtet, erfolgt die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in den folgenden drei interdependenten Bereichen (vgl. BWP 2003):

- Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder
- (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis
- Pädagogisches Ethos und balancierende Identität

Das Basiscurriculum von 2003 wurde vom Jubilar wesentlich beeinflusst und bildete die Basis für die Arbeiten in Hamburg (vgl. TRAMM/ NAEVE 2010), bei denen u.a. der Frage der Integration und Gestaltung schulpraktischer Phasen in die akademische Professionalisierung sowie der Unterstützung der Studierenden darin nachgegangen wird.

Die gemeinsame Forschungsarbeit der Standorte Hamburg, Nürnberg und Graz fokussiert die zweite Dimension berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität, die (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und die Bereitschaft der Studierenden zu reflexiver Praxis. In dem gemeinsamen Forschungsprojekt stehen die folgenden drei Konzepte von Praxisbegegnungen im Vordergrund: Das Kernpraktikum im LAB-Studium (Hamburg), die Universitätsschule (Nürnberg) und das Wipäd-Schulpraktikum (Graz). Es hat sich bisher gezeigt, dass Settings, die eine Erfahrung in der Schule mit einer theoriegeleitet-systematischen Auseinandersetzung verbinden, die Entwicklung der Selbstreflexion fördern. Mit der gemeinsamen Forschungsarbeit werden u.a. folgende Fragestellungen verfolgt:

- Was ist Ziel der Reflexion im Kontext der schulpraktischen Phase?
- Welche Instrumente werden eingesetzt, wie wirken sie und welche sind für die Studierenden hilfreich?
- Wie nutzen die Studierenden die unterschiedlichen Angebote?
- Was bewirken die gesetzten Maßnahmen und Instrumente bei den Studierenden?
- Welche Unterstützung brauchen die Studierenden bei der Reflexion?
- Welche Weiterentwicklungspotentiale sind gegeben?
- Wie beeinflusst die Reflexion die Lernwelt der Studierenden bzw. welche Wechselwirkung entsteht?

Die Forschungsarbeiten sowie die praktischen Erfahrungen der beteiligten Forscherinnen und Forscher zeigen, dass Selbstreflexion in der Regel eine große Herausforderung für die Studierenden darstellt, denn die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und offen nach neuen Wegen zu suchen, setzt ein hohes pädagogisches Ethos voraus. An jedem der drei Standorte wird auch eine mehrjährige Begleitforschung zum gemeinsamen Forschungsprojekt durchgeführt.

Beim Austausch von Methoden und Instrumenten spielte der in Graz entwickelte Raster Kompetenzentwicklung eine gewichtige Rolle. Dieses Instrument wurde im weiteren Verlauf des Projektes sowohl für das Kernpraktikum im LAB-Studium (Hamburg) als auch für die

Universitätsschule (Nürnberg) adaptiert. Der Beitrag beschreibt die Zielsetzung und den Aufbau, die Entwicklung und Implementierung, den Einsatz und Erfahrungen, die im Wipäd-Schulpraktikum in Graz und der Universitätsschule in Nürnberg damit erlangt wurden.

## **2 Raster Kompetenzentwicklung an der Wipäd in Graz**

Der Raster Kompetenzentwicklung ist ein Analyseinstrument, das im Rahmen des Schulpraktikums im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz eingesetzt wird. Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik umfasst fünf Semester (150 ECTS), denn wie alle Wirtschaftspädagogik-Standorte in Österreich folgt auch Graz dem Integrationskonzept, d.h. aufgrund des integrierten Schulpraktikums dauert das Studium ein Semester länger als ein *standardmäßiges* Masterstudium (vgl. STPL GRAZ 2011; RIEBENBAUER/ STOCK 2012, 44). Es ist ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium mit der Berechtigung zum Unterrichten, d.h. das Masterstudium hat eine polyvalente Ausrichtung, ist in keiner Weise ein klassisches Lehramtsstudium und hat kein anschließendes Referendariat. Vielmehr ist es für das Eintreten in den Schuldienst erforderlich, dass eine mindestens zweijährige facheinschlägige Wirtschaftspraxis nachgewiesen werden kann. Bei diesen Rahmenbedingungen kommt der integrierten schulpraktischen Phase eine zentrale Bedeutung zu. Das Schulpraktikum selbst ist mit der begleitenden Lehrveranstaltung im vierten Semester integriert. Die Studierenden absolvieren das Praktikum über zwölf Wochen bzw. 180 Stunden an einer kaufmännischen oder humanberuflichen Vollzeitschule (vgl. BM:UKK 2011, 1f.). Entsprechend den Zielsetzungen des Schulpraktikums (vgl. dazu im Detail BM:UKK 2011, 1) gliedert es sich in Graz in eine anfängliche Beobachtungsphase, gefolgt von einer Übungsphase und endet mit der eigenständigen Unterrichtsphase, die mindestens die Hälfte der Praktikumszeit umfasst. Unterstützt werden die Studierenden dabei zum einen in einer universitären Lehrveranstaltung mit dem Ziel der wissenschaftlichen Begleitung mit Reflexion und Berufsorientierung. Zum anderen stehen ihnen erfahrende Betreuungslehrerinnen und -lehrer an der Schule vor Ort zur Seite, mit denen sie wöchentliche Betreuungsstunden abhalten, in denen insbesondere Feedback auf die Unterrichtstätigkeit und reflexive Praxisgespräche u.a. mit dem Raster Kompetenzentwicklung auf dem Programm stehen (vgl. RIEBENBAUER/ STOCK 2011, 5f.; 2012, 45f.). Neben dem Raster werden auch andere Instrumente und Methoden wie beispielsweise Lerntagebuch, Critical Friends und eKEP (elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio) für die Unterstützung der Selbstreflexion eingesetzt.

### **2.1 Zielsetzung und Aufbau des Rasters Kompetenzentwicklung**

Der Begleitung liegt ein auf den Ideen von NIGGLI (2001, 2004) basierendes Modell mit den drei Ebenen Feedback, Reflexion und Orientierung zugrunde. Auf Ebene der Reflexion kommt an der Praktikumschule der Raster Kompetenzentwicklung zur Anwendung, der die Analyse der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Schulpraktikum unterstützen soll. Der Raster ist ein standardisiertes Instrument, bestehend aus einer Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung und soll die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und Handeln fördern und fördern. Anhand des Rasters werden die Studierenden angehalten, ihren

Lernprozess und Lernfortschritt zu reflektieren und dabei den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen während der schulpraktischen Phase zu dokumentieren (vgl. RIEBENBAUER/ STOCK 2012, 46f.; 2013, 666). Ein Ziel des Rasters ist es auch, die Metakognition im Sinne eines *Assessment as Learning* zu unterstützen, indem Studierende sich aktiv und kritisch mit ihrem eigenen Lernen beschäftigen und befähigt werden, eigene Lernprozesse selbst zu steuern und erreichte Lernziele zu bewerten (vgl. EARL 2003, 21f.). Abbildung 1 illustriert anhand eines Auszugs den Aufbau des dreiseitigen Rasters Kompetenzentwicklung.



Institut für Wirtschaftspädagogik, Stand Juni 2011

**WIPÄD-Schulpraktikum**

**Raster – Kompetenzentwicklung**



Name: \_\_\_\_\_

Schultyp: \_\_\_\_\_ Fach: \_\_\_\_\_

Jahrgang: \_\_\_\_\_

Name BetreuungslehrerIn: \_\_\_\_\_

Eigenbild: Ich ...

Fremdbild: Studierende/r ...

Themenbereich	Kompetenzbereich	Reflexion - Zeitablauf									
		Zwischenevaluation					Endevaluation				
<b>A Unterrichtsarbeit</b>	... kann wirtschaftspädagogische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schulrealität einsetzen und organisatorische Anforderungen des Schulalltags unter Berücksichtigung der schulrechtlichen Gegebenheiten bewältigen.										
<b>I. Beobachtung</b>	<b>... kann durch analytische Beobachtung den eigenen Unterricht entwickeln.</b>	A	B	C	D	X	A	B	C	D	X
1. BetreuungslehrerIn	... kann erkennen, wie der/die BetreuungslehrerIn mit der Klasse in unterschiedlichen Situationen umgeht.	Begründung:									
2. Teamkollege/Teamkollegin	... kann Unterricht analysieren und im Sinne des Konzepts eines „critical friend“ die gewonnenen Erkenntnisse an den/die Teamkolleg/en/in weiter geben.										
3. Klasse	... kann Gruppenprozesse in der Klasse beobachten und daraus Schlüsse ziehen.										
<b>II. Entwicklung der Unterrichtsführung</b>	<b>... kann durch Erproben bzw. Üben Verhaltenssicherheit in der eigenständigen Unterrichtsführung aufbauen.</b>	A	B	C	D	X	A	B	C	D	X
<b>III. Eigenständiger Unterricht</b>	... kann fachliche, pädagogische und fachdidaktische Grundlagen ein- bzw. umsetzen.										
<b>1. Unterrichtsvorbereitung</b>	<b>... kann eigenständigen Unterricht planen und strukturieren.</b>	A	B	C	D	X	A	B	C	D	X
1.1. Lehrplan, Bildungsstandards	... kann Kompetenzentwicklung planen und Ziele ableiten bzw. formulieren.	Begründung:									
1.2. Unterrichtsinhalte	a) ... kann Unterrichtsinhalte nach dem Stand der Wissenschaft sowie nach aktuellen und regionalen Gegebenheiten entsprechend aufbereiten. b) ... kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden und Prioritäten setzen.										
1.3. Aktivierung der SchülerInnen	... kann Anleitungen planen, um die SchülerInnen zur Selbstständigkeit und zur Mitarbeit in der Klasse anzuregen.										
1.4. Unterrichtsmethoden	... kann die Auswahl und den Einsatz einer Vielzahl von Methoden planen, z.B. Frontalunterricht, Einzelarbeit, Gruppenunterricht, offene Lehr- und Lernformen, e-Learning, projektorientierter Unterricht, ÜFA, COOL.										
1.5. Unterrichtsmittel	a) ... kann den Unterricht anschaulich und praxisorientiert gestalten. b) ... kann Unterrichtsmittel zweckmäßig auswählen.										

**Legende:** Die Symbole in den farbigen Feldern sind zweimal im Schulpraktikum als Zwischen- bzw. Endevaluation anzukreuzen und durch eine verbale Rückmeldung zu begründen. Die **Symbole** stehen für: A = ausgezeichnet erfüllt B = erfüllt C = teilweise erfüllt D = kaum erfüllt X = nicht vorgekommen.

**Verwendung:** Dieser Raster soll u. a. in den Betreuungsstunden als Unterstützung der Reflexion dienen. BetreuungslehrerInnen und Studierende vergleichen ca. zur Mitte bzw. am Ende Eigen- und Fremdbild. Am Ende des Schulpraktikums wird der Raster (Fremdbild) den Studierenden zur Unterstützung der Orientierung übergeben.

Abb. 1: Auszug Raster Kompetenzentwicklung

Der Raster Kompetenzentwicklung umfasst die drei Themenbereiche Unterrichtsarbeit, Einbringung ins Schulleben und Persönlichkeit von Lehrenden, die einer Selbst- und Fremdeinschätzung unterzogen werden. Insbesondere bei der Unterrichtsarbeit ist der Kompetenzbereich hinsichtlich Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung mit fachdidaktischer Vorgangsweise und Interaktion mit Lernenden, Leistungsbeobachtung und Leistungsbeurteilung weiter untergliedert.

## **2.2 Entwicklung und Implementierung des Rasters Kompetenzentwicklung**

In der Betreuung der Studierenden an der Praktikumsschule steht das unmittelbare Feedback auf ihr Unterrichtshandeln im Mittelpunkt des Interesses. Um sicherzustellen, dass die Reflexion des gesamten Kompetenzerwerbs der Studierenden nicht zu kurz kommt, wurde im Studienjahr 2009/10 ein gemeinsames Entwicklungsprojekt gestartet. Ein Team am Institut für Wirtschaftspädagogik erarbeitete auf Basis des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes (vgl. SchUG 1986, §§ 17, 18 und 51 zur Unterrichtsarbeit, Leistungsbeurteilung und Funktion von Lehrenden) eine Art Anforderungskatalog, der jene erforderlichen Kompetenzen aufzeigt, die Lehrerinnen und Lehrer für ihre Tätigkeit an der Schule mitbringen sollten. Dieser erste Entwurf des Rasters wurde in einer Arbeitsgruppe mit Verantwortlichen von Landesschulbehörde, Pädagogischen Hochschule, ausgewählten Praktikumsschulen und Universität diskutiert und weiterentwickelt. Es folgte ein Pretest mit sechs Betreuungslehrenden und 22 Studierenden sowie zwei Feedbackrunden, wobei die Beschreibung der Inhalte und das formale Design weiter optimiert sowie ein Indikatorenhandbuch zu den zu erfassenden Kompetenzen ausgearbeitet wurde. Im Sommersemester 2011 wurde der Raster Kompetenzentwicklung erstmals im Vollbetrieb eingesetzt und mit Fokus auf das Prozedere und den Nutzen pilotiert (vgl. dazu im Detail RIEBENBAUER/ STOCK 2011, 6f.). Es zeigte sich, dass sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Implementierung die enge Kooperation bzw. Einbindung aller im Schulpraktikum involvierten Personen und Organisationen von zentraler Bedeutung sind – insbesondere für die Akzeptanz und Identifikation mit dem Instrument.

## **2.3 Einsatz des Rasters Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum**

Während der wöchentlichen Betreuungsstunden soll der Raster Kompetenzentwicklung zumindest zweimal im Praktikumssemester zur Anwendung kommen. Etwa zur Mitte und am Ende des Schulpraktikums erfolgt eine Zwischen- bzw. Endevaluation, bei der das Eigenbild der Studierenden mit dem Fremdbild der Betreuungslehrkraft verglichen wird. Der Raster wird pro Unterrichtsfach und pro Person ausgefüllt und bildet die Grundlage für das Reflexionsgespräch, in dem mögliche Unterschiede von Selbst- und Fremdeinschätzung analysiert, besondere Stärken bzw. Entwicklungspotentiale erörtert und nächste Schritte diskutiert werden (vgl. RIEBENBAUER/ STOCK 2012, 46f.). Im Raster sind alle Hauptbereiche des Lehrberufs abgebildet, was jedoch nicht bedeutet, dass alle Bereiche auch im Schulpraktikum abgedeckt sind bzw. im vollen Ausmaß erreicht werden sollen. Beispielsweise kann es sein, dass Grobziele im Sinne einer kontinuierlichen Unterrichtsdurchführung auch von den Betreuungslehrenden vorgegeben werden oder dass Studierende am übrigen Schulleben nicht voll teilnehmen können. Der Raster markiert eine Einschätzung, inwieweit die Kompetenzanforderung schon erfüllt wird, d.h. es wird durch Ankreuzen im Raster und mit verbaler Begründung vermerkt, wo die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung stehen bzw. welche Fortschritte sie im Schulpraktikum schon gemacht haben. Das ausgefüllte Fremdbild wird am Ende des Semesters den Studierenden zur weiteren Orientierung und Aufarbeitung in der universitären Begleitlehrveranstaltung übergeben. Die Erkenntnisse aus diesem Selbst-

/Fremdbildvergleich werden in der Folge mit jenen aus dem Lerntagebuch, der Arbeit mit Critical Friends und den Gruppenreflexionen zusammengeführt.

## **2.4 Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Raster Kompetenzentwicklung**

Erklärtes Ziel des Instituts für Wirtschaftspädagogik ist es, die Studierenden während der schulpraktischen Phase bestmöglich zu betreuen bzw. zu begleiten. Aus diesem Grund ist es unverzichtbar, das Schulpraktikum inklusive der begleitenden Lehrveranstaltung und der eingesetzten Instrumente auch zu evaluieren. Im Jahr 2012 wurde am Standort Graz eine Begleitforschung zum Schulpraktikum aufgesetzt und einem Pretest unterzogen. Sie zielt auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung der schulpraktischen Phase aller Beteiligten im Sinne eines kooperativen Qualitätsentwicklungsprozesses ab. Die Umsetzung sieht eine Befragung von Studierenden und Betreuungslehrenden anhand eines Online-Fragebogens am Ende des Schulpraktikums vor. Bisher liegen Ergebnisse aus dem Wintersemester 2012/13 und dem Sommersemester 2013 vor, in denen 51 Studierende und 76 Betreuungslehrende im Schulpraktikum involviert waren. Der Rücklauf ist mit vollständig ausgefüllten Fragebögen von 50 Studierenden (98%) und 43 Betreuungslehrenden (56,6%) sehr hoch.

Die Ergebnisse zum Raster Kompetenzentwicklung zeigen vor allem aus Sicht der Studierenden ein zweigeteiltes Bild. Ca. die Hälfte der Studierenden profitierte von der Besprechung des Rasters, d.h. für 54% war die Besprechung in der Mitte des Praktikums bzw. für 50% am Ende des Praktikums hilfreich während der Betreuung. Ebenso knapp die Hälfte, nämlich 24 der befragten 50 Studierenden, konnten anhand des Rasters sehen bzw. eher sehen, wie sich ihre Kompetenzen im Laufe des Schulpraktikums entwickelt haben. Für 64%, das sind 32 der 50 Studierenden, war der Raster eine Unterstützung, um Abweichungen bzw. Übereinstimmungen von Selbst- und Fremdbild zu analysieren. Aus Sicht der befragten Betreuungslehrenden ist für 28 der 43 bzw. 65,1% der Raster hilfreich bzw. sehr hilfreich bei der Betreuung. Das Indikatorenhandbuch unterstützt 67,4% der Betreuungslehrenden und 50% der Studierenden beim Ausfüllen des Rasters. Ein Drittel der Studierenden und einige Betreuungslehrende äußern auch Verbesserungsvorschläge zum Raster. So könnte der Raster zum Beispiel gekürzt oder einfacher und offener gestaltet werden. Nach Meinung der Studierenden sollten die Betreuungslehrenden stärker zur Reflexion anhand des Rasters verpflichtet werden und es sollte eine genauere Erklärung zur Anwendung des Instruments geben.

Diese ersten Ergebnisse zur Begleitforschung werfen zum einen sehr gute, zum anderen jedoch auch kritische Rückmeldungen von den Studierenden auf. Der Raster Kompetenzentwicklung ist einerseits für die Studierenden sehr hilfreich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung, andererseits wird noch viel mehr das eigene Lernen durch das Zusammenspiel von Eigen- und Fremdbild unterstützt. Es zeigt sich aber auch, dass es noch einige Entwicklungspotentiale für das Instrument ebenso wie für seinen Einsatz gibt.

Werden diese Ergebnisse aus der Begleitforschung mit jenen zum Lerntagebuch verglichen, so entsteht ein durchaus anderes Bild. 84% der Studierenden profitieren vom Einsatz des Lerntagebuchs und sie geben an, dass die Arbeit mit dem Lerntagebuch nützlich respektive

eher nützlich für ihre Selbstreflexion war. Das individuelle Feedback zum Lerntagebuch war für 35 der 50 Studierenden (70%) hilfreich bzw. eher hilfreich, bei der Gruppenreflexion trifft dies sogar für 40 Studierende (80%) zu.

### **3 SAFARI (Selbst- und Fremdassessment-Reflexionsinstrument) an der Wipäd in Nürnberg**

SAFARI, das Selbstassessment- und Fremdassessment-Reflexionsinstrument wird in den Masterstudiengängen Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) eingesetzt. Konkret findet es innerhalb des Modellprojekts Universitätsschule, d.h. innerhalb einer von mehreren Praxisphasen der Studiengänge Anwendung. Das Nürnberger Universitätsschulmodell sieht in den ersten beiden Semestern eine regelmäßige Arbeit an einer beruflichen Schule in Nürnberg, Fürth oder Erlangen vor. Die studentische Tätigkeit an der Universitätsschule findet an einem festgelegten Wochentag im Umfang von sechs zusammenhängenden Unterrichtsstunden statt. Die Studierenden werden in dieser Zeit durch Mentorinnen und Mentoren betreut, die sie in den Unterricht begleiten. Sie werden zunächst mit Analyseaufträgen ausgestattet und übernehmen später einzelne Unterrichtssequenzen bis hin zu kompletten Unterrichtseinheiten in den jeweiligen Klassen.

Die begleitende und unterstützende Theorie wird den Studierenden durch das als Open-Access verfügbare Lehrbuch „Wirtschaftsunterricht gestalten“ ([www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de](http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de)) zur Verfügung gestellt und von den Studierenden im Selbststudium bearbeitet. Darüber hinaus sieht die Nürnberger Universitätsschule mehrere universitäre Präsenzblöcke vor, in denen zusammen mit einem Hochschullehrer in kleinen Gruppen Praxiserfahrungen reflektiert und wissenschaftliche Modelle diskutiert werden.

#### **3.1 Zielsetzung und Aufbau von SAFARI**

Das Selbst-/Fremdeinschätzungsinstrument SAFARI soll im Rahmen der Universitätsschule die strukturierte Reflexion der persönlichen Entwicklung der Studierenden im Hinblick auf ihre Profession unterstützen. Wie auch der Grazer Raster Kompetenzentwicklung soll SAFARI sicherstellen, dass die Reflexion des Kompetenzerwerbs nicht zu kurz kommt. Mit der Übertragung des Grazer Instruments auf die Universitätsschule in Nürnberg sollte das Feedback für die Studierenden systematisiert und ausgebaut werden. Die Studierenden sollen weitere selbstbezogene Informationen (vgl. WILBERS 2014, 114ff.) erhalten. SAFARI ist eines von mehreren Instrumenten zur Förderung der (Selbst-)Reflexionskompetenz der Studierenden. Daneben werden, wie in Tabelle 1 dargestellt, andere Formen der Reflexion vorgesehen, nämlich die individuelle Selbstreflexion, die Tandem- und die Teamreflexion.

Tabelle 1: **Einbettung von SAFARI**

	Erwartungen abgleichen	Feedback nehmen	Feedback geben	Feedbackprozess bilanzieren
(Tandem-) Partner(in)	Tandemvertrag	SAFARI, Tandemreflexion	SAFARI, Tandemreflexion	Tandembilanz
Team	Teamvertrag	Teamreflexion, Teamampel	Teamreflexion, Teamampel	Teambilanz
Mentor(in)	Mentoringvertrag	SAFARI	Mentoringampel	Mentoringbilanz

Das Reflexionsinstrument soll ein analytisches Assessment unterstützen. Die Kriterien beruhen in allen drei Varianten – der Grazer, der Hamburger und der Nürnberger Variante – auf einem Kompetenzmodell für (angehende) Lehrkräfte. Dabei werden die Kompetenzen – gegebenenfalls gruppiert – dargestellt, präzisiert und die Einschätzung der Ausprägung mit Hilfe einer Skala erfasst.

SAFARI umfasst insgesamt drei Seiten und gliedert sich in die drei Kompetenzdimensionen:

- Unterricht analysieren, planen, durchführen und evaluieren
- Die eigene Rolle als Lehrkraft entwickeln und über den Umgang mit Anderen reflektieren
- Die Schule erkunden und sich einbringen

Diese Kompetenzdimensionen wurden in verschiedene Kompetenzbereiche unterteilt sowie durch insgesamt 32 Kompetenzen differenziert und sind in Abbildung 2 exemplarisch dargestellt. Indikatoren wiederum spezifizieren die Kompetenzen. Die Indikatoren beschreiben beispielhaft die Performance, die auf die Ausprägung einer bestimmten Kompetenz schließen lässt. Die Indikatoren wurden in einem Indikatorenhandbuch zusammengefasst, das den Einschätzenden als Nachschlagewerk zur Verfügung steht. Im Bogen sind darüber hinaus noch optionale Felder für individuelle Ergänzungen vorhanden. So können die Feedbackgebenden über die vorstrukturierten Inhalte des Instruments hinaus individuelle Kritik ergänzen.

Zur Einschätzung der Kompetenzausprägungen wurde eine mehrstufige Ordinalskala verwendet, um eine differenzierte Rückmeldung zu ermöglichen. Dabei stehen die Ausprägungen in einer relationalen Beziehung zueinander. Es wurden vier Skalenpunkte gewählt, um einen Skalenmittelpunkt zu vermeiden, der dazu verleitet, ihn als Fluchtkategorie zu nutzen, um sich nicht für die eine oder andere Seite entscheiden zu müssen (vgl. PORST 2011, 81f.). Bei der Benennung der Skalenpunkte wurde bewusst auf Zahlen verzichtet, um eine Assoziation mit Notenstufen zu vermeiden. Stattdessen wurden Buchstaben von A bis D gewählt, die in einer auf dem Bogen vorhanden Legende in Kompetenzausprägungen, z. B. gut ausge-

prägt, überführt werden. Ein weiterer Skalenpunkt, der mit X bezeichnet ist, ermöglicht es den Einschätzenden anzugeben, dass keine Einschätzung möglich ist.



FRIEDRICH-ALEXANDER  
UNIVERSITÄT  
ERLANGEN-NÜRNBERG  
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-  
WISSENSCHAFTEN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
und Personalentwicklung  
Prof. Dr. Karl Wilbers

**Reflexionsbogen (SAFARI)**      Stand: 20. September 2013

Studierende/r: \_\_\_\_\_

Zeitpunkt der Einschätzung: \_\_\_\_\_ (  BWD I  BWD II )

Einschätzung:  Selbsteinschätzung  
 Fremdeinschätzung (durch  Mentorin/Mentor oder  Gruppenmitglied)

**Legende:**

A: kaum ausgeprägt  
B: teilweise ausgeprägt  
C: gut ausgeprägt  
D: sehr gut ausgeprägt  
X: ist nicht zu beurteilen  
**Begründung:** woran wird Einschätzung festgemacht?

**Hinweis für die Einschätzung:** Ziel der Einschätzung ist es, den gegenwärtigen Kompetenzstand abzubilden. Nicht alle Kompetenzen können im Rahmen der Universitätsschule entwickelt werden. Die Einschätzungen der Kompetenzen sollen v.a. in Fremdeinschätzungen stichpunktartig begründet werden.

Die/der Studierende...

A. Unterricht analysieren, planen, durchführen und evaluieren

		A	B	C	D	X	
A1. Unterricht analysieren	...kann Unterrichtsverläufe verstehen und deuten, das Verhalten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler interpretieren und die Unterrichtsdurchführung beurteilen.						Begründung
A1.1	kann die in den Unterrichtsstunden beobachteten Unterrichtsverläufe und didaktischen Entscheidungen analysieren und deuten.						
A1.2	kann den Umgang der Lehrkraft mit der Klasse analysieren und deuten.						
A1.3	kann das Verhalten und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler analysieren und deuten.						
A1.4	kann Unterrichtsdurchführungen kriterienorientiert beurteilen.						
A2. Unterricht planen	...kann einen Unterricht unter Berücksichtigung des Nürnberger Prozessmodells planen und dokumentieren sowie über die Planung reflektieren.						Begründung
A2.1	kann Themen, Ziele und Kompetenzen planen.						
A2.2	kann die Bedingungen des Unterrichts untersuchen und entwickeln.						
A2.3	kann Methoden, Assessments und Medien planen.						
A2.4	kann die didaktische Planung dokumentieren.						
A2.5	kann über den Prozess der didaktischen Planung reflektieren.						

Seite 1 von 3

Abb. 2: Auszug SAFARI

### 3.2 Entwicklung und Implementierung von SAFARI

Die Übertragung des Grazer Rasters zur Kompetenzentwicklung war Gegenstand der Masterarbeit von Christian DEISS (2012). Neben dem Grazer Raster wurde der Hamburger Raster analysiert, der dem Grazer Raster angelehnt ist und angepasst wurde, etwa mit Blick auf das in Hamburg verfolgte Kompetenzmodell. Weiterhin wurden vergleichbare Instrumente berücksichtigt, etwa aus dem Projekt AudiPrax oder dem Raster der pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz.

Die Entwicklung des Reflexionsinstruments erfolgte kompetenzorientiert. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Kompetenzen einer professionellen Lehrkraft definiert und festgelegt, die als Grundlage für die Ausgestaltung des Instruments dienen (vgl. DEISS 2012, 54). Ausgehend von den Standards für die Lehrerbildung des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren wurde anschließend ein Kompetenzmodell entwickelt (vgl. KMK 2004). Dieses Modell wurde zur Berücksichtigung der Belange der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, um das fachrichtungsspezifische Kompetenzprofil für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung und das studienangang-

spezifische Nürnberger Kompetenzmodell erweitert (vgl. DEISS 2012, 54). Schließlich wurde SAFARI in Zusammenarbeit mit den späteren Nutzerinnen und Nutzern entwickelt, also den Mentorinnen und Mentoren sowie den Studierenden.

Das Resultat gibt einen Überblick über die Kompetenzen, über die eine Lehrkraft an einer beruflichen Schule verfügen sollte. Die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen sollen die Studierenden bei sich selbst und bei ihren Peers einschätzen und sich sozusagen mit dem Idealbild vergleichen. Es geht dabei nicht darum, das Maximum schon während oder am Ende des Studiums zu erreichen, sondern im Laufe des Berufslebens als (angehende) Lehrkraft, das u.a. noch eine Kompetenzentwicklung im Referendariat, der Weiterbildung von Lehrkräften und im Praxiseinsatz vorsieht.

### **3.3 Einsatz von SAFARI in der Nürnberger Universitätsschule**

Der Selbst-/Fremdeinschätzungsbogen wird seit dem Wintersemester 2012/13 eingesetzt. Die Selbsteinschätzung der Studierenden und das Einholen der Fremdeinschätzung sind dabei verpflichtende Leistungen und Bestandteil des Prüfungsportfolios innerhalb der Theorie-/Praxisphase.

Die Studierenden leisten zur Mitte jedes Semesters mit Hilfe von SAFARI eine individuelle Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen und leiten den ausgefüllten Bogen an ihre Tandempartnerin bzw. ihren Tandempartner (Peer) und ohne Namensnennung an die Begleitforschung weiter. Die Tandempartnerin bzw. der Tandempartner sichtet die Selbsteinschätzung des Peers und erstellt unter Zuhilfenahme des gleichen Bogens ein Fremdbild. Das Instrument dient dabei in erster Linie als Strukturierungshilfe bei der Erstellung des Selbst- und Fremdbildes und als Grundlage für das sich anschließende Reflexionsgespräch. Bei der Bearbeitung von SAFARI geht es also nicht um die Beantwortung aller Fragen bzw. die Einschätzung in allen Bereichen, sondern es können durchaus Fragen offen gelassen oder weitere, individuell wichtige Fragen ergänzt werden. In einem sich anschließenden persönlichen Treffen des studentischen Tandems wird die Fremdeinschätzung erläutert und es erfolgt das durch den Bogen strukturierte Reflexionsgespräch mit einer Diskussion über die unterschiedlichen oder gleichen Sichtweisen. Die Studierenden bestätigen sich gegenseitig die Erstellung und den Abgleich der Selbst- und Fremdeinschätzung durch ihre Unterschrift. Nur die unterschriebene Bestätigung wird als Nachweis für die erbrachte Portfolioleistung an den Lehrstuhl weitergeleitet. Die Selbst- und Fremdeinschätzung selbst und die Inhalte des Gesprächs sind dem Lehrstuhl nicht zugänglich. Dadurch sollen idealerweise entsprechende Rahmenbedingungen für eine wahrheitsgemäße Einschätzung geschaffen werden, denn die begleitende Forschung hatte bereits früh herausgestellt, dass für die Förderung der Selbstreflexion ein geschützter Raum des Vertrauens existieren muss (vgl. TRAGER 2012).

Gegen Ende des Semesters schätzen sich die einzelnen Studierenden erneut mit Hilfe des Selbsteinschätzungsinstruments ein und leiten den ausgefüllten Bogen an ihre Mentorin bzw. ihren Mentor und ohne Namensnennung an die Begleitforschung weiter. Die Mentorin bzw. der Mentor sichtet die Selbsteinschätzung der einzelnen Studierenden und leistet mit Hilfe

des gleichen Bogens eine Fremdeinschätzung. Das von der Mentorin bzw. dem Mentor ausgefüllte Instrument wird den Studierenden zum Abgleich mit ihrer Selbsteinschätzung übermittelt. Zur Erläuterung von Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdbild und zur Klärung offener Punkte, können die Studierenden eine schriftliche Anfrage mit konkreten Fragen an ihre Mentorin bzw. ihren Mentor formulieren. Die niedergeschriebenen Fragen dienen als Grundlage für ein mündliches Nachfragegespräch, das auf Wunsch der Studierenden einberufen werden kann. Abschließend bestätigt die Mentorin bzw. der Mentor auf dem dafür vorgesehenen Aktivitätsprotokoll die Durchführung der Selbst- und Fremdeinschätzung und somit die Erbringung der Portfolioleistung. An den Lehrstuhl wird, wie bei der Fremdeinschätzung der Peers, nur die Bestätigung übermittelt.

### **3.4 Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zu SAFARI**

Bislang liegen nur vorläufige Ergebnisse aus der Begleitforschung vor. Grundsätzlich wird die Notwendigkeit eines strukturierten Feedbacks gesehen und SAFARI begrüßt und zwar sowohl von den Studierenden als auch von den Mentorinnen und Mentoren.

Die Mentorinnen und Mentoren betonen, dass die Beobachtungsbasis für ‚verlässliche‘ Urteile vergleichsweise schmal sei. In der Tat ist es schwierig abzuschätzen, welchen Validierungsgrad einzelne Beurteilungen haben müssen und welche Kriterien sich in der Universitätsschule als hinreichend beobachtbar erweisen. Dabei haben die Indikatoren eine wichtige Funktion. Werden die Indikatoren im Indikatorenhandbuch nicht genutzt bzw. nicht auf das zugrundeliegende Kompetenzmodell reflektiert, besteht die Gefahr, dass die Mentorinnen und Mentoren diese Leerstelle durch eigene, zum Teil subjektive Konstruktionen ersetzen oder von einer kriterialen Beurteilung abweichen und eine soziale Bezugsnorm zugrunde legen.

An einigen Stellen entsteht bei einzelnen Personen der Eindruck, dass das Bedürfnis nach starker Fundierung der eigenen Beobachtung vorgeschoben wird, um der Kommunikation und gegebenenfalls Begründung des eigenen Urteils aus dem Weg zu gehen. Weiterhin scheinen einige Mentorinnen und Mentoren eine globale Einschätzung – etwa mit Hilfe des zweifelhaften Konstrukts der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ (vgl. WILBERS 2014, 419f.) – einer analytisch-kompetenzorientierten Betrachtung vorzuziehen.

Aus Sicht der Begleitforschung empfiehlt sich auf Grundlage der empirischen Befunde auch eine Priorisierung des Instruments. Die Einschätzenden wurden z.B. danach befragt, welche zu beurteilenden Kompetenzen ihnen besonders wichtig und welche weniger hilfreich für die Anregung des individuellen Selbstreflexionsprozesses sind bzw. welche Kompetenzen fehlen. Auf Basis dieser Daten sollen die Kompetenzen im Bogen angepasst und gegebenenfalls reduziert werden. Zudem sollen einzelne Kompetenzen im Instrument präzisiert werden. Die Formulierung additiv aufgebauter Items soll durch Auflösungen verändert werden. Zum Beispiel sollte die Kompetenz „A3.3 kann verständlich und wertschätzend kommunizieren“ in zwei getrennte Items aufgespalten werden, weil die Beurteilenden in der Skala nicht angeben können, wenn z.B. verständlich, aber nicht wertschätzend kommuniziert wird. Zu erwägen ist die Anpassung der Einschätzskala, um das Assessment zu erleichtern.

Auch zum Reflexionsprozess bzw. Einsatz des Instruments wurden Daten erhoben. Die Befragten schätzen das Reflexionsgespräch auf Basis von SAFARI mit den Mentorinnen und Mentoren. Das Peerfeedback, also die Einschätzung und Rückmeldung innerhalb der Tandems, wäre z.B. durch die gezielte Rückmeldung zu ausgewählten Kompetenzen, die für die Einzuschätzenden besonders wichtig sind, qualitativ zu verbessern. Die zu beobachtenden Kompetenzen sollten innerhalb der Tandems zu Semesterbeginn festgelegt werden. Die Fokussierung auf wenige Items ermöglicht laut den Befragten eine gezieltere Beobachtung und eine fundierte Einschätzung und Rückmeldung.

Wie oben bereits angeführt, sind diese Ergebnisse zurzeit noch vorläufig und basieren auf den ersten Erkenntnissen der Evaluation des ersten Einsatzes von SAFARI im Rahmen einer Masterarbeit (vgl. MEIER 2013). Unabhängig davon ist eine Anpassung mit Blick auf das inzwischen fortentwickelte Nürnberger Kompetenzmodell sowie auf die inzwischen verabschiedeten inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2013) als normativer Referenzpunkt notwendig.

#### **4 Resümee und zukünftige Herausforderungen**

Die zwei dargestellten Instrumente sowie der in Hamburg eingesetzte Reflexions- und Feedbackbogen zielen, wie zu Beginn des Beitrags erläutert, auf die Förderung der (selbst-)kritisch-experimentellen Haltung und die Bereitschaft zu reflexiver Praxis. Erfahrungen in Graz, Hamburg und Nürnberg zeigen, dass die beschriebenen Instrumente in Lernumgebungen eingebettet werden müssen, um einen Beitrag zur Zielerreichung leisten zu können. Entscheidend ist dabei, den Beteiligten die Relevanz einer gut ausgeprägten (selbst-)kritisch-experimentellen Haltung zu verdeutlichen, damit die Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion gesteigert wird. Die Einbindung und eine enge Kooperation aller beteiligter Personen und Institutionen bei der Entwicklung der Instrumente haben Akzeptanzprobleme weitestgehend vermieden und dazu beigetragen, den Nutzen für die Personen und Institutionen zu erhöhen. Die Begleitforschung zum Einsatz der Tools zeigt Entwicklungspotentiale auf, auf deren Grundlage zukünftige Anpassungen vorgenommen werden.

Ziel der weiteren gemeinsamen Forschungsanstrengungen wird sein, die vorhandenen Instrumente, über den Kompetenzraster, den Reflexions- und Feedbackbogen sowie SAFARI hinaus, zu optimieren und gegebenenfalls weitere Tools zu entwickeln. Darüber hinaus soll der praktische Einsatz optimiert, die Evaluation verfeinert und die Theorien zur Förderung der zweiten Dimension berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität, nämlich die Förderung (selbst-)kritisch-experimentellen Haltung und die Bereitschaft zu reflexiver Praxis, ausdifferenziert werden. Zudem sollen die Ziele und die Schwerpunkte der gemeinsamen Arbeit nochmals geschärft werden, wobei sie auf einem gemeinsamen forschungsmethodischen Verständnis aufbauen sollen.

Insgesamt gesehen trägt die Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild zur Kompetenzentwicklung der Studierenden bei und unterstützt den Weg hin zu einer professionellen Lehrkraft. Dieses Ziel – die Ausbildung von professionellen Lehrkräften – zieht sich wie ein

roter Faden durch die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Jubilars, dem diese Festschrift gewidmet ist.

## Literatur

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

BWP (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

DEISS, C. (2012): Entwicklung eines Instruments zur Reflexion der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Rahmen der Universitätsschule. Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science (M.Sc.) FAU Erlangen-Nürnberg.

DILGER, B. (2007). Der Selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Dissertation. Paderborn.

EARL, L. (2003): Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning. Thousand Oaks, California.

FILIPP, S.-H. (1984): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: FILIPP, S.-H./ BEM, D. J. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. 2. Aufl. Stuttgart, 129-152.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013. Bonn.

MEIER, T. (2013): Evaluation eines 360°-Feedbacks für pädagogische Professionals. Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science (M.Sc.) FAU Erlangen-Nürnberg.

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

NIGGLI, A. (2004): Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. ATEE 29th Annual Conference – ITALIA 2004.

PORST, R. (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch (3. Aufl.). Wiesbaden.

RIEBENBAUER, E./ STOCK, M. (2011): Theorie-Praxisverschränkung – ein Garant 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](http://www.bwpat.de/ausgabe21/riebenbauer_stock_bwpat21.pdf) (26-07-2013).

RIEBENBAUER, E./ STOCK, M. (2012): Kompetenzorientierung im Schulpraktikum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik. In: *wissenplus – Wissenschaft, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 5-11/12, 44-49.

RIEBENBAUER, E./ STOCK, M. (2013): (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum. In: STOCK, M./ SLEPCEVIC-ZACH, P./ TAFNER, G. (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogik – ein Lehrbuch*. Graz. 659-669.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York.

SchUG (1986): Schulunterrichtsgesetz Österreich. BGBl. Nr. 472/1986 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 73/2011.

STPL Graz (2011): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 48. Sondernummer, 33.a Stück, Studienjahr 2010/11, Online: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=263219](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=263219) (26-07-2013).

TRAGER, B. (2012): Förderung der Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios. Dissertationsschrift. Nürnberg.

TRAMM, T./ NAEVE, N. (2010): Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung "Wirtschaft und Verwaltung". Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): *Handbuch berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld.

WILBERS, K. (2014): *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Lehrbuch. 2. Auflage. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge. Berlin.

## **Zitieren dieses Beitrages**

---

LEHNER et al. (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](http://www.bwpat.de/profil3/lehner_etal_profil3.pdf) (23-05-2014).

## Die AutorInnen

---



### **WOLFGANG LEHNER**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,  
Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: [wolfgang.lehner@fau.de](mailto:wolfgang.lehner@fau.de)

Homepage: <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/wir-ueberuns/team/65-mitarbeiter-innen/330-dipl-hdl-wolfgang-lehner>



### **Dr. ELISABETH RIEBENBAUER**

Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Universitätsstraße 15, 8010 Graz

E-mail: [elisabeth.riebenbauer@uni-graz.de](mailto:elisabeth.riebenbauer@uni-graz.de)

Homepage: [www.uni-graz.at/wipaed](http://www.uni-graz.at/wipaed)



### **Prof. Dr. MICHAELA STOCK**

Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Universitätsstraße 15, 8010 Graz

E-mail: [michaela.stock@uni-graz.de](mailto:michaela.stock@uni-graz.de)

Homepage: [www.uni-graz.at/wipaed](http://www.uni-graz.at/wipaed)



### **Prof. Dr. KARL WILBERS**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,  
Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: [karl.wilbers@fau.de](mailto:karl.wilbers@fau.de)

Homepage: <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/wir-ueberuns/team/63-professoren/29-prof-dr-karl-wilbers1>