

# Kollaboratives Reflektieren durch studentische Impulse: Partizipation in Gruppendiskussionen fördern

Pascal Hohaus <sup>1\*</sup>, Jan-Friso Heeren <sup>2</sup>

## Zusammenfassung

Dieser Praxisbeitrag zeigt im Kontext von *Just-in-Time-Teaching* (JiTT) und dialogischem Lernen, wie studentische Partizipation in Gruppendiskussionen gestärkt werden kann. Teil des vorgestellten Settings ist die Vorbereitung einer Diskussion durch digital-gestützte Reflexionsaufgaben. Es folgt eine zweiteilige Diskussionsphase, in der Englisch-Lehramtsstudierende zunächst ihre eigene Position argumentativ vertreten und anschließend durch systematisierte schriftliche Diskussionsimpulse neue Perspektiven einnehmen. Abschließend präsentieren sie die Ergebnisse der Gruppendiskussion und reflektierten den Lernprozess. Die Auswertung studentischer Daten zeigt unter anderem eine quantitative und qualitative Erweiterung des Reflexionsspektrums. Das Setting trägt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte bei, indem es die Bereitschaft zur reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln fördert.

## Schlagworte

studentische Partizipation, Gruppendiskussion, Lehramtsstudium, Reflexionskompetenzen, Just-in-Time-Teaching, dialogisches Lernen

## Collaborative Reflection through Student Inputs: Fostering Participation in Group Discussions

### Abstract

In the context of Just-in-Time-Teaching (JiTT) and dialogic learning, this contribution shows how student participation in group discussions can be strengthened. Part of the presented setting is the preparation of the discussion through digitally supported reflection tasks. This is followed by a two-part discussion phase in which pre-service teachers of English as a foreign language first defend their own position and then adopt new perspectives through systematized written discussion inputs. Finally, they present the results of the group discussion and reflect on the learning process. The evaluation of student data shows, among other things, a quantitative and qualitative expansion of the spectrum of reflection. The setting fosters the professional development of future teachers by encouraging a reflective attitude toward their pedagogical practices.

### Keywords

student participation, group discussion, teacher training, reflection skills, just-in-time-teaching, dialogic learning

# 1 Einleitung

Problemstellung:  
Spagat zwischen Eigenverantwortung und didaktischer Planung

In der Hochschullehre bieten diskursive Lehr-Lern-Formate, die von Studierenden selbst gesteuert und ohne unmittelbare Moderation durch die Lehrperson geführt werden, das Potenzial für eine verstärkte studentische Partizipation (Gartner & Unterpertinger, 2024). Gleichzeitig stellen solche selbstorganisierten Diskussionsprozesse eine Herausforderung für Lehrende dar, da die Umsetzung einen sorgfältigen Ausgleich zwischen zwei didaktischen Polen erfordert. Einerseits soll den Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung in der Durchführung der Diskussion ermöglicht werden. Andererseits setzt es bei der Lehrperson eine sorgfältig differenzierte inhaltliche und didaktische Planung voraus, um die Diskussion gezielt auf die übergeordneten Kompetenzziele der Lehrveranstaltung auszurichten, die Ergebnisse nachhaltig zu sichern und diese für den weiteren Verlauf des Seminars nutzbar zu machen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Praxisbeitrag ein Setting aus einer Lehrveranstaltung im Englisch-Lehramtsstudium vorgestellt, in dem genau dieser hochschuldidaktische Spagat konzeptionell aufgegriffen wurde.

Kontext: Lehrentwicklungsprojekt  
am Englischen Seminar

Das didaktische Setting wurde erstmalig in einem Lehrentwicklungsprojekt am Englischen Seminar der Leibniz Universität Hannover erprobt und umgesetzt (2022-2023). Das Projekt wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Förderprogramm *Innovation Plus 2022/2023* gefördert. Verortet war es im Bereich des Theorie-Praxis-Transfers im Lehramtsstudium (Knight, 2015, S. 145; Rothland, 2023, S. 163). Ziel war es, die berufliche Bedeutung fachwissenschaftlicher Inhalte transparenter und erfahrbarer zu machen (vgl. dazu Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2023, S. 11). Kernbestandteil des Projekts waren digital-gestützte Workshops, die Englisch-Lehramtsstudierende als Teil ihrer sprachwissenschaftlichen Ausbildung belegen konnten. Mit Fokus auf der Nutzung von Englisch als Lingua Franca (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2013) erlernten die Studierenden, basierend auf einer kritischen Rezeption des *Interlanguage*-Konzepts (Selinker, 1972) und mithilfe von *awareness-raising tasks* (Hohaus, 2023, S. 65-67), authentische Daten gesprochener Sprache zu untersuchen und auf dieser Grundlage Forschungsfragen zu entwickeln. Über die sprachwissenschaftliche Perspektive hinaus zielte die interdisziplinäre Konzeption des Workshops auch darauf ab, die berufspraktischen Kompetenzen der Studierenden zu fördern (Heeren & Hohaus, 2025/im Erscheinen) und hochschuldidaktische Perspektiven im Kontext des Ansatzes *Scholarship of Teaching and Learning* zu erschließen (Hohaus, 2025).

Mit diesem Aufsatz wird ein ausgewähltes Setting des ersten Workshop-Tages erörtert. Zunächst skizzieren wir unser Partizipationsverständnis (Kapitel 2.1), das den Workshop leitende Prinzip des *Reflective Practitioner* (Kapitel 2.2) sowie die sich daraus ergebenden didaktischen Ansätze des *Just-in-Time-Teaching* (JiT) und dialogischen Lernens (Kapitel 2.3). Anschließend erläutern wir die einzelnen Phasen des Lernarrangements (Kapitel 3). Anhand einer exemplarischen Auswertung von studentischen Reflexionsdaten präsentieren wir einige empirische Einblicke (Kapitel 4) und fassen den Praxisbeitrag anschließend zusammen (Kapitel 5).

## 2 Theoretischer Rahmen

### 2.1 Studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen

Partizipation im  
Interaktionsgeschehen der Lehre

In diesem Praxisbeitrag richten wir den Fokus auf Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden in Lehrveranstaltungen. Im Zentrum steht somit ein hochschuldidaktischer Blick, der die Lehr-Lern-Kultur auf der Ebene der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Studierenden untereinander analysiert. Im Gegensatz zu Ansätzen, die sich vor allem mit konzeptionellen oder institutionellen Fragen befassen (Trempe et al., 2024, S. 13-16), konzentrieren wir uns auf Gestaltungsmöglichkeiten im unmittelbaren Lehr-Lern-Geschehen. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie Partizipation im Sinne eines aktiven, dialogischen und verantwortungsvollen Mitgestaltens von Lehre gelingen kann.

Der Wissenschaftsrat (2022) hat in seinen „Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre“ mehrere Punkte formuliert, die das in diesem Praxisbeitrag skizzierte didaktische Setting prägen. So heißt es, dass künftig mehr „Freiräume für Reflexion“ geschaffen und „Lernen in studentischen Gruppen“ ermöglicht werden solle, denn „Austausch- und Partizipationsprozesse sollten allen verdeutlichen, dass eine Hochschule ein Ort der Begegnung mit neuen Gedanken und auch mit anderen Meinungen ist“ (S. 26). Ein „offener und konstruktiver Diskurs“ unterstütze die Studierende dabei, zu verstehen, dass das Studium eine „eigene und selbstverantwortete Aktivität“ (S. 26) darstellt. Hochschulen sollen als „Stätten der Selbstreflexion, des kritischen Dialogs sowie der fachlichen und akademischen Integration erfahrbar werden“. Erst dann werden aus Studierenden „reflektierte, kritische, diskurs- und konsensfähige Persönlichkeiten.“ (S. 9) Die in dieser Lehrveranstaltung angestrebte Verbindung von Partizipation und Reflexion unterstützt damit das Ziel der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung, Lehrkräfte zu *Reflective Practitioners* (Vogler, 2023) auszubilden.

### 2.2 Zu entwickelnde Kompetenzen

Reflexionskompetenzen

Das von Schön (1983) entwickelte Konzept des *Reflective Practitioner* rückt die Entwicklung von Reflexionskompetenzen in den Mittelpunkt. Reflexionskompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, eigene Erfahrungen systematisch zu analysieren und diesen Prozess zu verbalisieren bzw. zu verschriftlichen (Meier, 2022, S. 30). Lehramtsstudierende können durch Reflexion zudem ihre Werte und Überzeugungen im Lehrberuf klären, was zu einer stärkeren beruflichen Identität und einem reflektierten Umgang mit den Herausforderungen des Lehrerberufs führt (Wyss, 2013; Klempin, 2019). Daher ist Reflexion heute ein bedeutender Bestandteil in Lehramtsstudiengängen (Kubsch et al., 2023, S. 61-62).

Argumentationskompetenzen

Mit dem in diesem Praxisbeitrag skizzierten Setting sollen Reflexionskompetenzen in einem kollaborativen Format gefördert werden (*collaborative reflection*, Clarà et al., 2019). Damit sind neben Reflexionskompetenzen auch andere für Gruppendiskussionen typische Kompetenzen relevant, insbesondere Argumentationskompetenzen. Im Allgemeinen beziehen sich Argumentationskompetenzen auf die Fähigkeit, strukturiert Argumente zu entwickeln

und zu präsentieren. Zu den wesentlichen Aspekten der Argumentationskompetenz gehören das Erkennen von Argumenten, das Überprüfen ihrer Gültigkeit sowie das richtige Einsetzen von Belegen und Beispielen, um die eigene Position zu untermauern (Flender et al., 1999). Die Entwicklung (didaktischer) Argumentationskompetenzen ist für Lehramtsstudierende von besonderer Bedeutung, da sie ihnen ermöglicht, ihre Standpunkte klar und überzeugend zu vertreten (Nückles & Schuba, 2020, S. 132-133).

### 2.3 Didaktische Ansätze

Wie in den vorherigen beiden Unterkapiteln skizziert, orientiert sich das Setting an der aktiven Beteiligung der Studierenden und dem Konzept des Reflective Practitioner, indem es Lernprozesse anregt, die zugleich Austausch und Reflexion über das eigene Handeln fördern. Diese Herangehensweise wird durch die Integration zweier didaktischer Ansätze gestützt, die zusammen eine dynamische Lernumgebung schaffen: *Just-in-Time-Teaching* (JiTT) und dialogisches Lernen.

#### Just-in-Time-Teaching

JiTT ist ein in der naturwissenschaftlichen Didaktik verwurzelter Ansatz, der auf die Bedürfnisse und Fragen der Studierenden unmittelbar reagiert und damit die Lernumgebung dynamisch und partizipativ gestaltet (Simkins & Maier, 2023). Der JiTT-Ansatz (Novak & Patterson, 2009) sieht vor, dass Studierende vor einer Veranstaltung Aufgaben bearbeiten. Die Lehrenden nutzen die Antworten, um Verständnisprobleme zu erkennen und den Unterricht ‚just in time‘ darauf anzupassen. Im JiTT-Ansatz – der Ähnlichkeiten zum *Flipped-Classroom*-Setting aufweist (Meissner & Stenger, 2014, S. 124) – sind Studierende nicht nur passive Konsument\*innen von Wissen, sondern tragen aktiv zur Gestaltung des Lernprozesses bei. Dieser kollaborative Prozess stärkt nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen in Bereichen wie Problemlösungsfähigkeiten und kritischem Denken (Cookman, 2009), sondern auch die Selbstwirksamkeit im Sinne „echter Mitbestimmung“ am Lernprozess (Steger, 2024, S. 57).

#### Dialogisches Lernen

Neben dem JiTT-Ansatz ist das vorgestellte Lernarrangement zudem vom Konzept des dialogischen Lernens inspiriert. Im dialogischen Lernen wird Lernen als ein sozialer, sprachlich vermittelter und ko-konstruktiver Prozess verstanden (Laird-Gentle et al., 2023, S. 30). Im Sinne einer *dialogic inquiry* entsteht Lernen durch den Austausch von Ideen und Perspektiven, wobei nicht Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sondern die gemeinsame Vertiefung von Einsichten (Wells, 1999). Ein zentrales Prinzip des dialogischen Lernens ist das Konzept des *egalitarian dialogue*, nach dem die verschiedenen Meinungsbeiträge von Lernenden nach der Stichhaltigkeit der Argumente bewertet werden und nicht nach der „Machtposition“ der Sprecher\*innen (Racionero & Valls, 2007). Mit dem Konzept des dialogischen Lernens ist somit ein Verständnis von Bildung verbunden, mit dem Lehrende verstärkt auf die Bedürfnisse und Haltungen der Lernenden eingehen (Kincheloe, 2007, S. 17). Dialogisches Lernen lässt sich insbesondere im Kontext kollaborativer Lernsettings anwenden und kann helfen, kritisches Denken und argumentative Fähigkeiten zu schulen (Heron & Wason, 2023, S. 74-75).

### 3 Lernarrangement

Ausgehend von den im vorherigen Kapitel beschriebenen theoretischen Grundlagen wird in diesem Kapitel das didaktische Setting näher skizziert. Der in Kapitel 1 genannte viertägige Workshop hatte den folgenden Aufbau: Tag 1 und Tag 2 waren sprachwissenschaftlichen Konzepten gewidmet. Tag 3 und Tag 4 fokussierten sich auf schulische Umsetzungsszenarien. Das in diesem Praxisbeitrag fokussierte Setting dient als erster Baustein des Workshops. Das Setting besteht aus vier Phasen: Vorbereitungs-, Diskussions-, Präsentations- und Reflexionsphase. Abbildung 1 stellt die wesentlichen Aktivitäten der Studierenden (S) und der Lehrperson (L) in den Phasen dar.

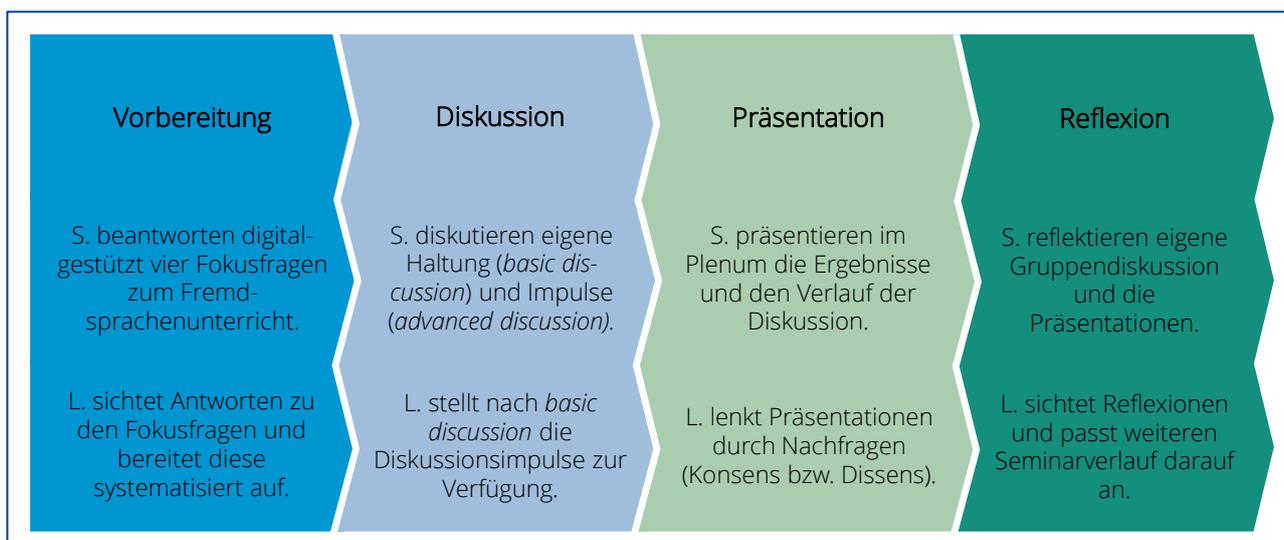


Abbildung 1: Überblick über die Phasen des Settings (S: Studierende / L: Lehrperson), Quelle: eigene Darstellung

#### Vorbereitungsphase

Vorbereitung: Vor Beginn des Workshops beantworten die Teilnehmenden digital-gestützt vier Fokusfragen, die ihre Haltung zu den folgenden Themenbereichen des Fremdsprachenunterrichts erfragen: Rolle von Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht (*competencies*), Qualitäten einer Englisch-Lehrkraft (*teacher*), Bedeutung von Sprachnormen (*norms*) und Anforderungen an gute Lernmaterialien (*materials*, Tabelle 1).

Thema	Fokusfrage
Competencies	What are the most important competencies that should be fostered in Foreign Language Teaching? So, when is Foreign Language Teaching 'successful' in terms of students' progress (and when does it 'fail')?
Teacher	What are the most important qualities a proficient Foreign Language teacher should have? So, what makes a 'good' English teacher (as opposed to a 'bad' one)?
Norms	Is there a specific 'kind of English' that we should teach in school, such as British English or American English, in order to reach 'accuracy'? Are there specific native speaker norms, e.g. in terms of grammar or pronunciation, that we should stick to? Or are norms overrated and should rather be treated in a flexible manner?
Materials	How should teaching material (handouts, schoolbooks, dictionaries, etc.) be designed in a way that it facilitates learning in the Foreign Language Classroom? So, what makes "good" teaching material (as opposed to "bad" teaching material)?

Tabelle 1: Fokusfragen im Workshop, Quelle: eigene Darstellung

Die Seminarleitung sichtet im Vorfeld alle Antworten und identifiziert besonders kontrovers erscheinende Reflexionsantworten. Die Seminarleitung stellt für jede Fokusfrage 5 kontroverse Antworten in Form von studentischen Zitaten (anonymisiert) in einem Dokument zusammen. Diese Zitate sollen in der folgenden Diskussionsphase als Diskussionsimpulse fungieren (siehe nächste Phase). Die Lehrkraft stellte die Statements so zusammen, dass es in der anschließenden Gruppenzusammensetzung keine Überschneidungen mit den Statements gibt.

<p style="text-align: center;"><b>Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Competencies</i></b></p> <p>"I believe it's very important to point out grammatical and vocabulary differences in the native language compared to the second language, the foreign language. There probably are many mistakes because sentences are constructed based on another language's grammar."</p>	<p style="text-align: center;"><b>Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Teacher</i></b></p> <p>"A good foreign language teacher creates a relaxed atmosphere where mistakes are welcomed in order to learn from them. A good foreign language teacher should try to motivate and fill their students with enthusiasm for the foreign language."</p>
<p style="text-align: center;"><b>Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Norms</i></b></p> <p>"In school, there should not be a "specific" kind of English. I know that in most schools British English is the standard even though it is not a necessity in the curriculum. In addition, we teach the students to be tolerant why should there then be just one language norm to follow?"</p>	<p style="text-align: center;"><b>Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Materials</i></b></p> <p>"The future of teaching is digitalised, that means that any handout should therefore be easily accessible via a digital device such an IPAD or laptop. Another important aspect marks the handout's design and its employed means, such as graphics, tables, etc."</p>

Abbildung 2: Exemplarische Diskussionsimpulse zu den Fokusfragen, Quelle: eigene Darstellung

### Diskussionsphase

Zunächst begeben sich die Studierenden in vier Gruppen, wobei jede Gruppe eine der zuvor beantworteten Fokusfragen gewidmet ist. Zur Aktivierung ihres Vorwissens können die Studierenden zunächst einen Blick in ihre vorab eingereichten Antworten zu der ihnen zugeteilten Frage werfen. Anschließend folgen zwei jeweils ca. 15-20 Minuten andauernden Diskussionsrunden: eine ‚basic discussion‘ und eine ‚advanced discussion‘. Die ‚basic discussion‘ dient der Auseinandersetzung mit der eigenen Auffassung zur jeweiligen Fokusfrage. In dieser Diskussionsrunde sollen alle Gruppen-Teilnehmende die Möglichkeit haben, die eigene Position zur Fokusfrage deutlich zu machen, so dass Argumente ausgetauscht werden. Für die ‚advanced discussion‘ erhält jede Gruppe von der Seminarleitung die vorbereiteten fünf Diskussionsimpulse. Abbildung 2 zeigt zu jeder Fokusfrage einen exemplarischen Diskussionsimpuls. Jede Fokusgruppe hat die Aufgabe, maximal drei Diskussionsimpulse zu identifizieren, die sie als besonders kontrovers ansehen. Mit diesen Statements sollen neue Argumente und Haltungen in die Diskussion einfließen, so dass die Studierenden mit neuen Einstellungen konfrontiert werden. In der ‚advanced discussion‘ wird das argumentative Level somit auf ein höheres Level gehoben. Die Gruppen halten die Ergebnisse der beiden Diskussionsrunden in einer digitalen Kollaborationsplattform fest. Sowohl Meinungsverschiedenheiten als auch Übereinstimmungen sollen in den Notizen sichtbar werden.

#### Präsentationsphase

Jede Gruppe stellt die Ergebnisse der ‚basic discussion‘ und ‚advanced discussion‘ anschließend im Plenum vor. Die Gruppen machen deutlich, in welchen Aspekten Konsens und Dissens bestehen. Zudem illustrieren sie, wie sich durch die zweite Gruppenphase die argumentative Dynamik geändert hat. Die anschließende Diskussion im Seminar soll zu einer weiteren kollaborativen Vertiefung und Umwälzung führen. Die Seminarleitung nimmt dabei lediglich eine moderierende Rolle ein, um die Partizipation studierendenseits möglichst hochzuhalten.

#### Reflexionsphase

Abschließend beantworten die Studierenden individuell und digital-gestützt zwei Aufgaben, mithilfe derer sie den Lernprozess reflektieren. Reflexionsaufgabe 1 erfragt, ob die aus ‚basic discussion‘ und ‚advanced discussion‘ bestehende Gruppendiskussion ihre Haltung zu ‚ihrer‘ Fokusfrage beeinflusst hat (z. B. Verstärkung oder Änderung der eigenen Position). Bei Reflexionsaufgabe 2 sollen die Studierenden eine der drei anderen Fokusfragen auswählen und ähnlich wie bei Reflexionsaufgabe 1 skizzieren, ob die jeweilige Präsentation (Plenum) ihre Haltung zu der Fokusfrage geändert hat.

## 4 Empirische Einblicke

Die folgenden Einblicke basieren auf den Antworten der Studierenden (N = 33) der beiden Workshop-Durchführungen. Diese Antworten wurden digital-gestützt in einem Learning-Management-System gegeben. Die Studierenden stimmten auf freiwilliger Basis der Verwendung der Daten zu Forschungszwecken zu. Die Antworten werden hier wörtlich zitiert. Offensichtliche Eingabefehler (z. B. tatught statt taught) wurden in den Daten zur besseren Lesbarkeit korrigiert; Auslassungen werden mit (...) angezeigt.

Tabelle 2 zeigt exemplarisch einige studentische Antworten zu beiden Teilen der Reflexionsphase (siehe Kapitel 3), das heißt zur Reflexion der Gruppendiskussion und zur Reflexion der Präsentation im Plenum. Auch wenn eine kritische Reflexion nicht primär darauf abzielt, Überzeugungen zu verändern, sondern dazu dient, die eigene Sichtweise bewusst zu hinterfragen und zu verstehen, zeigen die Daten Momente, in denen eine Veränderung der Haltung erkennbar wird. So wurden Studierende mit neuen Argumenten und Perspektiven konfrontiert, die eine kognitive Dissonanz auslösten, so z. B. bei st11 („it opened up arguments that I did not think about beforehand“) oder st13 („as I have not yet thought about it in that way“). In anderen Fällen ist zwar keine Änderung der Haltung sichtbar; gleichwohl beschreiben die Studierenden, dass sie von der Diskussion bzw. Präsentation profitiert hätten, da sie weitere Beispiele für ihre eigene Haltung entdeckt hätten, so z. B. bei st16 („The other answers didn't necessarily change my attitude, but certainly added a lot of examples“).

Thema	Reflexion zur Gruppendiskussion	Reflexion zur Präsentation
Competencies	„It did not change much but rather strengthened my opinion about that speaking should be more important in the classroom than writing or any of the other skills and that there are far too less opportunities given in the classroom (...). In one way it added something to this, which is the term of mediation that should also be included into the skills of learning English (...).“ (st13)	„The other answers didn't necessarily change my attitude, but certainly added a lot of examples. I found that e.g. comparing L1 and FL or learning in chunks or teaching about cultural contexts added a variation of methods that can be used. Still, my understanding of the different competencies and how speaking could have a special importance remained the same.“ (st16)
Teacher	„The discussion about being a native speaker as a representative of the English speaking world has been the most exciting part. To summarise, teachers who are non-native speakers were somehow in the same place as their students. This allows teachers to understand their student's access to the target language in a way in which a native speaker might not be able to (...).“ (st05)	“For the question about what makes a good English teacher the aspect of the native speaker as an English teacher was especially interesting to me (...) nI now also have the opinion that it does not have to be a native speaker for teaching a language as he or she could not understand mistakes or the learning development of the students. (...).“ (st13)
Norms	“The group work empowered me in my own opinion more than anything. Additionally, it opened up arguments that I did not think about beforehand, for example, that the specific kind of English is not important but the consistency in it is while the students acquire their own accent and kind of English after the foundations have been laid out.“ (st11)	“I thought the group that talked about varieties and accents was very controversial. I didn't think that a teacher needs to be consistent in their accent and I still think that actually. Although I guess this only works until a certain point because I they definitely should pronounce the same word in the same way and not switch their accent. (...).“ (st06)
Materials	“(…) Initially, I considered material more in terms of the text book, but also terms of audio-visual material, however, there is a really a vast amount of material out there and perhaps one could even consider focusing more on other materials and less on a text book. I would say that this has made me curious about what other possibilities are out there. (...).“ (st29)	“I found the discussion about teaching material particularly interesting, specifically the one about "no teaching material in the first place". I could understand both sides. I would say that the cognitive processes in L1 and L2 learning are quite similar (...) However, I think that what we typically think of as teaching material is pretty "fixed" without a lot of variation (...).“ (st03)

Tabelle 2: Studentische Antworten auf Reflexionsfragen (exemplarisch), Quelle: eigene Darstellung

## 5 Fazit

Der Praxisbeitrag zeigt auf, wie studentische Partizipation in Gruppendiskussionen gestärkt werden kann. Im Kontext der Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Verbesserung der Lehr-Lern-Kultur werden mit dem skizzierten didaktischen Setting Reflexionskompetenzen in einem kollaborativen Format ins Zentrum gerückt. Diese gezielte Förderung von Reflexionsprozessen knüpft an das in Kapitel 2 skizzierte Konzept des *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) an, das die Bedeutung der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln in professionellen Kontexten betont. Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte werden in dem Setting nicht nur als passive Wissensempfänger\*innen adressiert, sondern aktiv in die Gestaltung und kritische Reflexion ihrer Lernprozesse eingebunden.

Diese aktive Einbindung lässt sich im skizzierten Format der Gruppendiskussion als eine Verbindung von Prinzipien des JiTT und dialogischen Lernens charakterisieren: Die Lernenden beteiligen sich intensiv am Lehr-Lern-Prozess, da ihre Äußerungen als Ausgangspunkt für Diskussionen dienen und in gemeinsamen Aushandlungsprozessen gezielt aufgegriffen werden. Ihre Beiträge bilden die Basis für die Entwicklung von Meinungsbildern und dienen als Grundlage für weitere Reflexionen. Die Aussagen werden unmittelbar vor Beginn des Seminars gesammelt. Die Seminarleitung sichtet diese Antworten und stellt sicher, dass sich die Diskussionsphasen an den spezifischen

Bedürfnissen und Interessen der Studierenden orientiert. Der anschließende Austausch über vier Fokusfragen zum schulischen Fremdsprachenunterricht erfolgt nicht im Sinne der reinen Reproduktion von Wissen, sondern als dialogische Auseinandersetzung, in der unterschiedliche Perspektiven wertgeschätzt und konstruktiv diskutiert werden. Durch die Verbindung individueller Reflexion, kollaborativer Diskussion und öffentlicher Ergebnispräsentation entsteht ein gemeinsamer Lernraum. Die gesammelten Erfahrungen und Daten zeigen, dass besonders die zweiphasige Diskussion Meinungsbildung und -änderung provoziert. Daneben erlaubt das antizipierte didaktische Setting eine hohe Partizipation der Studierenden und bahnt gleichzeitig das Kompetenzziel einer vertieften Auseinandersetzung mit lehramtsspezifischen Themen an.

## Literatur

- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cookman, C. (2009). Using just-in-time teaching to foster critical thinking in a humanities course. In S. Simkins & M. Maier (Hrsg.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy* (S. 163–178). Routledge.
- Flender, J., Christmann, U., & Groeben, N. (1999). Entwicklung und erste Validierung einer Skala zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(4), 309–325. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.20.4.309>
- Gartner, S., & Unterpertinger, E. (2024). „Ich bin genauso Teil des Projekts irgendwie“ – Studentische Partizipation auf Ebene von studentischer Mitarbeit. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 173–190. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/10>
- Heeren, J.-F., & Hohaus, P. (2025/im Erscheinen). Fachwissenschaft grenzenlos? Interdisziplinäre Lehre zur Stärkung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium am Beispiel eines digital-gestützten Workshops in der Englischen Sprachwissenschaft. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, M. Förg, S. E. Johst, D. Kugelman, S. Sontheimer, & S. Westerholz (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Lehre*. Springer.
- Heron, M., & Wason, H. (2023). Developing dialogic stance through professional development workshops. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2271892>
- Hohaus, P. (2023). Reflecting on the power of native speaker norms: Evidence from an Undergraduate Seminar for Prospective Teachers of English. *Proceedings to Conference Language and Power* (S. 61–75). University of Münster. <https://doi.org/10.17879/68958578934>
- Hohaus, P. (2025). SoTL und Forschung in der Englischen Sprachwissenschaft: Öffnungen und Brüche. In C. Bohnick, R. Kordts, J. Leschke, & N. Vöing (Hrsg.), *Disziplinäre Forschung and Scholarship of Teaching and Learning* (S. 51–58). Springer.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca. Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L. (2007). Introduction: Educational Psychology—Limitations and Possibilities. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Hrsg.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (S. 3–40). Praeger.
- Klempin, C. (2019). Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. *JB Metzler*.
- Knight, R. (2015). Postgraduate student teachers' developing conceptions of the place of theory in learning to teach: 'More important to me now than when I started'. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1010874>

- Kubsch, M., Sorge, S., & Wulff, P. (2023). Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung. In L. Mientus, C. Klempin, & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (S. 261–269). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-61895>
- Laird-Gentle, A., Larkin, K., Kanasa, H., & Grootenboer, P. (2023). Systematic quantitative literature review of the dialogic pedagogy literature. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46, 29–51. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00029-9>
- Meier, J. (2022). „LauRa - In der Lehramtsausbildung Reflexionskompetenz analysieren“: Untersuchungen zum Verhältnis von Theorie, Praxis und Reflexion im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Dissertation). Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1274>
- Meissner, B., & Stenger, H.-J. (2014). Adaptive Lehre vor dem Hintergrund von Konstruktivismus und intrinsischer Motivation. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter, & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 2014: Offen für neue Wege – Digitale Medien in der Hochschule* (S. 121-136). Waxmann.
- Novak, G., & Patterson, E. (2009). An Introduction to Just-in-Time-Teaching (JiTT). In S. Simkins, & M. Maier (Hrsg.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy* (S. 3–24). Routledge.
- Nückles, M., & Schuba, C. (2020). „Teachers as Informed Pragmatists“ - ein theoretisches Modell und empirische Befunde zur Förderung didaktischer Argumentationskompetenz von angehenden Lehrkräften. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium* (S. 132–142). Abgerufen 15. Juni 2025, von [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31560\\_Profilbildung\\_im\\_Lehramtsstudium.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31560_Profilbildung_im_Lehramtsstudium.html)
- Racionero, S., & Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A Communicative Approach to Teaching and Learning. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Hrsg.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (S. 548–557). Praeger.
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–241.
- Simkins, S., & Maier, M. (Hrsg.). (2023). *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy*. Routledge.
- Steger, A. (2024). Hochschulpolitische Partizipation Studierender im Kontext nachhaltiger Hochschulentwicklung in Deutschland. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 57-73. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/04>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023). *Lehrkräftebildung neu gestalten: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft*. Abgerufen 15. März 2025, von [https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan\\_lehrkraeftebildung\\_neu\\_gestalten.pdf](https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf)
- Tremp, P., Schiefner-Rohs, M., & Hofhues, S. (2024). Editorial: Studentische Partizipation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 9–17. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/01>
- Vogler, H.-J. (2023). Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase: Zur Gegenstandsbestimmung von Planung, Prozess und Beratung. WBV.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Wyss, C. (2013). *Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.