

**Die Entwicklung der inklusionsspezifischen  
Selbstwirksamkeit Grundschullehramtsstudierender im  
Rahmen der Förderung der Reflexionstiefe in angeleiteten  
Reflexionsphasen**

—

**Ein Beitrag zur zielführenden Integration reflexiver  
Prozesse in die Lehrkräftebildung**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde  
der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Regensburg

vorgelegt von

**Helen Gaßner-Hofmann (geb. Gaßner)**  
aus Michelsneukirchen  
2024

Regensburg 2024

Gutachterin (Betreuerin): Prof. Dr. Astrid Rank

Gutachterin: Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer

Das dieser Monografie zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1812 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

## Zusammenfassung

Die produktive Gestaltung eines inklusiven Schulsettings erfordert inklusionsspezifisch selbstwirksame Grundschullehrkräfte, die ihr eigenes Denken und Handeln reflektieren. Die gezielte Förderung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit sowie der Kompetenz, tief zu reflektieren, ist in die erste Phase der Lehrkräftebildung jedoch nur punktuell integriert. Zudem zeigen Lehramtsstudierende teilweise eine eher ablehnende Haltung gegenüber reflexiven Aufgaben. Ein Grund hierfür liegt möglicherweise u. a. in einer mangelhaften Zieldefinition in Form einer Klärung des Konstrukts tiefer Reflexion.

Es ist erforderlich, das Konstrukt tiefer Reflexion präzise zu fassen, um auf dessen Basis eine gezielte Förderung der Reflexionstiefe ableiten zu können. Zudem gilt es, Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen tiefer Reflexion und der Entwicklung der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit anhand quantitativer und qualitativer Daten zu überprüfen. Die individuelle Erkenntnis, dass tiefe Reflexion zur Steigerung der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit beiträgt, würde Lehramtsstudierenden den Mehrwert reflexiver Prozesse verdeutlichen. Es erscheint zudem aussichtsreich, insbesondere die Bedeutung der Situierung und der Strukturierung der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die Entwicklung der Reflexionstiefe und (mittelbar) auf die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit zu untersuchen, um nachhaltig Erkenntnisse zur Gestaltung universitärer Reflexionsphasen zu evozieren.

Es wurden zwei Teilstudien durchgeführt: Studie 1 dient der qualitativ inhaltsanalytischen Herleitung eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion aus 13 in der Literatur bereits bestehenden Modellen tiefer Reflexion. In Studie 2 wurden die Ergebnisse der Studie 1 aufgegriffen, indem auf Basis des Modells eine hoch-strukturierte und eine niedrig-strukturierte Gestaltungsmöglichkeit universitärer Reflexionsphasen entwickelt sowie ein Index für Reflexionstiefe zur Operationalisierung der Tiefe schriftlicher Studierendenreflexionen abgeleitet wurden. Es wurden drei Interventionsgruppen gebildet, deren Interventionen im Grad der Strukturierung der Anleitung zur Reflexion und im Grad der Situierung der Reflexionen variierten. Zu zwei Messzeitpunkten wurden mittels Fragebögen und schriftlichen Reflexionen zu Videofallvignetten qualitative und quantitative Daten zur Erfassung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit, der Tiefe der Studierendenreflexionen und der subjektiven Einschätzung der eigenen Entwicklung der an den Interventionen teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden erhoben. Zusätzlich wurde in einer Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit erfasst. Die Daten wurden qualitativ inhaltsanalytisch oder deskriptiv sowie inferenzstatistisch ausgewertet, um die Entwicklung der Tiefe der schriftlichen Studierendenreflexionen und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit – auch aus Sicht der Studierenden – umfassend zu betrachten.

Es kann festgestellt werden, dass sowohl die Tiefe der Studierendenreflexionen als auch die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit der Grundschullehramtsstudierenden insbesondere von konstruiert-situiereten Reflexionsphasen profitieren, während der Grad der Strukturierung weniger bedeutsam ist. Die an den Interventionen teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden erkennen großteils den Mehrwert der tiefen Reflexionsphasen für die eigene Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit. Zudem erweist sich der Dreischritt aus dem *Modell tiefer Reflexion*, der Ableitung der *Gestaltung universitärer Reflexionsphasen* und der Entwicklung einer neuen *Operationalisierungsmöglichkeit der Reflexionstiefe in Form eines Index* als praktikabel.

So liefert das vorliegende Forschungsprojekt neben *empirischen Hinweisen, wie tiefe Reflexionsphasen zielführend gestaltet werden können*, auch *konkrete Konzepte zur Förderung der Reflexionstiefe und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit* in der universitären Lehrkräftebildung sowie ein *Instrument zur Bewertung der Tiefe schriftlicher Reflexionen*.

Abbildung 1 soll an dieser Stelle nochmals eine kurze Übersicht über die zwei Teilstudien des Forschungsprojekts geben, um beispielsweise wissenschaftstheoretische Einordnungen zu Beginn der Arbeit bereits gut nachvollziehen zu können.

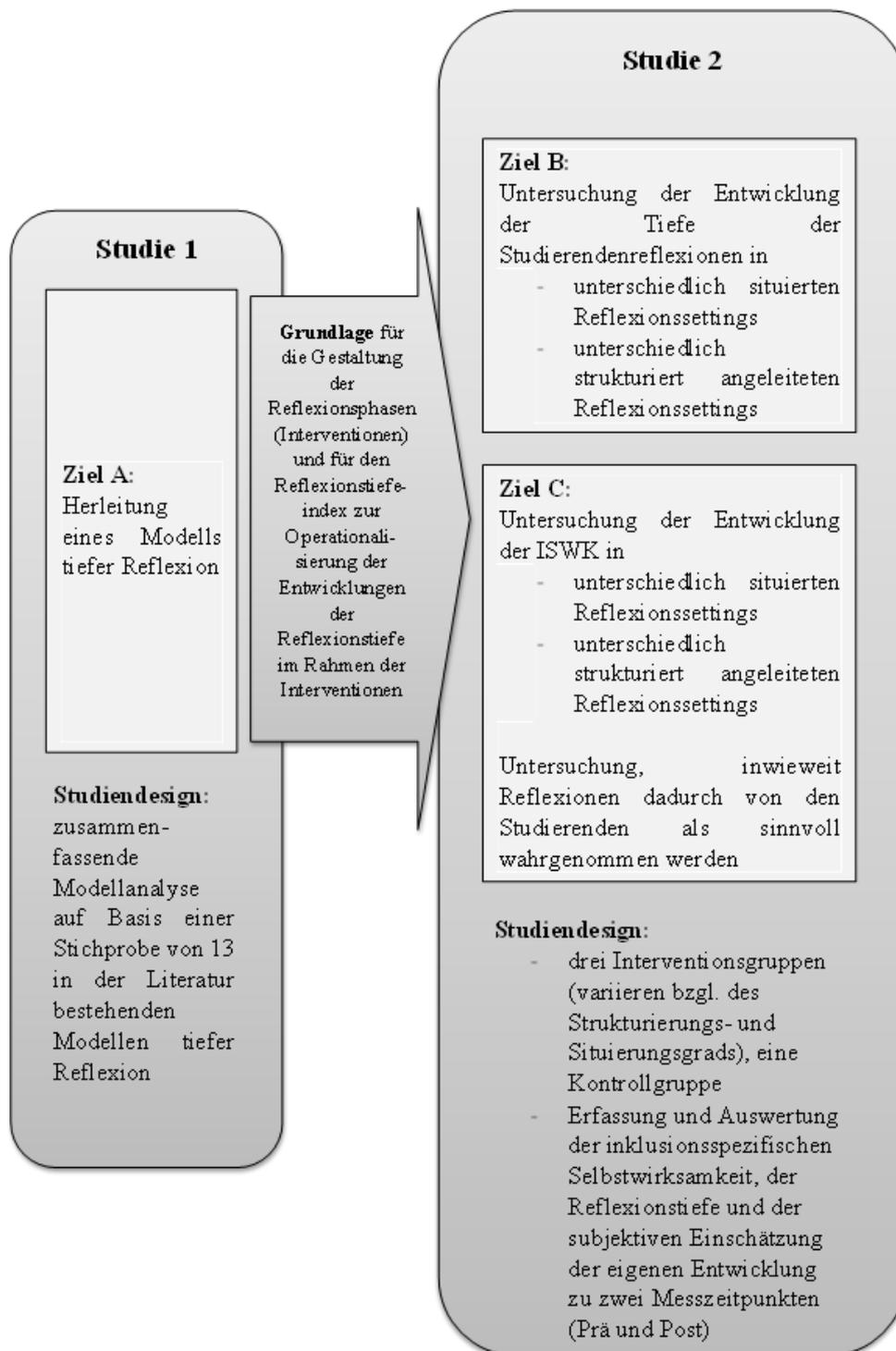


Abbildung 1: Kurzübersicht über die Studien 1 und 2

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>8</b>
1.1	Einleitende Gedanken .....	8
1.2	Wissenschaftstheoretische Einordnung .....	10
1.3	Aufbau der Arbeit .....	11
<b>2</b>	<b>AUSGANGSLAGE</b> .....	<b>13</b>
2.1	<b>Begriffliche Festlegungen</b> .....	<b>13</b>
2.1.1	Inklusion und inklusives Setting als Rahmen der Studie .....	13
2.1.2	Von der allgemeinen zur individuellen lehrberufsbezogenen inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit.....	16
2.1.2.1	Die (allgemeine) Selbstwirksamkeit.....	16
2.1.2.2	Die (individuelle) lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit .....	20
2.1.3	Vom Begriff der Reflexion zum zugrundeliegenden Konzept tiefer Reflexion.....	22
2.1.3.1	Reflexion – begriffliche Festlegung .....	22
2.1.3.2	Reflexionstiefe – Abgrenzung zu Reflexionsbreite, -güte und -kompetenz.....	27
2.2	<b>Legitimation des Forschungsinteresses</b> .....	<b>32</b>
2.2.1	Legitimation anhand des praktischen Kontextes .....	32
2.2.1.1	Argumentationslinie 1: Inklusives Setting – Aktualität und Bedeutung in der (bayerischen) Grundschule .....	33
2.2.1.2	Argumentationslinie 2: Selbstwirksamkeit als handlungsleitendes Moment im (inklusive)n Lehrkräftealltag .....	35
2.2.1.2.1	Bedeutung der Selbstwirksamkeit für Handeln und Denken.....	35
2.2.1.2.2	Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Rahmen der professionellen (Lehr-) Kompetenz .....	37
2.2.1.2.3	Selbstwirksamkeit als handlungsleitendes Moment in der inklusiven Pädagogik.....	43
2.2.1.2.4	Förderung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit als Teil der Lehrkräfteausbildung .....	45
2.2.1.3	Argumentationslinie 3: Bedeutung der Reflexion im (inklusive)n Lehrkräftealltag .....	47
2.2.1.3.1	Reflexion als Grundlage pädagogischen Handelns .....	48
2.2.1.3.2	Bedeutung reflektierter Lehrkräfte im inklusiven Schulsetting .....	52
2.2.1.3.3	Reflexion als Ziel und Teil universitärer Lehrkräfteausbildung .....	53
2.2.1.4	Zusammenfassung: Aktualität und Bedeutung des Forschungsprojekts zur Lösung aktueller Probleme des pädagogischen Feldes .....	64
2.2.2	Legitimation anhand des theoretischen Kontextes .....	65
2.2.2.1	Bisherige Modelle tiefer Reflexion bzw. Operationalisierungen von Reflexionstiefe.....	66
2.2.2.2	Bedingungsgefüge der Reflexion(stiefe) .....	74
2.2.2.3	Bedingungsgefüge der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit im Lehrberuf .....	80
2.2.2.4	Ableitung des Forschungsdesiderats .....	88
2.2.3	Forschungsleitende Fragestellungen .....	91
<b>3</b>	<b>ERKENNTNISGEWINNUNG</b> .....	<b>94</b>
3.1	<b>Epistemologische Überlegungen</b> .....	<b>94</b>
3.2	<b>Studie 1</b> .....	<b>95</b>
3.2.1	Erkenntnisgewinnung.....	95
3.2.1.1	Datenmaterial / Stichprobe .....	95
3.2.1.2	Methodik.....	97
3.2.2	Ergebnisse.....	101

3.2.2.1	Beantwortung der Forschungsfrage F A1: Welche Komponenten und Gütekriterien kennzeichnen ein Modell tiefer Reflexion? .....	101
3.2.2.2	Einordnung der Modellgüte .....	110
3.2.2.3	Beantwortung der Forschungsfrage F A2: Lässt sich das theoretisch hergeleitete Modell tiefer Reflexion in Studierendenreflexionen abbilden? .....	110
3.2.3	Ergebniswürdigung .....	113
<b>3.3</b>	<b>Studie 2 .....</b>	<b>116</b>
3.3.1	Datenaquise .....	117
3.3.1.1	Gestaltung der Reflexionsphasen auf Basis des in Studie 1 hergeleiteten Modells tiefer Reflexion .....	117
3.3.1.1.1	Ergänzende theoretische Vorüberlegungen bzgl. der Rahmenbedingungen der Reflexionsphasen .....	117
3.3.1.1.2	Praktische Umsetzung der Gestaltung der Reflexionsphasen.....	120
3.3.1.2	Das Zusatzstudium <i>Inklusion – Basiskompetenzen</i> und die Vertiefungsseminare der Grundschulpädagogik als Settings der Studie.....	125
3.3.1.3	Von der Grundgesamtheit zur Stichprobe .....	127
3.3.1.4	Die Zusammensetzung und systematische Unterscheidung der Interventionsgruppen .....	127
3.3.1.5	Die Zusammensetzung der Kontrollgruppe .....	137
3.3.2	Ablauf der Interventionen und Messzeitpunkte.....	137
3.3.3	Datenerhebungsinstrumente .....	140
3.3.3.1	Schriftliche Reflexionsaufgaben .....	140
3.3.3.2	Fragebogen.....	145
3.3.3.2.1	Skala zur Erfassung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit .....	145
3.3.3.2.2	Fragen zur subjektiven Einschätzung der Entwicklung der Reflexionstiefe .....	148
3.3.3.2.3	Fragen zur subjektiven Einschätzung der Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit .....	150
3.3.3.2.4	Fragen zu den Ursachen für die selbsteingeschätzte Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit .....	152
3.3.3.2.5	Qualitative Anreicherung der Angaben zur inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit.....	153
3.3.3.2.6	Zusätzliche im Fragebogen abgefragten Konstrukte.....	154
3.3.3.3	Gesamtüberblick über die Datenerhebungsinstrumente .....	154
3.3.4	Datenauswertung .....	155
3.3.4.1	Auswertung der quantitativen Daten.....	155
3.3.4.2	Auswertung der Reflexionen / Operationalisierung der Reflexionstiefe.....	156
3.3.4.2.1	Vorgehen.....	156
3.3.4.2.2	Überprüfung der Güte.....	175
3.3.4.3	Auswertung der genannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen.....	177
3.3.4.3.1	Zugrundeliegendes Datenmaterial.....	177
3.3.4.3.2	Kategorienbildung .....	178
3.3.4.3.3	Codierprozess.....	182
3.3.4.3.4	Überprüfung der Güte.....	182
3.3.4.4	Auswertung der angegebenen Ursachen für die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeit. ....	183
3.3.4.4.1	Zugrundeliegendes Datenmaterial.....	183
3.3.4.4.2	Kategorienbildung.....	183
3.3.4.4.3	Codierprozess.....	185
3.3.4.4.4	Überprüfung der Güte.....	186
3.3.5	Ergebnisse.....	187
3.3.5.1	Beantwortung der Forschungsfrage F B1: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die Tiefe der Studierendenreflexionen?.....	187
3.3.5.1.1	Ergebnisse auf Basis der schriftlichen Studierendenreflexionen und Studierendeneinschätzungen.....	187
3.3.5.1.2	Kurzzusammenfassung.....	191
3.3.5.2	Beantwortung der Forschungsfrage F B2: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit der Grundschullehrantsstudierenden? .....	191
3.3.5.2.1	Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten .....	192
3.3.5.2.2	Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten .....	193

3.3.5.2.3	Kurzzusammenfassung .....	198
3.3.5.3	Beantwortung der Forschungsfrage F B3: Welche Bedeutung messen die Grundschullehrantsstudierenden im Falle einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen im Seminar bei? .....	199
3.3.5.3.1	Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten .....	199
3.3.5.3.2	Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten .....	199
3.3.5.3.3	Kurzzusammenfassung .....	202
3.3.5.4	Beantwortung der Forschungsfrage F B4: Inwieweit kann durch tiefe Reflexion die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit beeinflusst werden? .....	202
3.3.5.4.1	Cross-lagged-Panel.....	202
3.3.5.4.2	Kurzzusammenfassung .....	203
3.3.5.5	Beantwortung der Forschungsfrage F C1: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?.....	203
3.3.5.5.1	Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten .....	204
3.3.5.5.2	Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten .....	207
3.3.5.5.3	Kurzzusammenfassung .....	209
3.3.5.6	Beantwortung der Forschungsfrage F C2: Welche Bedeutung messen die Grundschullehrantsstudierenden der unterschiedlich situierten Interventionsgruppen bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei? .....	210
3.3.5.6.1	Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten .....	210
3.3.5.6.2	Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten .....	211
3.3.5.6.3	Kurzzusammenfassung .....	213
3.3.5.7	Beantwortung der Forschungsfrage F C3: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?.....	213
3.3.5.7.1	Ergebnisse auf Basis der schriftlichen Studierendenreflexionen und Studierendeneinschätzungen.....	213
3.3.5.7.2	Kurzzusammenfassung .....	216
3.3.5.8	Beantwortung der Forschungsfrage F C4: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen? .....	217
3.3.5.8.1	Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten .....	217
3.3.5.8.2	Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten .....	220
3.3.5.8.3	Kurzzusammenfassung .....	223
3.3.5.9	Beantwortung der Forschungsfrage F C5: Welche Bedeutung messen die Grundschullehrantsstudierenden der Interventionsgruppen mit unterschiedlich starker Strukturierung der Anleitung zu tiefer Reflexion bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei? .....	223
3.3.5.9.1	Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten .....	223
3.3.5.9.2	Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten .....	224
3.3.5.9.3	Kurzzusammenfassung .....	226
3.3.5.10	Beantwortung der Forschungsfrage F C6: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig- strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen? .....	226
3.3.5.10.1	Ergebnisse auf Basis der schriftlichen Studierendenreflexionen und Studierendeneinschätzungen.....	226
3.3.5.10.2	Kurzzusammenfassung .....	229
3.3.6	Zusammenfassung, Interpretation und Ergebniswürdigung.....	229
3.3.6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse und Ergebnisinterpretation .....	229
3.3.6.2	Limitationen und Herausforderungen.....	236
3.3.6.3	Implikationen für Forschung und Reflexionspraxis .....	246
3.3.6.3.1	Implikationen für die weitere Forschung.....	246
3.3.6.3.2	Implikationen für die (universitäre) Reflexionspraxis .....	248

#### **4 EINORDNUNG UND DISKUSSION ZENTRALER ERGEBNISSE .....253**

<b>5</b>	<b>GESAMTFAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>256</b>
<b>6</b>	<b>VERZEICHNISSE.....</b>	<b>258</b>
<b>6.1</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>258</b>
<b>6.2</b>	<b>Zitierte Verordnungen und Gesetze .....</b>	<b>276</b>
<b>6.3</b>	<b>Tabellen .....</b>	<b>277</b>
<b>6.4</b>	<b>Abbildungen .....</b>	<b>281</b>
<b>6.5</b>	<b>Abkürzungen .....</b>	<b>284</b>
	<b>APPENDIX .....</b>	<b>286</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Einleitende Gedanken

Das Bemühen, die Professionalität der Lehrkräfte durch Reflexivität zu steigern, droht zudem, wenn es reflexionstheoretisch unterkomplex betrieben wird, faktisch zu deren Deprofessionalisierung beizutragen und bleibt so Teil des Problems, für dessen Lösung es gehalten wird.

(Häcker 2017, S. 21)

In vielen Lebensbereichen ist am Begriff der *Reflexion* fast kein Vorbeikommen mehr möglich. Gemeinhin gilt es als erstrebenswert, *reflektiert* durchs Leben zu gehen. Gerade im Ausbildungskontext scheint es unangefochten wichtig zu sein, das eigene Handeln stets zu *reflektieren*, um sich weiterzuentwickeln und korrekt zu agieren. Dabei wird oft nicht hinterfragt, was Reflexion eigentlich ist, was es heißt, reflektiert zu sein, geschweige denn tief zu reflektieren. Diese Unklarheit im Konzept der Reflexion führt zu großen Problemen in der validen Erforschung und auch Förderung der Reflexionsprozesse bzw. -effekte (vgl. auch Rodgers 2002). Gemäß dem Grundsatz der Zielklarheit wirkt es paradox zu fordern, *tief* zu reflektieren, jedoch nicht festzulegen, welchen Kriterien tiefe Reflexion folgt. Ebenso zweifelhaft erscheint es, stets zu fordern reflektiert zu sein, aber tiefe Reflexion nicht gezielt zu fördern. Beide Aspekte, die Klarheit des Konzepts tiefer Reflexion sowie die gezielte Förderung reflexiver Prozesse, sollten also verstärkt in den Fokus der Betrachtungen rücken. Es gilt insbesondere auch in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte, reflexive Tätigkeiten theoretisch zu fassen sowie empirisch zu prüfen, um somit eine zielführende Integration reflexiver Prozesse in (universitäre) Ausbildung zu ermöglichen.

Findet nur in der Lehrkräftebildung eine solche theoretisch und empirisch basierte Anleitung zur tiefen Reflexion statt, ist das Problem lediglich kurzfristig gelöst. Reflexion sollte nicht punktuell stattfinden, sondern die gesamte berufliche Laufbahn begleiten. Die zukünftigen Lehrkräfte müssen in der Lage sein, im späteren Beruf ohne Anleitung von außen auf die Reflexion zurückzugreifen (vgl. Korthagen 2001b, 108 f.). Die universitäre Bildung sollte also das beständige Reflektieren des eigenen pädagogischen und didaktischen Handelns evozieren. Jede Tätigkeit wird jedoch nur ausgeführt, wenn der jeweilige Agierende dazu motiviert wird/ist. Besteht im Studium noch eine gewisse extrinsische Motivation (sei es durch erforderliche (Prüfungs-)Leistungen), müsste im späteren Lehrberuf eine gewisse intrinsische Motivation zur Reflexion aufrechterhalten werden. Gemeinhin ist motiviert, wer einer Handlung einen gewissen Zweck beimisst, einen Mehrwert in dieser sieht. Was ist aber der Mehrwert einer Reflexion, der sie für (angehende) Lehrkräfte auch im späteren Berufsalltag unverzichtbar werden lässt? Ein erstrebenswerter Mehrwert könnte beispielsweise die individuelle Überzeugung sein, dass man durch Reflexion eigene Kompetenzen schärft und auch in herausfordernden Situationen handlungsfähig bleibt. Besonderen Herausforderungen, wie der produktive Umgang mit Heterogenität, stellen sich Pädagog:innen, die aktiv an der Umsetzung inklusiver Schulentwicklung beteiligt, also in inklusiv arbeitenden Klassen tätig sind (vgl. Hecht et al. 2016). Reflexion könnte ein Motor oder eine Methode zur Förderung der auf die inklusive Lehrkräftearbeit bezogenen Selbstwirksamkeit (inklusionsspezifische

Selbstwirksamkeit) sein. Indem die reflexive Aufarbeitung einer Herausforderung dazu beiträgt, diese bewältigen zu können, wird das Zutrauen in die eigene Wirksamkeit gestärkt.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur theoretischen und empirischen Beforschung des Konzepts tiefer Reflexion mit Fokus auf die Lehrkräftebildung leisten. Neben der Entwicklung eines Modells tiefer Reflexion wird beleuchtet, inwieweit tiefe Reflexion in der Lehrkräftebildung eine Bedeutung für die Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit hat. In verschiedenen Interventionsgruppen werden Grundschullehramtsstudierende theoriebasiert zur tiefen Reflexion praktischer Situationen angeleitet. Dabei werden der Grad der Strukturierung der Anleitung und der Grad der Situierung der Reflexion variiert. Mittels einer Verschränkung qualitativer und quantitativer Daten wird untersucht, wie sich Reflexionstiefe und inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit im jeweiligen Setting entwickeln. Hier soll auch die Einschätzung der Studierenden selbst Berücksichtigung finden, da diese für die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion bedeutsam erscheint.

## 1.2 Wissenschaftstheoretische Einordnung

Das Forschungsprojekt befindet sich mit seinen zwei Teilstudien Studie 1 und Studie 2 im Schnittbereich zwischen pädagogischer Grundlagenforschung und angewandter Forschung. Es werden Ziele beider Forschungsansätze verfolgt:

Im Rahmen der pädagogischen Grundlagenforschung werden potenziell bedeutsame Aspekte für die Entwicklung der Reflexionstiefe und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit geprüft. Dabei werden auch wissenschaftliche Theorien zur Gestaltung von Reflexionsphasen, abgeleitet bzw. gestützt.

Dennoch ist dieses Forschungsprojekt aufgrund seines intensiven Praxisbezugs nicht streng von angewandter Forschung trennbar. Während bei der Grundlagenforschung nicht der Nutzen oder der Transfer in die Praxis im Mittelpunkt der Überlegungen steht, verfolgt die angewandte Forschung genau dieses Ziel. Hier sollen wissenschaftliche Theorien der Grundlagenforschung zur Lösung praktischer Probleme bzw. Herausforderungen nutzbar gemacht werden (vgl. Döring 2023). Das vorliegende Forschungsprojekt liefert konkrete Hinweise auf eine produktive Gestaltung der Reflexionsphasen in Praktikumsbegleitveranstaltungen. Es stößt somit Entwicklungen in der Praxis der universitären Lehrer:innenausbildung an. Diese starke Verortung in der Praxis der universitären Lehrkräftebildung wird auch durch die Darstellung der praktische Begründungslinie bei der Herleitung des Forschungsinteresses in Kapitel 2.2.1 deutlich.

Evaluationsstudien stellen einen Teilbereich angewandter Forschung dar. Sie dienen der Überprüfung der Effizienz und Effektivität, beispielsweise von Gegenständen oder – in diesem Fall – Interventionen (vgl. Spiel Christiane 2003). Durch die Einbettung insbesondere der Studie 2 in das von Bund und Ländern geförderte Projekt *Kooperative Lehrerbildung gestalten 2* (KOLEG2) im Rahmen der Maßnahme Zusatzstudium *Inklusion – Basiskompetenzen* findet das Forschungsprojekt auch im Rahmen der Begleitforschung zu diesem Projekt statt. Einzelne Daten werden sowohl von der Begleitforschung, mit dem Ziel die Maßnahme zu evaluieren (im Sinne einer Wirkungsforschung), als auch vom vorliegenden Forschungsprojekt verarbeitet und zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen. Dies ist vor allem bei den Fragebogendaten des Messzeitpunktes 1 der Fall. Die übrigen Messzeitpunkte werden für beide Forschungsinteressen getrennt erhoben. Das vorliegende Forschungsprojekt ist also keine reine Evaluationsstudie, sondern auch von dieser unabhängig zu betrachten. Natürlich können trotzdem ihre Ergebnisse auch im Rahmen der Evaluation des Zusatzstudiums berichtet werden. Der Inhalt der Studie (und die Gestalt der jeweiligen Interventionen) wurde jedoch selbst gewählt und nicht von Bund und Ländern, als Auftrags- bzw. Geldgeber initiiert.

Inhaltlich ist das Forschungsprojekt der Professionalisierungsforschung bzw. der „teacher-thinking-Forschung“ (Roters 2012, S. 140) zuzuordnen. Zweitere basiert auf einer Entwicklung der lehrberufsbezogenen Forschung während der 1970er Jahre, im Rahmen derer die bisherige Fokussierung auf Lehrkräfteverhalten in der Klasse um ein verstärktes Interesse an mentalen Strukturen und Prozessen der Lehrkräfte ergänzt wurde (vgl. Korthagen 2002). Diese Zuordnung scheint aufgrund der inhaltlichen Fokussierung auf den kognitiven Prozess der Reflexion und der sich in kognitiven Vorgängen zeigenden und sich in diesen ausbildenden (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer universitären Professionalisierung passend.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit orientiert sich am klassischen Aufbau eines empirischen Forschungsprojekts. Kapitel 1 dient der Einleitung in die Forschungsarbeit. Neben einer kurzen thematischen Hinführung wurde das Forschungsprojekt bereits wissenschaftstheoretisch eingeordnet. Nun soll ein Überblick über den weiteren Aufbau der vorliegenden Arbeit gegeben werden.

In Kapitel 2 wird die Ausgangslage theoretisch und empirisch dargelegt. Hierfür werden zunächst wesentliche Begrifflichkeiten geklärt (Kapitel 2.1). Dabei wird zuerst kurz auf den Inklusionsbegriff eingegangen, um das Setting der Studie konzeptionell zu umreißen (Kapitel 2.1.1). Anschließend gilt es, sich dem Begriff der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit zu nähern (Kapitel 2.1.2). Den Schwerpunkt des Kapitels 2.1 bildet im Anschluss die Festlegung des Reflexionsbegriffs (Kapitel 2.1.3.1), bevor der Begriff der Reflexionstiefe bzw. der tiefen Reflexion von anderen Begrifflichkeiten wie Reflexionskompetenz, -breite und -güte abgegrenzt wird (Kapitel 2.1.3.2).

Anschließend an die Begriffsklärungen wird das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit anhand zweier parallellaufender bzw. miteinander verwobener Begründungslinien legitimiert (Kapitel 2.2). Sie stellen den praktischen (Kapitel 2.2.1) sowie den theoretischen Kontext der Arbeit (Kapitel 2.2.2) dar. Ersterer beinhaltet drei Argumentationslinien, welche aktuelle Herausforderungen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte verdeutlichen. Zweiterer stellt anhand eines Überblicks über den momentanen themenspezifischen Forschungsstand aktuelle Forschungsdesiderata dar. Zusammenfassend werden aus den Erkenntnissen der praktischen und der theoretischen Begründungslinie am Ende des jeweiligen Kapitels die Ziele und in Kapitel 2.2.3 die Fragestellungen des Forschungsprojekts abgeleitet.

Die Erkenntnisgewinnung wird in Kapitel 3 anhand zweier Studien vorgenommen. Einleitend zu Kapitel 3 werden in Kapitel 3.1 zunächst methodische Überlegungen angestellt.

Die erste Studie (Kapitel 3.2) befasst sich dann mit der Bearbeitung des Fragenkomplexes A. Im ersten Schritt fokussiert sie dabei die Entwicklung und Prüfung des eigenen Modells tiefer Reflexion. Hier wird zunächst die Auswahl der dem Modellbildungsprozess zugrundeliegenden bestehenden Modelle tiefer Reflexion vorgestellt (Kapitel 3.2.1.1) und im Anschluss die Methodik der zusammenfassenden Modellanalyse (angelehnt an die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring 2015) dargestellt (Kapitel 3.2.1.2). Das Ergebnis der Modellanalyse in Form des abgeleiteten kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion wird in Kapitel 3.2.2.1 zusammengefasst und somit die Forschungsfrage F A1 beantwortet. Im Anschluss wird das entwickelte Modell hinsichtlich der Gütekriterien qualitativer Forschung geprüft (Kapitel 3.2.2.2). Diese Prüfung beinhaltet auch die Beantwortung der Forschungsfrage F A2 (Kapitel 3.2.2.3). Abgeschlossen wird die Darstellung der ersten Studie mit einer kritischen Ergebniswürdigung (Kapitel 3.2.3).

Die zweite Studie wird in Kapitel 3.3 dargestellt und befasst sich mit der Beantwortung der Forschungsfragen der Fragenkomplexe B und C. Dabei werden zunächst in Kapitel 3.3.1 bedeutsame Aspekte der Datenaquise, wie die Darstellung der Interventionen (Kapitel 3.3.1.1), des Settings des Zusatzstudiums *Inklusion – Basiskompetenzen* und der Vertiefungsseminare der Grundschulpädagogik (Kapitel 3.3.1.2), der Stichprobe (Kapitel 3.3.1.3), der Zusammensetzung sowie der Einordnung der Interventionsgruppen (Kapitel 3.3.1.4) und die Zusammensetzung der Kontrollgruppe (Kapitel 3.3.1.5), thematisiert. In den folgenden Kapiteln werden zwei weitere bedeutsame Aspekte der methodischen Gestaltung der Studie

fokussiert: der Ablauf der unterschiedlichen Messzeitpunkte und der Interventionen (Kapitel 3.3.2) sowie die Datenerhebungsinstrumente, welche zu den jeweiligen Messzeitpunkten eingesetzt wurden (Kapitel 3.3.3).

Kapitel 3.3.4 stellt die Auswertung der generierten Daten dar. Während Kapitel 3.3.4.1 dabei die Auswertung der quantitativen Daten beschreibt, befassen sich die folgenden Kapitel mit jener qualitativer Daten, wie die schriftlichen Reflexionen (Kapitel 3.3.4.2) und die von den Studierenden genannten Situationen, in denen sie sich noch nicht selbstwirksam fühlten (Kapitel 3.3.4.3), sowie die Begründungen der benannten Ursachen für eine positive Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit (Kapitel 3.3.4.4).

In Kapitel 3.3.5 werden die Forschungsfragen anhand des vorliegenden Datenmaterials beantwortet. Hierfür werden sowohl Ergebnisse auf Basis qualitativer als auch auf Basis quantitativer Daten präsentiert und miteinander in Verbindung gebracht. In Kapitel 3.3.6 werden diese nochmals zusammengefasst und interpretiert (Kapitel 3.3.6.1), bevor Herausforderungen (Kapitel 3.3.6.3) sowie Implikationen (Kapitel 3.3.6.4) der zweiten Studie dargestellt werden.

Die Einordnung der Ergebnisse beider Studien in bereits bestehende Forschung (Kapitel 4) und das Gesamtfazit (Kapitel 5) runden die Arbeit schlussendlich ab.

Im Anschluss finden sich diverse Verzeichnisse: das Literaturverzeichnis, das Verzeichnis über zitierte Verordnungen und Gesetze, das Tabellen- und das Abbildungsverzeichnis sowie das Abkürzungsverzeichnis.

Zuletzt gibt der Appendix einen Überblick über die Kennwerte der quantitativen Daten.

## 2 Ausgangslage

### 2.1 Begriffliche Festlegungen

Um Aussagen zum theoretischen Hintergrund, Vorgehen und zu Ergebnissen des vorliegenden Forschungsprojekts für interpersonale und –disziplinäre Diskurse nutzbar zu machen, ist eine Klärung der dahinterliegenden inhaltlich-theoretischen Konzepte unabdingbar. Deshalb sollen im Folgenden wesentliche Begrifflichkeiten definitorisch umrissen und somit den folgenden Ausführungen zugrunde gelegt werden.

Der untenstehende Advance Organizer (Abbildung 2) gibt dabei einen kurzen Überblick über die in den folgenden Kapiteln behandelten Begrifflichkeiten.

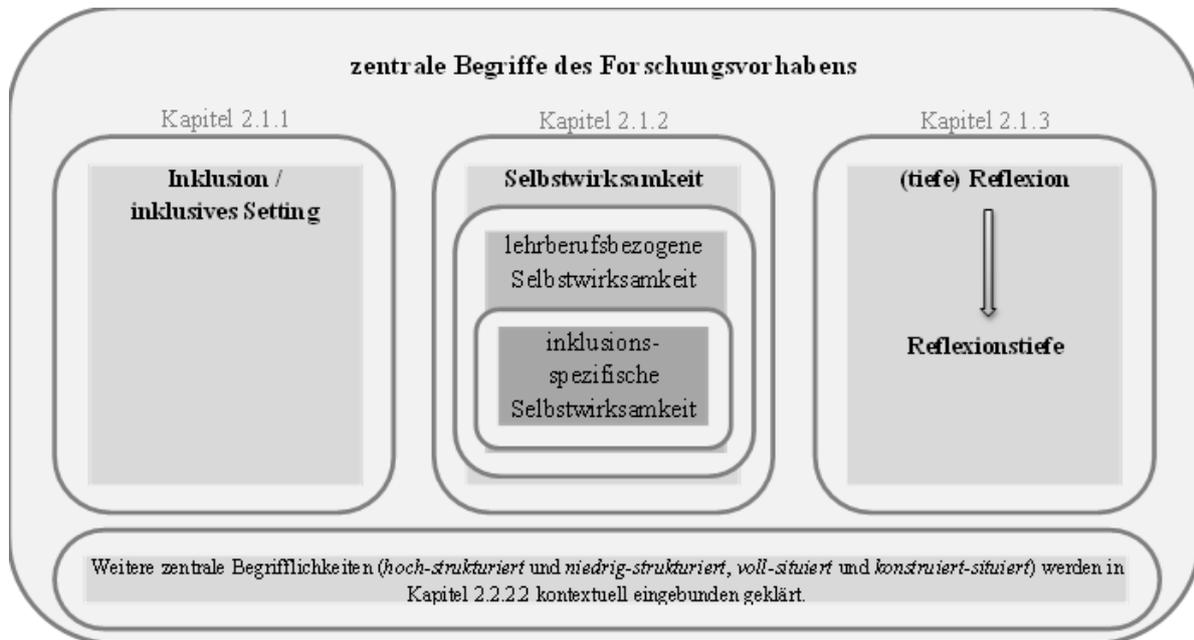


Abbildung 2: Advance Organizer zum Kapitel 2.1 „Begriffliche Festlegungen“

#### 2.1.1 Inklusion und inklusives Setting als Rahmen der Studie

Das Forschungsprojekt fokussiert selbstwirksamkeitsbildende und reflexive Prozesse im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung. Dabei wird es in den Kontext des pädagogischen Querschnittsthemas *Inklusion* gesetzt.

Die Begriffe *Inklusion* und *inklusive* sind in der aktuellen bildungspolitischen, aber auch in der soziologischen Diskussion sehr präsent (wie in Kapitel 2.2.1.1 näher dargestellt). Dennoch bemängeln Malinen et al. (2012) bereits, dass trotz der wachsenden internationalen Bestrebungen, Inklusion an Schulen umzusetzen, keine einheitliche Definition schulischer Inklusion besteht. Eine genaue Betrachtung des Begriffs der *Inklusion* vor dem Hintergrund geschichtlicher Entwicklungen der inklusiven Pädagogik und innerhalb unterschiedlicher Kontexte (der Pädagogik und der Bildungspolitik beispielsweise), lässt erkennen, dass dieser sehr uneinheitlich verwendet wird.

Auch Grosche (2015) merkt die uneinheitliche Klärung des Inklusionsbegriffs an, kommt aber dann, nach einem intensiven Überblick über einige Definitionsversuche, zu dem Schluss, dass eine einheitliche Definition scheinbar utopisch ist. Seine Forderung bezieht sich deshalb mehr darauf, den Begriff für die eigene Forschungsarbeit zu klären und sich klar zu positionieren,

damit beispielsweise Vergleiche verschiedener empirischer Arbeiten sowie ein zielführender Diskurs überhaupt möglich werden.

Etymologisch kommt der Begriff *Inklusion* vom lateinischen *includere*, was *einschließen* oder *einbeziehen* bedeutet (vgl. Schneider und Toyka-Seid 2023).

Um die Ausführungen etwas fokussierter auf das vorliegende Forschungsprojekts zu beziehen, wird im Folgenden der Begriff *Inklusion* aus Sicht der Erziehungswissenschaft betrachtet. Insbesondere steht hier der Inklusionsbegriff im Sinne einer schulischen Inklusion im Fokus. Dabei soll auf die Forderung Grosches (2015) eingegangen werden, indem der Inklusionsbegriff, welcher dieser Studie zugrunde liegt, durch eine Einordnung in sein formuliertes Bezugssystem für Definitionen von Inklusion vorgenommen wird:

Grosche (2015) orientiert sich in seinem Überblick an den drei Dimensionen des Index für Inklusion von Boban und Hinz (2009) und ergänzt diese um eine juristische Dimension. Im Folgenden wird aus jeder Dimension eine Definition gewählt, welche das dieser Arbeit zugrundeliegende Inklusionsverständnis verdeutlichen soll. Die Definitionen sind dabei nicht trennscharf voneinander zu betrachten, sondern sollen dazu dienen, in ihrer Gesamtheit den zugrundeliegenden Begriff zu fassen.

Dimension der inklusiven Kulturen – Einstellungsdefinition: „Inklusion ist die positive Einstellung, Wertschätzung, Anerkennung und bewusste Bejahung von Heterogenität.“ (Grosche 2015, S. 34)

Dimension der inklusiven Strukturen – Platzierungsdefinition „Inklusion ist die unbedingte Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen in eine Schulklasse.“ (Grosche 2015, S. 34)

Dimension der inklusiven Praktiken – Heterogenitätsdefinition: „Inklusion ist die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht.“ (Grosche 2015, S. 35)

Die gewählten Definitionen zeigen den Grundgedanken des für dieses Forschungsprojekt geltenden Reflexionsbegriffs. Die Betonung der Wertschätzung und des produktiven Umgangs mit Diversität steht im Zusammenhang mit der Kennzeichnung der Inklusion als Status einer *Vielfalt als Normalfall* – ein Bild, das durch eine Inklusionsdefinition von Wocken (2011) geschaffen wurde. Dieses Begriffsverständnis wird in der Literatur allgemein als *weiter* Inklusionsbegriff bezeichnet (vgl. Löser und Werning 2015). In aktuellen bildungspolitischen Diskussionen wird jedoch gerade in Deutschland – speziell in Bayern – ein abweichender (*enger*) Inklusionsbegriff verwendet. Inklusiv Schule meint hier die Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulsystem. Das heißt zwar in der Konsequenz auch, dass Regelschule eine „Schule für alle“ (Boban und Hinz 2009, S. 12) ist, im Gegensatz zum von Boban und Hinz (2009) intendierten Verständnis einer Ein-Gruppen-Theorie, wird hier aber wieder eine Zwei-Gruppen-Theorie zugrunde gelegt (Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf). Diese widerspricht nicht nur dem Grundgedanken der Inklusion, sondern birgt auch die Gefahr, dass so von einer jeweiligen relativen Homogenität der zwei differenzierten Gruppen ausgegangen wird. Dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aber eben nicht die einzige marginalisierte Gruppe bilden, betonen u. a. Hopf und Kronauer (2016) nochmals explizit. Deutlich wird dieser von der Bildungspolitik anders konnotierte Inklusionsbegriff zudem anhand der Organisationsformen, welche momentan die Umsetzung der inklusiven Beschulung in Bayern gewährleisten sollen. Beispielsweise das Modell der *Einzelinklusion* steht bereits begrifflich in

völligem Widerspruch mit dem weiten Inklusionsverständnis, welches alle Schüler:innen gleichwertig in den Blick nimmt. Dieser im Bildungskontext recht eng gefasste Inklusionsbegriff rührt u. a. wahrscheinlich daher, dass vor allem die Schüler:innenschaft der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch heute – insbesondere durch die schulstrukturelle Gegebenheit der Beschulung in einer von der Regelschule separierten Schulform der Förderschule bzw. des Förderzentrums – von Exklusionserfahrungen im beispielsweise schulorganisatorischen Kontext betroffen ist (vgl. auch Darstellungen von Weishaupt 2016). Somit wird die Bewegung hin zu einer inklusiven Schule vor allem durch Verbände von Menschen mit Behinderungen initiiert und in der Öffentlichkeit scheinbar mit diesen verknüpft. Vergangene inklusive Bemühungen mündeten u. a. in der Konvention der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Diese gilt als Grundlage inklusiver Schulentwicklung, welche deshalb vor allem die inklusive Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung verlangt (vgl. Moser und Lütje-Klose 2016). Dabei bezieht sich die Konvention inhaltlich aber auf ein Menschenrecht. Hinter dem expliziten Verweis auf Menschen mit Behinderung im Namen der Konvention verbirgt sich also ein impliziter Verweis auf einen viel weiter gefassten Gedanken, welcher sich auf die gesamte Menschheit bezieht (vgl. Hopf und Kronauer 2016).

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass es den Begriff der *Inklusion* gemäß der pragmatischen Semantik zu fassen gilt. Nach Busse (2009) ist die Sprache hier ein abstraktes System, welches im Reden angepasst wird. Begriffe sind also immer in ihrem spezifischen momentanen Kontext zu verstehen. Der Inhalt des Begriffs zeigt sich in seinem Gebrauch. So muss man sich auch den Kontext des Gebrauchs bewusst machen, um den Begriff in jedem speziellen Kontext adäquat zu verwenden bzw. zu verstehen (vgl. Meidl 2009). Zusätzlich kann die Begriffsbestimmung hier aber auch der Frame-Semantik (nach Busse 2009) zugeordnet werden. Der Begriff versteht sich dabei in ein System von Konzepten integriert, welche verstanden werden müssen, um eben diesen Begriff richtig zu deuten und zu gebrauchen. Im Falle des Begriffs *Inklusion* kann dieser nur kritisch gebraucht werden, wenn die Entstehungshintergründe und die verschiedenen Verwendungen dieses Begriffs in verschiedenen Settings gekannt, verstanden und reflektiert werden.

Als *inklusive Setting* ist zunächst ein Umfeld zu bezeichnen, in dem Inklusion stattfindet. Betrachtet man den Begriff schulstrukturell und gesellschaftlich bzw. aus der Perspektive der Platzierungsdefinition von Inklusion, gelten Förderzentren in Bayern mit Ausnahme inklusiver Modelle, wie den Offenen Klassen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022), als exklusives und nicht inklusives Schulsetting. Bei diesem Begriffsverständnis wird inklusiver Unterricht als gemeinsamer Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf (als eine beispielhafte Heterogenitätsdimension unter vielen) betrachtet (wie z. B. bei Greiner et al. 2020).

*Inklusives Setting* oder *inklusive Lernen* wird in dieser Arbeit jedoch als eine schulische Lernumgebung verstanden, die unterschiedlichste Voraussetzungen der Schüler:innen und daraus resultierende Bedürfnisse wahrnimmt und zum Ausgangspunkt pädagogischer und didaktischer Reaktionen macht (vgl. Bosse et al. 2017). Hier wird also vor allem die vorhin benannte Einstellungs- oder Heterogenitätsdefinition von Inklusion berücksichtigt. Dabei steht insbesondere der Umgang mit Schüler:innen mit Behinderung im Vordergrund (vgl. Bosse et al. 2017). Auch in Förderzentren wird Heterogenität berücksichtigt, indem in kleinen

Klassenverbänden passgenaue Förderung bzw. Förderplanung institutionalisiert stattfindet. Eine regelmäßige Förderplanung ist (in Bayern) in der Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F) in §31 Abs. 2 festgesetzt. Der Grundgedanke inklusiven Unterrichts – im Sinne eines adaptiven Unterrichts – kann also durchaus auch in Förderzentren beobachtet werden.

### **2.1.2 Von der allgemeinen zur individuellen lehrberufsbezogenen inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit**

Um den für diese Forschungsarbeit grundlegenden Begriff der *inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit* fassen zu können, werden die Überlegungen in den folgenden Kapiteln schrittweise auf diesen hingeführt. Dabei müssen zunächst die verwandten bzw. übergeordneten Begriffe der (*allgemeinen*) *Selbstwirksamkeit* und der (*individuellen*) *lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit* betrachtet werden.

#### 2.1.2.1 Die (allgemeine) Selbstwirksamkeit

Der Begriff der *Selbstwirksamkeit* wird in der Literatur weitestgehend einheitlich verwendet. Zwar stehen neben dem verkürzten Ausdruck *Selbstwirksamkeit* auch leicht variierende Bezeichnungen wie *Selbstwirksamkeitserwartungen* oder *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, inhaltlich umschreiben diese Begrifflichkeiten jedoch meist das gleiche Konstrukt und werden somit auch in der folgenden Abhandlung synonym verwendet. Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten beruhen im Wesentlichen lediglich auf unterschiedlichen deutschen Übersetzungen der von Bandura (1997) verwendeten Begrifflichkeiten (vgl. Schmitz und Schwarzer 2002, Breker 2016). Bandura (1997), dessen sozial-kognitiver Theorie der Selbstwirksamkeitsbegriff entspringt und welcher deshalb als Begründer und Wegweiser der Selbstwirksamkeitsforschung gilt, definiert Selbstwirksamkeit (engl. *self-efficacy*) folgendermaßen:

Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments. (Bandura 1997, S. 3)

Selbstwirksamkeit ist ihm zufolge also die Überzeugung, die eigenen Fähigkeiten, Handlungen so zu organisieren und auszuführen, dass Aufgaben bewältigt bzw. Leistungen gezeigt werden. Diese Definition ist dabei der logischen Semantik zuzuordnen. Hier werden Begriffe u. a. mittels Extension (Objekten, die unter diesen Begriff fallen) bestimmt (vgl. Busse 2009). Selbstwirksamkeit umfasst also alle persönlichen Überzeugungen bzgl. der eigenen Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen. Eine wichtige Komponente bzw. Voraussetzung der allgemeinen Selbstwirksamkeit ist dabei auch die Überzeugung, Situationsverläufe generell beeinflussen zu können (vgl. Bandura 1997).

Betrachtet man die Definitionen unterschiedlicher Autor:innen, so wird deutlich, dass sich diese sehr stark an Banduras begrifflicher Festsetzung orientieren. Alle Definitionen verstehen Selbstwirksamkeit als ein gedankliches Konstrukt, ein Denken über sich selbst und eigene Fähigkeiten, und die damit verbundene Schlussfolgerung, ob man sich in der Lage fühlt, aktuelle oder zukünftige Aufgabenstellungen zu bewältigen (vgl. u. a. Schwarzer und Jerusalem 2002, Kopp 2009, Gerrig 2015). Betont wird oft, dass die betreffende Aufgabenstellung herausfordernd sein muss bzw. eine Barriere darstellt (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002,

Köller und Möller 2018). Die Bewältigung dieser sollte eine gewisse Anstrengung und Ausdauer erfordern (vgl. Schmitz 2001, Warner und Schwarzer 2009, Kocher 2014).

*Selbstwirksamkeit* gehört somit zu den wenigen Begriffen, welche innerhalb wissenschaftlicher Literatur dekadentübergreifend mit einem relativ ähnlichen Inhalt gefüllt werden. Ausgehend von dieser grundsätzlichen autor:innenübergreifenden Einigkeit soll auch dieser Arbeit der vorher zitierte Selbstwirksamkeitsbegriff nach Bandura (1997) zugrunde liegen.

Wesentliche Charakteristika der Selbstwirksamkeit(-süberzeugungen) werden nun anhand weiterer Thesen konkretisiert. Gleichzeitig werden diese Thesen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die vorliegende Abhandlung beleuchtet:

- *Ergebniserwartungen (im Sinne von Erwartungen eines speziellen Wertes einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung) sind nicht Teil der Selbstwirksamkeit (vgl. Krapp und Ryan 2002, Breker 2016).*

Dieser Aspekt ist vor allem bei der Operationalisierung von Selbstwirksamkeit bedeutsam. Hier muss nicht der (subjektive) Wert einer zu bewältigenden Herausforderung miterfasst werden. In der in diesem Forschungsprojekt für die quantitative Erfassung herangezogenen Skala nach Kopp (2009) wird eben diese Ergebniserwartung ebenfalls nicht berücksichtigt. Auch im Rahmen der qualitativen Erfassung der Selbstwirksamkeit wird nicht explizit der Wert einer erfolgreichen Bewältigung genannter Situationen erfragt.

- *Selbstwirksamkeit ist domänenspezifisch (vgl. Bandura 1997).* Es wird zwischen der allgemeinen und der spezifischen Selbstwirksamkeit unterschieden (vgl. Satow 2002). Während die allgemeine Selbstwirksamkeit alle Lebensbereiche umfasst und das generelle Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, herausfordernde Aufgaben im Leben zu bewältigen, betrifft (vgl. Warner und Schwarzer 2009), beziehen sich spezifische Selbstwirksamkeiten auf das eigene Vertrauen bzgl. erfolgreicher Lösung von Aufgaben bestimmter abgrenzbarer Anforderungsbereiche (vgl. Satow 2002). So kann eine Person beispielsweise im Bereich der sozialen Kommunikation eine hohe Selbstwirksamkeit aufweisen, während sie im mathematischen Bereich eine niedrige Selbstwirksamkeit zeigt. Die Selbstwirksamkeiten der unterschiedlichen Anforderungsbereiche sind grundsätzlich isoliert, also unabhängig voneinander zu betrachten, auch wenn es zweifelsohne Überschneidungsbereiche gibt und allgemeine sowie spezifische Selbstwirksamkeiten sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Bandura 1997, Satow 2002). Deshalb kann beispielsweise von einer allgemeinen Selbstwirksamkeit nicht unbedingt auf die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit und wiederum nicht unbedingt auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit geschlossen werden, sondern die Konstrukte sind jeweils separat zu erheben. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde deshalb auf die Skala von Kopp (2009) zurückgegriffen, welche explizit auf die Erfassung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit abzielt.
- *Selbstwirksamkeit ist veränderlich.* Selbstwirksamkeitserwartungen sind zwar als sogenannte *Beliefs* „über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich“ (Kuhl et al. 2013, S. 6). Genauer zur Veränderlichkeit der Selbstwirksamkeit wird in Kapitel 2.2.2.3 betrachtet. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird davon ausgegangen, dass sich die inklusionsspezifische

Selbstwirksamkeit über den Zeitraum eines Semesters entwickeln kann. Das reguläre Lehramtsstudium (inkl. der Vertiefungsseminare) sowie das Zusatzstudium *Inklusion – Basiskompetenzen*, welche das Setting für eine Teilstudie des vorliegenden Forschungsprojekts bieten, zielen sogar explizit auf eine Steigerung der lehrberufsbezogenen (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit ab.

- *Obwohl die Selbstwirksamkeit ursprünglich als individuelles Konstrukt galt, unterscheidet man mittlerweile zwischen einer individuellen und einer kollektiven Selbstwirksamkeit* (vgl. Warner und Schwarzer 2009). Diese Unterscheidung regt bereits Bandura (1997) selbst an.

Während bei der kollektiven Selbstwirksamkeit die Überzeugung bzgl. der Handlungskompetenzen der Bezugsgruppe im Fokus steht, welche aus einer Koordination individueller Ressourcen der Gruppenmitglieder abgeleitet wird (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002, Schwarzer und Warner 2011), fokussiert die individuelle Selbstwirksamkeit nur die jeweils eigenen Handlungskompetenzen (vgl. u. a. Ashton und Webb 1986, Schwarzer und Schmitz 2002). In Bezug auf das Thema der vorliegenden Forschungsarbeit würde die Erfassung der kollektiven (lehrberufsbezogenen inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit darauf abzielen, inwieweit Lehrkräfte der Auffassung sind, dass sie in ihrer Profession unter momentanen Voraussetzungen generell dazu fähig sind, gemeinsam die Herausforderung der Inklusion zu bewältigen. Das vorliegende Forschungsinteresse stellt jedoch die individuelle Selbstwirksamkeit in den Fokus der Betrachtungen, da diese in Bezug zur Fähigkeit tiefer Reflexion gesetzt wird, die auch individuell ist.

#### Inhaltliche Abgrenzung von teilweise synonym verwendeten Begriffen

Die Abgrenzung des Begriffs der Selbstwirksamkeit gegenüber anderen kognitiven Konstrukten, wie (Fähigkeits-)Selbstkonzept und Optimismus, ist teilweise unscharf und deshalb zusätzlich vorzunehmen, um den Begriff der Selbstwirksamkeit ganzheitlich zu erfassen:

#### *Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept*

Das *Selbstkonzept* steht für alle mentalen Repräsentationen einer Person über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften (vgl. Satow 2002, Moschner und Dickhäuser 2018). Gerrig (2015) beschreibt in Orientierung an Chen et al. (2006) genauer: Das Selbstkonzept umfasst Erinnerungen an sich selbst, Überzeugungen über Traits, Motive, Werte und Fähigkeiten; das ideale Selbst, das Sie am liebsten werden möchten; die möglichen Selbst, deren Verwirklichung Sie erwägen; positive und negative Bewertungen Ihrer selbst (Selbstwertgefühl); und Überzeugungen davon, was andere über Sie denken. (Gerrig 2015, S. 533)

In der Literatur werden die Begrifflichkeiten *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* unterschiedlich stark voneinander abgegrenzt. Kocher (2014) zeigt drei Möglichkeiten auf, die zwei Begriffe konzeptuell zu handhaben:

1. Die Begriffe Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept werden synonym verwendet.
2. Das Selbstkonzept wird als verallgemeinerte Form der Selbstwirksamkeit gesehen.
3. Die Selbstwirksamkeit wird als Teil des Selbstkonzepts betrachtet.

Kocher (2014) selbst unterscheidet Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit klar voneinander, indem sie unterschiedliche Sichtweisen auf sich selbst hinter den Begriffen wähnt. Während

sich die Selbstwirksamkeit mit dem Können, also dem Nachgehen der Frage „Kann ich diese Aufgabe bewältigen?“, beschäftigt, setzt das Selbstkonzept den Fokus auf die eigene Selbstsicht („Wer bin ich...?“, „Mag ich...?“).

Die vorliegende Forschungsarbeit orientiert sich an Satow (2002), indem sie die Selbstwirksamkeit als einen Teil des Selbstkonzepts fasst.

Das Selbstkonzept umfasst alle selbstbezogenen Kognitionen und die mit ihnen verbundenen Emotionen. (Satow 2002, S. 174)

Seine Definition des Selbstkonzepts schließt ohne Zweifel das Wissen über und Zutrauen in eigene Fähigkeiten mit ein (im Bereich der „selbstbezogenen Kognitionen“), geht aber auch darüber hinaus. Zusätzlich sind Faktoren, wie die Wahrnehmung eigener Persönlichkeitseigenschaften und Gefühle, Teil des Selbstkonzepts. Im Endeffekt ist diese Ansicht auch mit Kochers (2014) Ausführungen vereinbar: Das Selbstkonzept konstruiert die eigene Selbstsicht. In dieser eigenen Selbstsicht sollen jedoch neben Fragen nach dem eigenen Charakter, den eigenen Wünschen, auch subjektiv wahrgenommene Fähigkeiten stehen.

### *Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept*

Shavelson et al. (1976) untergliedern das generelle Selbstkonzept in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Während das nicht-akademische Selbstkonzept Teilkonzepte, wie das soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept, umfasst, bezieht sich das akademische Selbstkonzept ausschließlich auf Leistungssituationen und lässt sich somit lediglich noch in die einzelnen akademischen Selbstkonzepte unterschiedlicher Fachbereiche (z. B. mathematisches Selbstkonzept, wissenschaftliches Selbstkonzept) unterteilen (vgl. Shavelson et al. 1976, Bong und Skaalvik 2003). Das akademische Selbstkonzept wird in der Literatur häufig auch als Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet. Es ist nach Treutlein und Schöler (2013)

die kognitiv-beschreibende Komponente der Vorstellungen über die eigenen Fähigkeiten. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beruht auf Annahmen über die Ausprägung einzelner Fähigkeiten („Mathe kann ich gut“), ihrer Struktur („Mathe fällt mir leicht, aber Sprachen bereiten mir Probleme“) und ihrer Stabilität („Für Mathe fehlt mir die Begabung“). (Treutlein und Schöler 2013, S. 121)

Beide Konzepte, Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit, stellen in Literatur und Forschung häufig rezipierte mentale Konstrukte dar. Hier ist wohl die größte Herausforderung einer begrifflichen Abgrenzung gegeben: Die Unterscheidung von Fähigkeitsselbstkonzept und (akademischer) Selbstwirksamkeit.

Bong und Skaalvik (2003) sowie Breker (2016) diskutieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser beiden Konstrukte eingehend. Um sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können, gehen sie nicht von den jeweiligen Definitionen, sondern von den Operationalisierungen dieser beiden mehrdimensionalen Konstrukte aus. So wurden folgende Unterscheidungsmöglichkeiten herausgearbeitet:

- Aufbau und Wirkweise: Beide Konstrukte sind multidimensional, jedoch nur das akademische Selbstkonzept ist auch streng hierarchisch aufgebaut, d. h. dass sich einzelne bereichsspezifische akademische Selbstkonzepte zu akademischen Selbstkonzepten höherer Ordnung aufsummieren. Im Falle der Selbstwirksamkeit sind diese hierarchischen Beziehungen eher lose und eine Aufsummierung einzelner

spezifischer Selbstwirksamkeiten zu allgemeineren Selbstwirksamkeiten ist nicht einfach möglich (wie bereits früher im Kapitel dargestellt).

- Spezifizierung: Das Fähigkeitsselbstkonzept ist eher schulfachspezifisch (bzw. genereller gesagt fachbereichsspezifisch), während sich die Selbstwirksamkeit aufgabenspezifisch konstruiert. Der Kontext, in welchem eine Aufgabe bewältigt werden soll, spielt bei Selbstwirksamkeit eine wesentlich größere Rolle.
- Zeitlicher Bezug: Das Selbstkonzept und somit auch das Fähigkeitsselbstkonzept ist eher vergangenheitsorientiert – es bezieht sich also auf vergangene Aufgaben –, während die Selbstwirksamkeit zukunftsorientiert, also auf zukünftige Aufgaben bezogen, ist.

Nichtsdestotrotz bleibt hier anzumerken, dass nach Bandura (1997) (vergangene) Erfahrungen den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. D.h. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bilden sich wie das Fähigkeitsselbstkonzept aus Erfahrungen in der Vergangenheit heraus. Die Aussagen der Selbstwirksamkeit beziehen sich aber im Gegensatz dazu auf Zukünftiges.

- Bezugsnorm: Das akademische Selbstkonzept basiert häufig stärker auf einem sozialen Vergleich (Kann ich das besser oder schlechter?), während die Selbstwirksamkeit eher anhand einer kriterialen Bezugsnorm gebildet wird (Wird die Aufgabe gelöst oder nicht?).
- Stabilität: Das Selbstkonzept gilt als wesentlich stabiler. Die Selbstwirksamkeit lässt sich im Gegensatz dazu möglicherweise etwas leichter bzw. schneller modifizieren.

(vgl. Bong und Skaalvik 2003, Breker 2016)

Verkürzt und wieder eher definitorisch betrachtet, bezieht sich das akademische Selbstkonzept auf die Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt. Die Selbstwirksamkeit zeigt, was die Person glaubt, mithilfe dieser Fähigkeiten schaffen zu können (vgl. Bandura 1997, Bong und Skaalvik 2003, Breker 2016).

### *Selbstwirksamkeit und Optimismus*

Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 29) bezeichnen Selbstwirksamkeit als „Spezialfall des Optimismus“. Die Selbstwirksamkeit ist deutlich spezifischer als der allgemeinbekannte Optimismus. Sie beziehen sich auf die individuell eingeschätzten Fähig- und Fertigkeiten bezüglich einer (nochmals eingrenzbaeren) Situation, während Optimismus ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal ist und grundsätzlich nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit (vermuteten) Fähig- und Fertigkeiten steht (vgl. Satow 2002).

#### 2.1.2.2 Die (individuelle) lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit

Die Begrifflichkeiten *lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit* und *Lehrkräfteselbstwirksamkeit* werden im Folgenden synonym verstanden. Die individuelle lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit ist der allgemeinen Selbstwirksamkeit hierarchisch untergeordnet.

Diese domänenspezifische Selbstwirksamkeit wurde in den USA bereits in den 1980ern thematisiert und umfasst die eigenen Überzeugungen, lehrberufsspezifische Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Schwarzer und Warner 2011, Breker 2016). Dabei wird die Einschränkung O'Connor und Korrs (1996) auf Probleme innerhalb des Klassenraums bewusst aufgehoben. Einige Aufgaben einer Lehrkraft – und somit auch mögliche

Herausforderungen – finden auch außerhalb des Klassenzimmers statt, beispielsweise die Kooperation mit Erziehungsberechtigten. Ross (1995) definiert den Begriff *teacher efficacy* sehr outputorientiert, indem er diese Selbstwirksamkeit als Überzeugung der Lehrkräfte, einen positiven Effekt auf Schüler:innenleistungen ausüben zu können, charakterisiert. Ein ähnliches Verständnis vertreten Bosse und Spörer (2014), welche diese als eigene Überzeugung, effektiv unterrichten zu können, fassen. Betrachtet man die Tatsache, dass Unterrichtseffektivität meist durch den positiven Effekt auf Schüler:innenleistung operationalisiert wurde, könnten die Definitionen von Ross (1995) und Bosse und Spörer (2014) inhaltlich durchaus gleichgesetzt werden. Effektiver Unterricht umfasst dabei aber nicht nur didaktische und methodische Überlegungen. Hier sind implizit auch Aufgaben der Innovation, Kooperation und Erziehung grundlegend.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen kollektiver und individueller lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit. Ashton und Webb (1986) wählen hier die Begrifflichkeiten „Sense of Teaching Efficacy“ und „Sense of Personal Teaching Efficacy“ (Ashton und Webb 1986, S. 5). Während die individuelle lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit die Überzeugungen bezüglich eigener Fähigkeiten kennzeichnet, stellt die kollektive jene bzgl. des gesamten Berufsstandes der Lehrkräfte dar. Hier wird also betrachtet, inwieweit eingeschätzt wird, dass der Berufsstand der Lehrkräfte generell bestimmte Aufgaben, wie den Einfluss auf das Lernen der Schüler:innen, bewältigen kann (vgl. Ashton und Webb 1986). Trotz eines durchaus starken Zusammenhangs zwischen den Ausprägungen beider bereichsspezifischer Selbstwirksamkeiten (vgl. Schwarzer und Schmitz 1999a, Urton et al. 2014), stellen Schwarzer und Schmitz (1999a) fest, dass durch die individuelle lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit nur ein Viertel der Varianz der kollektiven Selbstwirksamkeit aufgeklärt werden kann. Dies unterstreicht die nötige Differenzierung dieser zwei Konstrukte. Zudem wirken beide Selbstwirksamkeiten unterschiedlich auf das Denken und Handeln des Individuums: Während die Konsequenzen der Ausprägung der jeweiligen Selbstwirksamkeit für die Kognition und Motivation ähnlich sind, sind sie im affektiven Bereich stark zu unterscheiden. Eine niedrige individuelle lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit verursacht bei Lehrpersonen großen Stress, während dieser im Falle einer niedrigen kollektiven lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit wesentlich weniger hervorgerufen wird (vgl. Ashton und Webb 1986).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird lediglich die individuelle lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit in den Blick genommen, sodass unter dem Begriff der *lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit* im Folgenden auch nur diese gemeint ist.

Mit der *inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit* ist wiederum ein Teil der (individuellen) lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit gemeint. Hierunter wird in Anlehnung an Kopp (2009) die Überzeugung, Herausforderungen des Unterrichtens im inklusiven Setting mittels eigener Kompetenzen zu bewältigen, gefasst. Kopp (2009) wählt für dieses Konstrukt den Begriff der „Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern“ (Kopp 2009, S. 8). Sharma et al. (2012) führen aus, dass die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit eine Selbstwirksamkeit ist, die sich auf einen bestimmten Bereich bzw. eine bestimmte Aufgabe bezieht. Die Aufgabe liegt bei der individuellen lehrberufsbezogenen inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit im gemeinsamen Unterrichten mehrerer Schüler:innen mit unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten. Im Rahmen dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit die

*individuelle lehrberufsbezogene inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit* durch die verkürzte Bezeichnung der *inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit (ISWK)* ersetzt. Die Operationalisierung derselben wird in Kapitel 3.3.3.2.1 genauer dargestellt.

### **2.1.3 Vom Begriff der Reflexion zum zugrundeliegenden Konzept tiefer Reflexion**

Angesichts seiner Omnipräsenz in Forschung und Lehre ist es erstaunlich, dass der Begriff der *Reflexion* noch immer unzureichend geklärt ist bzw. oft ohne vorherige begriffliche Festlegung verwendet wird (vgl. Häcker 2019, Wyss und Mahler 2021).

Im Folgenden soll eine Definition von *Reflexion* grundgelegt werden, bevor im Anschluss daraus *tiefe Reflexion* und *Reflexionstiefe* definitorisch gefasst und von verwandten Konstrukten der *Reflexionsbreite*, der *Reflexionsgüte* und der *Reflexionskompetenz* abgegrenzt wird.

#### 2.1.3.1 Reflexion – begriffliche Festlegung

Der Reflexionsbegriff bleibt im pädagogischen Feld weitgehend unkonkret bzw. im Diskurs oft ungeklärt (vgl. LaBoskey 2010). Dieser Zustand wird in den folgenden zwei Zitaten sehr anschaulich beschrieben:

Reflection is today on everybody's lips, and this has created the paradoxical situation that "reflection" is often used in an unreflected manner. (Bengtsson 2003, S. 295)

In fact, over the past 15 years reflection has suffered from a loss of meaning. In becoming everything to everybody, it has lost its ability to be seen. (Rodgers 2002, S. 843)

In der einschlägigen Literatur besteht ein diffuses Feld uneinheitlicher, aber auch unklar definierter Begrifflichkeiten. Diesen Sachverhalt stellen u. a. bereits Herzog (1995), Beauchamp (2006) und Hilzensauer (2008) dar. Die uneinheitliche Begriffsklärung hat einen unmittelbaren Effekt auf die Umsetzung bzw. Verankerung reflexiver Elemente in der Lehrkräftebildung (vgl. Collin et al. 2013). Erst eine theoretisch fundierte und eindeutige Begriffsklärung ermöglicht das Ableiten konkreter Gestaltungsformen zielführender reflexiver Interventionen bzw. Aufgabenformate.

Vor einer gezielten Integration reflexiver Prozesse in den universitären Professionalisierungskontext – wie es die vorliegende Forschungsarbeit anstrebt – ist es also unbedingt nötig, Begriffsdefinitionen intensiv zu betrachten, miteinander in Beziehung zu setzen und im Anschluss den Reflexionsbegriff für das Forschungsprojekt zu konkretisieren bzw. festzulegen.

Ursprünglich stammt der Begriff *Reflexion* aus der Optik, wo er mit dem Phänomen des Spiegels bzw. Widerspiegels in Verbindung gebracht wird (vgl. Wyss 2008, 2013). Der Wortursprung des Begriffs *Reflexion* liegt im Lateinischen. Das lateinische *re-flectere* kann sowohl mit *umwenden* als auch mit *zurückbeugen* übersetzt werden (vgl. Bengtsson 2003, Hilzensauer 2008). Während ersteres den retrospektiven Charakter einer Reflexion verdeutlicht, kann *zurückbeugen* laut Hilzensauer (2008) bildlich gesehen darauf schließen lassen, dass der Reflektierende eine Situation mit Abstand betrachtet, eine andere (Denk-) Perspektive einnimmt. Interessant ist zudem die Wortverwandtschaft mit dem französischen Verb *réfléchir*, welches bedeutet, (intensiv) über etwas nachzudenken (vgl. PONS Langenscheidt 2023). Die Wortherkunft beschreibt also bereits einige, teilweise heute noch elementare Aspekte, die helfen, den Begriff *Reflexion* zu umreißen:

- die Retrospektive,
- das Einnehmen einer neuen Perspektive,
- die intensive kognitive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt.

Im allgemeinen Sprachgebrauch gilt Reflexion als das „prüfende, vergleichende Nachdenken, besonders über die eigenen Handlungen, Gedanken und Empfindungen“ (Wahrig-Burfeind 2001, S. 798) bzw. wird es als „Nachdenken; Überlegung, prüfende Betrachtung“ (Bibliographisches Institut 2020, o. S.) beschrieben. Beide Definitionen beinhalten sowohl den Aspekt des Nachdenkens als auch des kritischen Prüfens und sehen somit die Reflexion als ein bereits weit über ein Denken als schlichte mentale Handlung hinausgehendes Konstrukt. Auch Korthagen (2002) und später Mühlhausen (2006) warnen vor einer unzureichenden Konzeptualisierung des Reflexionsbegriffs, welche Reflexion verkürzt mit Denken gleichsetzt. Vielmehr herrscht in der Literatur Einigkeit darüber, dass Reflexion zumindest eine besondere Art des Denkens ist (vgl. Aeppli und Lötscher 2016, Häcker 2017, Kuckuck 2022). Cunningham (1998) spezifiziert dies, indem er die Reflexion als Denken über Denken charakterisiert, also die metakognitive Analyse der kognitiven Theorien bzw. Prozesse, die zu bestimmtem Denken führen.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Reflexion* wird gerade in der pädagogischen Forschungslandschaft häufig auf die Arbeiten von Dewey (1933) und Schön (1987) Bezug genommen.

Dewey (1933) fasst *Reflexion* als eine Meinung über Dinge und Zusammenhänge. Diese unterscheidet sich vom bloßen Denken dadurch, dass es sich hierbei um eine Art Gedankenkette handelt, in der die jeweiligen Ideen Konsequenzen der vorhergehenden Idee sind. Es wird also ein Denken in Kausalzusammenhängen beschrieben. Ausgehend von diesem Konzept, definiert Dewey (1993) Reflexion schließlich als:

active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends. (Dewey 1933, S. 9)

Reflexion beinhaltet also sowohl die Rückschau auf Ursachen als auch die Erörterung möglicher Implikationen. Reflexion hat seiner Meinung nach stets den Anspruch einer gründlichen, umfassenden Überlegung. Auslöser reflexiver Denkstrukturen ist laut Dewey (1933) ein Problem bzw. ein kritisches Ereignis. Dadurch wird ein Suchen nach Möglichkeiten ausgelöst, dieses zu erklären. Reflexion ist also ein Mittel, innere Konflikte bzw. Diskrepanzerfahrungen selbst zu lösen bzw. aufzubrechen (vgl. Dewey 1933).

Auch Schön (1987) sieht Anforderungen, welche nicht auf Antrieb mittels bereits erworbenem fachlichen Wissens oder Erfahrungswissens gelöst werden können, als Triebfeder reflexiver Vorgänge.

Wertvolle Arbeit leistet Beauchamp (2006), welche 55 Definitionen von Reflexion, die im Rahmen von Erwachsenenbildung betreffenden wissenschaftlichen Arbeiten angeführt wurden, analysiert und drei wesentliche Komponenten dieser Definitionen herausarbeitet:

- Reflexion ist ein Denkprozess.
- Reflexion dreht sich um einen Denkgegenstand.
- Reflexion ist zweckgebunden.

(vgl. Beauchamp 2006)

Diese wesentlichen drei Bestimmungselemente des Begriffs der Reflexion stützen grundsätzlich auch Aeppli und Lötscher (2016) im Rahmen ihrer Zusammenschau einiger

Definitionen von Reflexion. Manche Autor:innen beziehen auch Voraussetzungen der Reflexion in die Begriffsbestimmung ein, beispielsweise die aktive Distanzierung (vgl. Leonhard et al. 2010, Leonhard und Rihm 2011).

Innerhalb der drei genannten Bestimmungselemente *Denkaktivität*, *Denkgegenstand* und *Ziel bzw. Zweck* gibt es zwischen den Definitionen einzelner Autor:innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

- Denkaktivität: Reflexion wird zwar übergreifend, wie bereits ausgeführt, als kognitiver Prozess verstanden, jedoch wird dieser in den Definitionen verschiedener Autor:innen unterschiedlich konkretisiert. Nach Beauchamp (2006) gehen die Autor:innen von einer unterschiedlichen Komplexität der von der Reflexion umfassten Denkhandlungen aus. Beauchamp (2006) ordnet dabei die definitorisch zugrunde gelegten Denkprozesse der Taxonomie nach Bloom et al. (1956) zu, um diese unterschiedlichen Sichtweisen nochmals zu verdeutlichen. Meistens werden reflexive Denkhandlungen jedoch als Prozesse der Analyse bzw. differenzierten Untersuchung konkretisiert (vgl. u. a. Cunningham 1998, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Glasswell und Ryan 2017). Teilweise treten aber auch verknüpfende Prozesse, beispielsweise mit theoretischen Wissensbeständen oder anderen Erfahrungen etc. in den Vordergrund (vgl. Leonhard et al. 2010, Häcker 2017).
- Denkgegenstand: Der Gegenstand des kognitiven Prozesses der Reflexion findet nicht in allen Definitionen unmittelbare Beachtung. Wird er jedoch explizit benannt, so werden meist Erfahrungen als Reflexionsgegenstand aufgeführt (vgl. u. a. Korthagen und Wubbels 2001, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Hilzensauer 2017). Korthagen und Wubbels (2001) beispielsweise weiten ihn jedoch noch auf Probleme, Wissensbestände und Einsichten aus. Es ist grundsätzlich also möglich, im Rahmen einer Reflexion sowohl Gegebenheiten außerhalb (z. B. beobachtete Situationen) als auch innerhalb der reflektierenden Person (z. B. eigene Einstellungen) in den Blick zu nehmen. Aeppli und Lötscher (2016) bezeichnen diese zwei unterschiedlichen Gegenstandsbereiche als sogenannte „Blickrichtung“ (S. 84) einer Reflexion.
- Zweck bzw. Ziel: Hier herrscht wieder weitgehend Konsens. Wenn bei der Begriffsbestimmung ein Zweck der Reflexion genannt wird, besteht dieser meist darin, Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen bzw. dieses ggf. zu optimieren (vgl. u. a. Korthagen und Wubbels 2001, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Glasswell und Ryan 2017, Hilzensauer 2017).

Aus den vorherigen Erläuterungen können folgende Bestimmungselemente der Reflexion abgeleitet werden, welche in ihrer Gesamtheit diesen Begriff zu fassen versuchen:

- Reflexion als kognitive Auseinandersetzung,
- Reflexion als Vorarbeit und Nacharbeit eigenen (mentalen und physischen) Handelns,
- Reflexion als Perspektivänderung,
- Reflexion als zielgerichtete Tätigkeit.

All diese Aspekte sollen in einer umfassenden und dennoch klaren Definition vereinbart werden. So liegt nun dieser Forschungsarbeit folgender Begriff von Reflexion zugrunde:

*Reflexion ist die intensive aktive kognitive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt mit dem Ziel, diesen zu durchdringen und somit für zukünftiges Denken und Handeln nutzbar zu machen.*

Wann jedoch gilt eine Situation als *durchdrungen*? Im Rahmen dieser Arbeit wird durch die Entwicklung eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion genauer dargestellt, was das *Durchdringen* eines Sachverhalts im Rahmen einer Reflexion bedeutet bzw. wie dieses gefasst werden kann (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Hier wird also gemäß der logischen Semantik der Begriff mittels Intension bestimmt. Bei diesem Ansatz wird der zu klärende Begriff anhand des Verweises auf wesentliche Merkmale (hier beispielsweise die Intensität, Aktivität und Zielgerichtetheit der Denkvorgänge) umrissen (vgl. Busse 2009). Je intensiver man sich mit dem Begriff der Reflexion auseinandersetzt, desto deutlicher wird der normative Charakter des Konzepts der Reflexion, der auch in der Literatur stellenweise explizit betont wird (vgl. Herzog 1995, Zimmermann und Welzel 2008).

#### Inhaltliche Abgrenzung von teilweise synonym verwendeten Begriffen

Der Reflexionsbegriff wird oft in Zusammenhang mit anderen Begrifflichkeiten, wie der Analyse und dem Problemlösen, verwendet. Dabei wird er teilweise unklar von diesen abgegrenzt oder sogar synonym verwendet. Deshalb soll an dieser Stelle gezielt eine inhaltliche Abgrenzung zu diesen Begrifflichkeiten vorgenommen werden, um den Begriff der Reflexion trennscharf zu erfassen:

##### *Reflexion und Analyse*

Die Funktion des *Durchdringens* der Reflexion betont den analysierenden Charakter dieser. Somit stellt sich die durchaus berechtigte Frage, inwiefern beide Begriffe *Reflexion* und *Analyse* synonym verwendet werden können. In der Forschung wird mit diesen zwei Begriffen meist nicht trennscharf umgegangen (vgl. Heinzl 2022). Eine Analyse – im Sinne eines Zerlegens der Situation bzw. des Reflexionsgegenstands – findet im Rahmen einer Reflexion zweifelsohne statt. Jedoch geht diese über eine Analyse hinaus, indem sie neben der retrospektiven Analyse eines Sachverhalts hier nicht verharrt, sondern den Blick auch nach vorne richtet und Implikationen für zukünftiges Denken und Handeln ableitet. Zudem gibt Mühlhausen (2006) zu bedenken, dass die Analyse (beispielsweise von Unterricht) sich nur auf einzelne zuvor festgelegte Aspekte konzentriert, wohingegen bei der Reflexion die Ganzheitlichkeit des Reflexionsgegenstands betrachtet wird. Als weiteren abgrenzenden Aspekt nennt er die subjektive Involviertheit. Während diese in der Analyse ausgeklammert werden soll und eher als störend empfunden wird, stellt sie einen bedeutsamen Faktor der Perspektivenübernahme in der Reflexion dar (vgl. Mühlhausen 2006).

##### *Reflexion und Problemlösen*

Ein weiterer Begriff, der oft im Kontext von Reflexion fällt, ist das *Problemlösen*. Auch hier finden sich zwischen beiden Begrifflichkeiten große Schnittmengen. Ähnlich wie Problemlöseprozesse werden auch Reflexionsprozesse häufig durch kritische Ereignisse ausgelöst (vgl. Dewey 1933). Jedoch müssen diese nicht unbedingt negativ besetzt sein, auch positive Aspekte geben Anlass zur Reflexion (vgl. Boud et al. 1985). Zudem sind die Auslöser der Reflexion nicht immer von Beginn an eindeutig benannt bzw. zu erkennen, was beim Problemlöseprozess aber der Fall ist (vgl. van Manen 1991). Herzog (1995) bringt einen interessanten Gedanken ein, indem er darauf hinweist, dass Reflexion eher ein Prozess der

Problemfindung, als der Problemlösung ist. Durch das Durchdringen des Reflexionsgegenstands werden tieferliegende Strukturen aufgedeckt und Reibungspunkte enttarnt. Es wird entdeckt, worin das Problem wirklich liegt und somit nur mittelbar zur Problemlösung beigetragen. Problemlösen ist also möglicherweise ein Teil der Reflexion, der sich aber erst an viele vorhergehende reflexive Prozesse anschließt. Ein weiterer Unterschied ist, dass Problemlöseprozesse, wie bereits in der Denomination impliziert, auf die Lösung eines Problems abzielen. Reflexionen dienen nicht primär einer eindeutigen Lösung eines Sachverhalts, das würde eher einer unreflektierten Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt entsprechen. Die reflektierte Auseinandersetzung bietet einen Nährboden vielfältiger möglicher Implikationen im Sinne neuer Gedankenanstöße, Entwicklungspotentiale oder mehrerer einander aufzuwiegender Lösungsansätze.

Weitere Begriffe, die teilweise in ähnlichen Kontexten oder sogar synonym für den Reflexionsbegriff verwendet werden, sind beispielsweise die der Metakognition, Introspektion und des kritischen Denkens.

#### Der Reflexionsbegriff im Rahmen professionellen Handelns

Schön (1991a) prägte im Zuge seiner Abhandlung mit dem Titel „The Reflective Practitioner“ den Reflexionsbegriff im Rahmen von Professionalisierungsbestrebungen. Er setzt Reflexion als kognitiven Prozess in unmittelbaren Bezug zum Handeln und unterscheidet zwischen einer Reflexion in der Handlung (*reflection-in-action*) und einer Reflexion über die Handlung (*reflection-on-action*<sup>1</sup>). Damit bezieht er den Zeitpunkt der Reflexion in seine theoretischen Überlegungen mit ein.

*Reflection-in-action* wird noch während des Ausführens einer Handlung betrieben. Hier kann also durch die Reflexion das eigene Handeln noch während dessen Ausführung ggf. modifiziert werden (vgl. Schön 1991a). Beispielsweise auf den Lehrberuf bezogen, beobachtet eine so reflektierende Lehrkraft aufmerksam während des Führens eines Elterngesprächs dessen Verlauf und zieht so immer wieder Schlüsse, wie sie sich im Gespräch weiter verhält. Neuweg (2021) kritisiert den unmittelbaren Handlungsbezug der *reflection-in-action*. Eine aktive Distanzierung ist seiner Meinung nach für eine fruchtbare Reflexion im Lehrberuf elementar. Er bezeichnet deshalb die *reflection-in-action* als lediglich „quasi-reflexiv“ (Neuweg 2021, S. 460). Auch van Manen (1991) bezweifelt grundsätzlich, dass innerhalb einer von Interaktion geprägten Situation tiefe Reflexion stattfinden kann, da die Zeit fehlt, sich selbst innerlich von der Situation zu distanzieren und eigenes Denken und Handeln zu analysieren (vgl. van Manen 1991). Anstatt dessen handle man in einer solchen Situation eher instinktiv, also ggf. eher auf Basis dessen, was Schön (1987, S. 22) als „*knowing-in-action*“ bezeichnet.

Ein direkter Einfluss auf die Situation ist bei einer *reflection-on-action* nicht mehr möglich. Hier vollzieht sich die Reflexion zeitlich losgelöst von der reflektierten Situation. Sie bezieht sich somit ausschließlich auf Handlungen, die bereits abgeschlossen sind (vgl. Schön 1991a). Im Beispiel wird hier das Elterngespräch unverändert zu Ende geführt. Im Nachhinein macht sich die Lehrkraft darüber Gedanken, warum der Austausch mit den Eltern beispielsweise nicht

---

<sup>1</sup> Hier wird die Schreibweise *reflection-on-action* gemäß des von Schön (1991a) als feststehend verwendeten Begriffs der *reflection-in-action* angeglichen. Schön (1991a) selbst schreibt eigentlich „*reflection on action*“ (bspw. Schön 1991a, S. 278).

den gewünschten Erfolg hatte (reflection-on-action). Es können dabei nur noch Implikationen für ein nächstes Gespräch abgeleitet werden. Die sogenannte „reflection-for-action“ (Yost et al. 2000, S. 40, Leonhard und Rihm 2011, S. 243) bzw. „reflection-before-action“ (Edwards 2017, S. 3) entspringt idealerweise einer (ritualisierten) reflection-in-action und/oder -on-action (vgl. Yost et al. 2000). Hier werden bereits vor den jeweiligen Handlungssituationen Überlegungen angestellt, welche Faktoren adäquates Handeln in der Situation bedingen könnten. Aus diesen Reflexionen lassen sich Implikationen für das Handeln in der folgenden Situation ableiten. Im schulischen Setting beispielsweise überlegt eine Lehrkraft vor einem bevorstehenden Elterngespräch, welche Anregungen sie anbringen will und wie sie es schafft ihre Ratschläge zu kommunizieren, ohne die Eltern vor den Kopf zu stoßen oder in ihrer Verantwortung als Erziehungsberechtigte (scheinbar) zu beschneiden.

Die Reflexionen fordern zu den verschiedenen Zeitpunkten – vor, während oder nach der reflektierten Situation – von der reflektierenden Person unterschiedliche Fähigkeiten bzw. lassen möglicherweise auf unterschiedliche Ritualisierungsniveaus reflexiver Tätigkeiten schließen. Durch den fehlenden unmittelbaren Handlungsdruck in einer reflection-on-action oder einer reflection-for-action, kann hier die Aufmerksamkeit beispielsweise stärker auf die Reflexion an sich gelenkt werden. Jedoch muss bei einer reflection-on-action oder einer reflection-for-action die reflektierende Person die Fähigkeit besitzen, eine vergangene Situation unverfälscht und ganzheitlich wieder abzurufen oder eine zukünftige Situation realistisch zu imaginieren.

Die Reflexion, welche Gegenstand des vorliegenden Forschungsprojekts ist, ist eine reflection-on-action. Diese Festlegung ist beispielsweise vor der Operationalisierung einer Reflexion hinsichtlich ihrer Tiefe wichtig, da die Reflexion einer vergangenen Situation sich von der Reflexion einer zukünftigen Situation strukturell stark unterscheidet.

#### 2.1.3.2 Reflexionstiefe – Abgrenzung zu Reflexionsbreite, -güte und -kompetenz

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts rückt der Begriff der *Reflexionstiefe* in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dieser Terminus wird in der Literatur sehr uneinheitlich gebraucht und von anderen Begrifflichkeiten wie *Reflexionskompetenz*, *Reflexionsgüte/Reflexionsqualität* sowie *Reflexionsbreite* häufig nicht klar abgegrenzt, oft sogar synonym verwendet. Im Rahmen der folgenden Überlegungen werden diese Begriffe differenziert betrachtet und miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei werden die für dieses Forschungsprojekt zentralen Begrifflichkeiten definiert.

Der Begriff der *Reflexionstiefe* wird häufig mit der Komplexität von Reflexionen (vgl. Hatton und Smith 1995, Leonhard et al. 2010, Wischmann und Elster 2011) und der Tatsache, bei den Überlegungen unterschiedliche Kontexte der zu reflektierenden Situation zu betrachten (vgl. Moon 2004 nach Hilzensauer 2017), gefasst. Hier wird also eine umfassende, mehrperspektivische Betrachtung als konstitutives Element einer tiefen Reflexion gesetzt.

Häufig wird bei der begrifflichen Festlegung sowie auch der Operationalisierung von *Reflexionstiefe* Bezug auf die Niveaus einer Reflexion nach Hatton und Smith (vgl. Abels 2011, Leonhard und Rihm 2011, Wischmann und Elster 2011) genommen. Dieser Ansatz initiiert eine nahezu synonyme Verwendung der Begriffe *Reflexionstiefe* und *Reflexionsgüte/-qualität*, da die Niveaus scheinbar Abstufungen in der Güte einer Reflexion abbilden.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird unter *tiefer Reflexion* eine Reflexion gefasst, die das zuvor im Rahmen der Definition des Begriffs *Reflexion* festgelegte Ziel der Reflexion vollumfassend erfüllt. Somit spricht man von *tiefer Reflexion*, wenn eine Reflexion

*den betreffenden Sachverhalt so durchdringt, dass dieser verstanden und für zukünftiges Denken und Handeln nutzbar gemacht wird.*

Die Reflexionstiefe ist dabei der Grad, welcher angibt, inwieweit die Reflexion diesen Zweck erfüllt, also als *tiefe Reflexion* bezeichnet werden kann.

Eine oberflächliche Reflexion ist im Gegensatz dazu zwar auch eine kognitive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt. Allerdings werden hier tieferliegende Strukturen nicht erfasst und somit die Überlegungen nicht für ein weiteres fundiertes Handeln nutzbar gemacht.

**Hinweis:**

Es bleibt zu überlegen, ob nicht immer tiefe Reflexion gemeint ist, wenn allgemein von Reflexion gesprochen wird. Ist eine Reflexion, die ihr Ziel verfehlt, überhaupt eine Reflexion? Diese Überlegung wird vielleicht klarer, wenn man sie anhand des an vorheriger Stelle zum Reflexionsbegriff abgegrenzten Begriffs der Problemlösung nachvollzieht. Ziel eines Problemlöseprozesses ist die Lösung eines Problems. Ist ein Problemlöseprozess, an dessen Ende nicht die Lösung eines Problems steht, also überhaupt ein Problemlöseprozess oder nur bloßes – wenn auch intensives – Nachdenken über ein Problem? Im Gegensatz zum Problemlöseprozess kann beim Reflexionsprozess die Zielerreichung jedoch nicht dichotom eingeschätzt werden. Die Frage, ob eine Lösung gefunden wurde, kann recht klar mit ja/nein beantwortet werden, während der Prozess des Durchdringens graduell erfolgt. Es geht also hier weniger um die Frage, ob ein Gegenstand durchdrungen wird, sondern zu welchem Grad er durchdrungen wird. Deshalb ist es schwer, trennscharf zwischen einer tiefen und oberflächlichen Reflexion zu unterscheiden. Es muss eine graduelle Abstufung geben. Diese wird durch die Bestimmung der Reflexionstiefe vorgenommen.

Die inhaltliche Fassung des Begriffs der Reflexionstiefe durch die Konstruktion eines Modells von Reflexionstiefe bildet das erste Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts. Dieses Modell wird qualitativ in Kapitel 3.2.2.1 und quantitativ in Kapitel 3.3.4.2 festgesetzt.

Betrachtet man direkt im Anschluss Definitionsversuche zum Begriff der *Reflexionsbreite*, so wird sofort die Schwierigkeit, Reflexionsbreite und Reflexionstiefe trennscharf voneinander abzugrenzen, deutlich. Reflexionsbreite wird in der Literatur beispielsweise als die Art und Anzahl der in eine Reflexion zur Erklärung der reflektierten Erfahrung einbezogenen Perspektiven/Bezüge (beispielsweise gesellschaftliche, institutionelle, persönliche Faktoren) gesehen (vgl. Leonhard et al. 2010, Leonhard und Rihm 2011, Wischmann 2015).

Eben diese Mehrperspektivität wird aber auch bei einigen Autor:innen – wie bereits dargestellt – als konstitutives Element der Reflexionstiefe dargestellt. Wischmann und Elster (2011) verfolgen einen ähnlichen Ansatz und charakterisieren die eingebrachten Aspekte jedoch anhand unterschiedlicher Wissensbestände, die in die Reflexion – vor allem in die Situationsdeutung – aufgenommen werden (beispielsweise Kenntnisse über curriculare Bestimmungen oder Schüler:innenvorstellungen) (vgl. Wischmann und Elster 2011).

Die Reflexionsbreite soll im Folgenden den Reflexionsgegenstand beziehungsweise die Reflexionsgegenstände betreffen. Auch Kuckuck (2022) stellt die Reflexionsbreite als Konstrukt dar, das den Reflexionsinhalt betrifft. Die Reflexionsbreite bezieht sich also darauf, was reflektiert wird. Eine breite Reflexion kann oberflächlich sein, obwohl sie breit gefasst ist, d. h. viele Situationen reflektiert werden, die sich in unterschiedlichen Kontexten bewegen. Bei der Reflexionsbreite wird also eher ein ganzheitlicher Blick auf das Reflexionsverhalten geworfen, während die Reflexionstiefe (auch) punktuell in einzelnen Reflexionssituationen betrachtet werden kann. Mit Bezug auf die vorhergehenden Ausführungen sei hier aber nochmals betont, dass der Begriff der *Reflexionsbreite* in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet wird, die Definition also nur für diese Arbeit als normativ gesetzt angesehen werden kann.

Die folgende Grafik (Abbildung 3) soll das Verhältnis der zwei Begriffe *Reflexionsbreite* und *Reflexionstiefe* nochmals verdeutlichen. Dabei symbolisieren die Dreiecke reflektierte Sachverhalte und das Gitternetz die unterschiedlichen Kontexte, in denen Reflexionen ablaufen können.

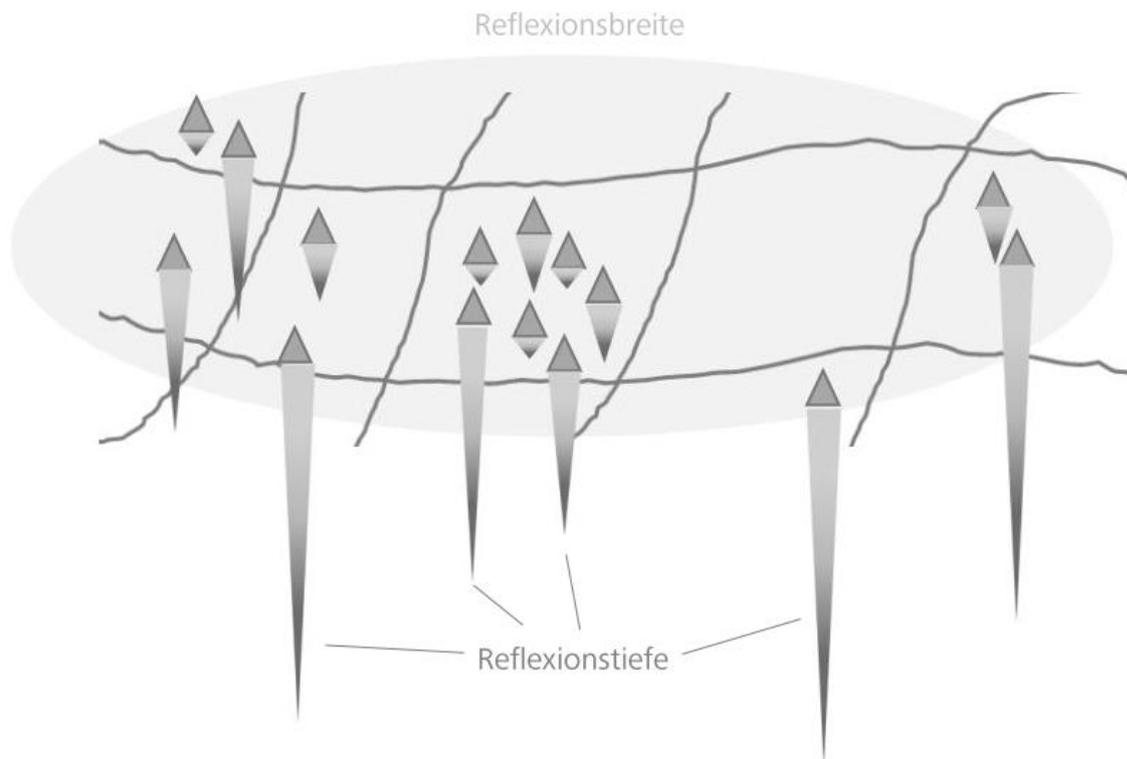


Abbildung 3: grafische Veranschaulichung der inhaltlichen Abgrenzung der Begriffe *Reflexionsbreite* und *Reflexionstiefe*

Die *Güte einer Reflexion/Reflexionsqualität* setzt sich laut einiger Autor:innen aus der Reflexionstiefe und Reflexionsbreite zusammen (vgl. Leonhard und Rihm 2011, Wischmann und Elster 2011). Diese Definition impliziert auch die Festlegung, dass eine qualitativ hochwertige Reflexion sowohl breit als auch tief sein muss. Jedoch sollte hier nach den vorherigen Ausführungen bzgl. Reflexionsbreite und –tiefe deutlich geworden sein, dass die Güte einer einzelnen Reflexion mit ihrer Tiefe gleichsetzbar ist, da bei einer einzelnen Situation nicht die Breite in ihrem hier festgelegten Sinn abgebildet werden kann. Wird die Güte des

allgemeinen Reflexionsverhaltens einer Person betrachtet, so setzt sich dieses aus der Tiefe und der Breite der Reflexionen zusammen. Diese definitorischen Festlegungen decken sich weitgehend mit dem intuitiven Sprachgebrauch.

*Reflexionskompetenz* ist nach Leonhard et al. (2010)

die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren. (Leonhard et al. 2010, S.113f.)

Bei dieser Definition beschränken sich Leonhard et al. (2010) bewusst auf die kognitive Komponente des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2014)<sup>2</sup>. Vor dem Ziel, ein Erhebungsinstrument für Reflexionskompetenz zu entwickeln, müssen individuelle Bereitschaft und subjektive Bedeutung ihrer Meinung nach in den Hintergrund treten (vgl. Leonhard et al. 2010). Die Rückbesinnung auf konkrete Erfahrungen, deren Analyse und die Ableitung von Handlungsperspektiven stellen aber Komponenten einer tiefen und somit auch (in der Betrachtung des Einzelfalls) einer *guten* Reflexion dar (vgl. kriterienintegriertes Komponentenmodell in Kapitel 3.2.2.1). Deshalb gelte im Folgenden Reflexionskompetenz verkürzt gesagt als Kompetenz eine qualitativ hochwertige Reflexion vorzunehmen. Entsprechend dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2014) hingegen geht damit unmittelbar auch die Bedingung einher, eine Reflexion hoher Güte nicht nur durchführen zu können, sondern auch zu wollen, also die grundlegende Bereitschaft zur Reflexion als eine motivationale Komponente. Diese findet zumindest in einem gewissen Maß in der Reflexionsbreite – in der Begrifflichkeit, wie sie weiter oben gesetzt wurde – Berücksichtigung, da hier eine Person, welche kontextübergreifend gerne viel reflektiert, auch eine große Reflexionsbreite aufweisen wird.

Die Begriffe *Reflexivität (reflexivity)* und *Reflexion* werden in der Literatur häufig im gleichen Kontext und unklar voneinander abgegrenzt verwendet (vgl. Beauchamp 2006). Pietsch (2010) fasst unter den Begriff der Reflexivität Persönlichkeitseigenschaften sowie Fähigkeiten, welche das Durchdringen von Sachverhalten erst möglich machen. Feindt (2000) definiert Reflexivität hingegen als die Gesamtheit unterschiedlicher Arten sich reflexiv mit einem Sachverhalt zu befassen. Solche reflexive Tätigkeiten können (im Lehrberuf) beispielsweise Perspektivwechsel, kasuistische Reflexion oder eine gewisse Forschungskompetenz sein (vgl. Feindt 2000). Die vorliegende Arbeit richtet sich jedoch nach den begrifflichen Festlegungen von Pietsch (2010) und Roters (2012), welche Reflexivität als erlernbare Fertigkeit sehen. So gelte im Rahmen dieser Arbeit Reflexivität als Konstrukt (erlernbarer) Fertigkeiten, welche zielführende Reflexion erst ermöglichen. Reflexivität sei also gewissermaßen Voraussetzung für (das Herausbilden von) Reflexionskompetenz (vgl. Hilzensauer 2017).

---

<sup>2</sup> Kompetenzbegriff nach Weinert: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, S. 27f.).

Abbildung 4 veranschaulicht die vorgenommenen begrifflichen Abgrenzungen nochmals überblickshaft.

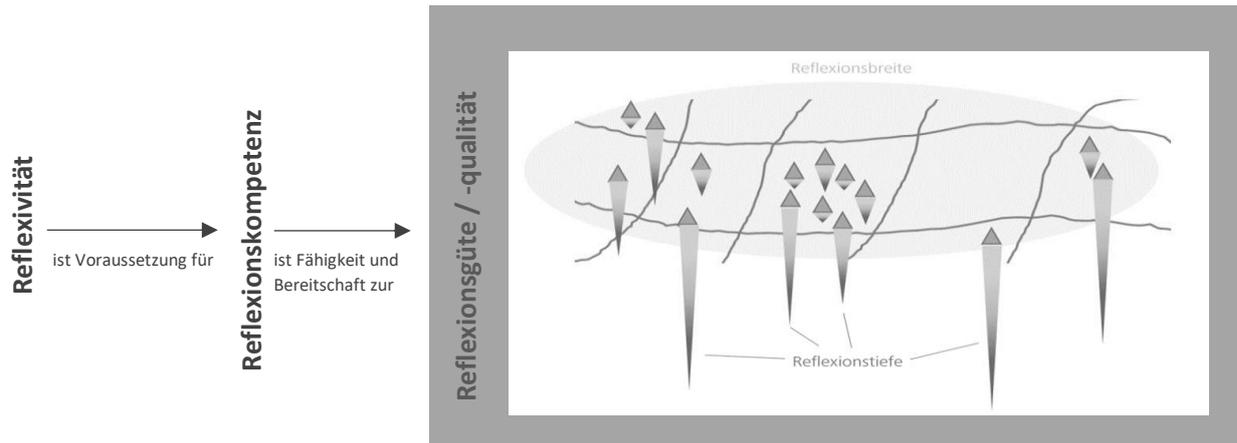


Abbildung 4: Kurzübersicht über die Begrifflichkeiten

Die Beschränkung der vorliegenden Arbeit auf die Betrachtung der Tiefe der Reflexion liegt vor allem in der Operationalisierung begründet bzw. spielt hier eine große Rolle. Bei der Betrachtung der Reflexionsbreite und damit zusammenhängend der Reflexionsgüte müssten alle Reflexionstätigkeiten der Studierenden überwacht und dokumentiert werden. Dies erscheint nicht umsetzbar. Die Reflexionstiefe wird bereits durch eine einzelne Reflexion zu einer Situation erfassbar.

## 2.2 Legitimation des Forschungsinteresses

Schlömerkemper (2010) nennt drei Möglichkeiten, Forschungsprojekte zu legitimieren: die Verortung im theoretischen Kontext, im praktischen Kontext und im politischen Kontext. Bei der Verortung im theoretischen Kontext steht die Frage im Raum, inwieweit das Forschungsprojekt neue Erkenntnisse ermöglichen kann. Im praktischen Kontext wird die Bedeutsamkeit des Forschungsprojekts anhand einer dadurch möglichen Lösung eines praktischen Problems dargestellt. Die letzte Begründungslinie, welche beim vorliegenden Forschungsprojekt nicht explizit thematisiert werden soll, ist die politische Begründungslinie. Hier wird betrachtet, inwieweit das Forschungsprojekt zur Klärung eines umstrittenen Sachverhalts beiträgt. Diese dritte Begründungslinie verhält sich jedoch zu den beiden vorher genannten nicht trennscharf, da die Lösung eines umstrittenen Sachverhalts beispielsweise in der Regel in der Praxis die Lösung eines Problems (des Konflikts) impliziert. Somit greift hier bereits die praktische Begründungslinie. Im Folgenden soll die Bedeutung des Forschungsgegenstands anhand des theoretischen und des praktischen Kontextes aufgezeigt werden. Der untenstehende Advance Organizer (Abbildung 5) gibt dabei einen kurzen Überblick über den Aufbau bzw. ersten Einblick in die dabei beleuchteten Aspekte.

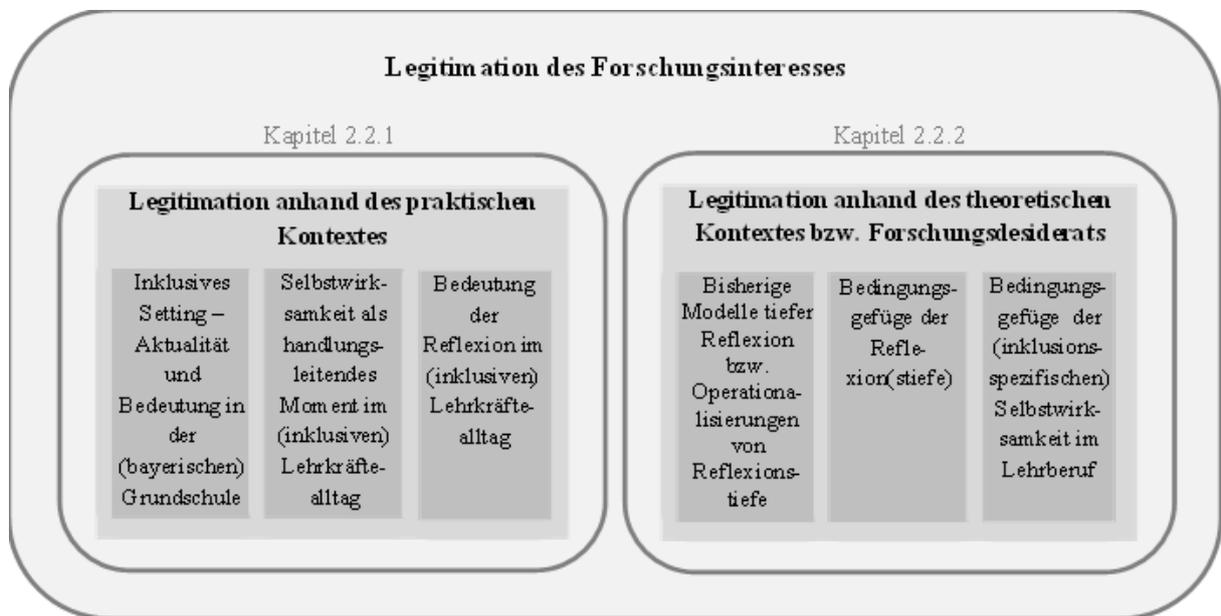


Abbildung 5: Übersicht über die Legitimation des Forschungsinteresses

### 2.2.1 Legitimation anhand des praktischen Kontextes

Im Rahmen des praktischen Kontextes soll aufgezeigt werden, welchen Anteil die vorliegende Forschungsarbeit bei der Bearbeitung aktueller Herausforderungen des (inkluisiven) pädagogischen Felds leisten kann. Es wird dafür die Aktualität und Bedeutung des inkluisiven Settings, der Selbstwirksamkeit und der Reflexion herausgestellt.

<b>Argumentationslinie 1:</b> Inklusives Setting – Aktualität und Bedeutung in der Grundschule	<b>Argumentationslinie 2:</b> Selbstwirksamkeit als handlungsleitendes Moment im (inklusive)n Lehrkräftealltag	<b>Argumentationslinie 3:</b> Bedeutung der Reflexion im (inklusive)n Lehrkräftealltag
---	--	--



**Aktualität und Bedeutung des Forschungsprojekts zur Lösung aktueller Probleme des pädagogischen Feldes**

Abbildung 6: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des praktischen Kontextes

2.2.1.1 Argumentationslinie 1: Inklusives Setting – Aktualität und Bedeutung in der (bayerischen) Grundschule

Grundlegende Entwicklungen in der deutschen (aber auch internationalen) Bildungslandschaft werden mit der Notwendigkeit der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems begründet (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2014, Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015). Der Ruf nach Inklusion fußt dabei auf dem Streben nach einem zielführenden Umgang mit wahrgenommener Diversität innerhalb der Bevölkerung (im schulischen Setting die Diversität der Schüler:innenschaft) (vgl. Moser und Lütje-Klose 2016). Betrachtet man die Entwicklung hin zum inklusiven Schulsystem, so fokussiert man zunächst meist die Entwicklung der Beschulung von Menschen mit Behinderung bzw. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dennoch bleibt – wie bereits in Kapitel 2.1.1 angemerkt – zu beachten, dass es sich beim sonderpädagogischen Förderbedarf nur um eine von vielen unterrichtsrelevanten Heterogenitätsfacetten handelt (vgl. Greiner et al. 2020).

Die Forderung eines inklusiven Schulsystems für Menschen mit Behinderung wurde rechtsverbindlich in Deutschland durch die Änderung des Artikels 3 des Grundgesetzes (GG Art. 3 Abs. 3) im Jahr 1994 angebahnt, international nochmals durch das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) der Vereinten Nationen (UN-BRK) 2006 nachdrücklich festgesetzt.

Die UN-BRK gilt als Meilenstein in der Entwicklung des Verständnisses, dass Menschen mit Behinderung nur eine (nicht defizitäre) Facette der Vielfalt der Menschheit darstellen. Somit ist sie ein wichtiger Schritt u. a. hin zu einem inklusiven Bildungssystem (vgl. Wocken 2011). Alle unterzeichnenden Staaten verpflichteten sich der Implementation eines inklusiven Schulsystems:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen. (UN-BRK Art. 24 Abs. 1)

Eigentlich wurde hiermit jedoch nur nochmals forciert bzw. für Menschen mit Behinderung expliziert, was bereits 1948, im Rahmen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, auch von Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen gefordert wurde:

Jeder hat das Recht auf Bildung. [...] Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden. [...] Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu

wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll. (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Art. 26 Abs. 1)

Mit der Unterzeichnung der UN-BRK wurde deren Umsetzung in Deutschland angebahnt und teilweise umgesetzt, indem innerhalb der Bundesländer das Schulsystem modifiziert, entsprechende schulrechtliche Weichen gestellt und Modelle inklusiver Beschulung implementiert wurden (vgl. Klemm 2015). Speziell in Bayern legt das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) in Art. 30b Abs. 1 nun den Grundsatz fest:

Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen. (BayEUG Art. 30b Abs. 1)

Somit soll in einem engen Inklusionsverständnis die Beschulung der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen staatlichen bzw. staatlich anerkannten Schulen und somit auch in allen Schulformen vorangetrieben werden. Inklusive Beschulung wird hier beispielsweise durch Organisationsformen wie Einzelinklusion, Schulen mit Schulprofil Inklusion und Tandemklassen umgesetzt (vgl. BayEUG Art. 30b). Neben dem Einwand, dass dabei lediglich ein enger Inklusionsbegriff verfolgt wird, bleibt zu beachten, dass hier zwar der organisatorische Grundstein für eine (eng gedachte) inklusive Schule gelegt wird (Kinder mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf sind in einem Klassenzimmer), die Verantwortung der konkreten Ausgestaltung jedoch in den Händen der jeweiligen (meist nicht dafür gezielt ausgebildeten) Lehrkräfte verbleibt.

Die rechtliche Entwicklung hin zu einer Regelschule für Kinder mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf bildet sich auch in bildungsstatistischen Zahlen der letzten Dekaden ab. Nichtsdestotrotz verläuft die Entwicklung deutlich schleppender als erhofft (vgl. Klemm 2015, Hollenbach-Biele und Klemm 2020). Die Anzahl der inklusiv beschulten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stieg in den letzten Jahren in Deutschland – und auch im Speziellen in Bayern – stetig an (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022). Der Großteil inklusiv beschulter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht Grundschulen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022). Nun ist jedoch zu beachten, dass die Grundschule, als Schule für alle, generell auch die höchste Schüler:innenzahl umfasst (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022). So müssen zwischen den Schularten relative und nicht absolute Häufigkeiten verglichen werden. Betrachtet man die relativen Häufigkeiten, so zeigt sich, dass Inklusion momentan in Bayern primär an Grund- und Mittelschulen stattfindet. Realschulen und Gymnasien liegen deutlich hinter ihnen zurück (vgl. Klemm 2015). Ausschlaggebender Faktor sind hier vermutlich die Aufnahmebedingungen, welche in Bayern gemäß BayEUG Art. 30a Abs. 5 beim Übertritt an eben diese Schularten erfüllt sein müssen.

Auch wenn die Daten eine vermeintliche Entwicklung in Richtung gemeinsame Beschulung aufzeigen, trügt das Bild. Gleichzeitig zu den steigenden Zahlen inklusiv beschulter Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist weder deutschlandweit noch in Bayern ein vergleichbar starker Rückgang der Schüler:innenzahlen an Förderschulen zu beobachten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022). Auf den ersten Blick eher unverständlich, lässt sich diese Entwicklung mit Blick auf weitere Daten gut erklären. Es wird immer häufiger ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der

Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, Klemm 2015). Das liegt vermutlich vor allem daran, dass die Bereitstellung bestimmter Ressourcen an diese Diagnose geknüpft ist. Wocken (1996) beschreibt den Zusammenhang zwischen Förderbedarfsdiagnose und damit verbundenen Ressourcenzuweisungen sowie die daraus resultierenden Probleme ausführlich.

### **Zwischenfazit Argumentationslinie 1: Inklusives Setting – Aktualität und Bedeutung in der Grundschule**

Schulstatistische Entwicklungen zeigen, dass die inklusive Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem an den (bayerischen) Grundschulen bereits implementiert, aber in allen Schularten nach wie vor auszubauen ist. Grundschullehrkräfte unterrichten wesentlich häufiger auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Lehrkräfte weiterführender Schulen. Aktuelle Grundschullehrstudierende werden in ihrer zukünftigen Arbeit als Lehrkraft in einem inklusiven Setting arbeiten. In der Grundschule, als Schule für alle, ist eine große Heterogenität der Schüler:innenschaft schon immer gegeben. Die inklusive Beschulung aller Schülerinnen und Schüler birgt – neben vielen Chancen – jedoch auch neue Herausforderungen (z. B. nötige Expertise im Umgang mit Bedürfnissen der Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf) oder verdeutlicht unter Umständen nochmals grundsätzliche Herausforderungen der Vielfalt (z. B. allen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden).

Eine produktive Arbeit in diesem Spannungsfeld erfordert eine entsprechende Vorbereitung im Lehramtsstudium.

Inwieweit (tiefe) Reflexion und (inklusionsspezifische) Selbstwirksamkeit einen produktiven Umgang mit den Herausforderungen der Inklusion beeinflussen, wird in den folgenden Kapiteln schrittweise dargestellt.

#### 2.2.1.2 Argumentationslinie 2: Selbstwirksamkeit als handlungsleitendes Moment im (inkluisiven) Lehrkräftealltag

Im Folgenden wird herausgestellt, welche Rolle die individuelle Selbstwirksamkeit in der inklusiven Arbeit der Lehrkräfte spielt. Dabei wird zunächst von der Bedeutung für das allgemeine Handeln und Denken ausgegangen, bevor diese Ausführungen hinsichtlich der professionellen Kompetenz (einer Lehrkraft) und im nächsten Schritt der Arbeit als Pädagog:in im inklusiven Setting spezifiziert werden.

Im Anschluss an diese schrittweise Fokussierung wird separat als (scheinbar notwendige) Konsequenz dieser die Förderung der ISWK in der Lehrkräftebildung beleuchtet.

##### *2.2.1.2.1 Bedeutung der Selbstwirksamkeit für Handeln und Denken*

Die handlungsleitende Funktion der individuellen Selbstwirksamkeit ist unumstritten (vgl. u. a. Bandura 1997, Krapp und Ryan 2002, Kocher 2014, Gerrig 2015, Baloun et al. 2016). Die Selbstwirksamkeit hat Einfluss auf alle Phasen einer Handlungsregulierung: auf die Initiations- und Motivationsphase, die Phase der Handlungsausführung und damit verbunden die Aufrechterhaltung einer Handlung (Volitionsphase) und den erfolgreichen Handlungsabschluss (vgl. Schmitz 2001, Schwarzer und Jerusalem 2002, Warner und Schwarzer 2009). Bandura (1997) konkretisiert dies, indem er den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf mehrere

handlungsleitende Prozesse, die wiederum in den einzelnen Handlungsphasen von Bedeutung sind, beschreibt. So wirkt Selbstwirksamkeit auf...

... selektive Prozesse: Selbstwirksamere Personen wählen eher Herausforderungen, wohingegen weniger selbstwirksame Personen sich tendenziell für zu einfache Aufgaben entscheiden. Von selbstwirksamen Personen werden also in der Initiationsphase höhere Ziele gesetzt (vgl. Bandura 1997).

... kognitive Prozesse: Hier werden unter Einfluss der Selbstwirksamkeit Gedankenmuster geformt, welche Aktivitäten antreiben, modifizieren oder bremsen sowie handlungsleitende Ziele setzen (vgl. Bandura 1997). Auch ist eine optimistische Selbstwirksamkeit Voraussetzung für Kreativität und die anschließende konkrete Umsetzung kreativer Ideen (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002). Bedeutsam sind diese Prozesse also vor allem in Phasen der Initiation, Handlungsausführung und -aufrechterhaltung.

... motivationale Prozesse: Da die Selbstwirksamkeit auch Aussagen über zukünftige Zustände treffen, wie das Eintreten von Erfolg oder Misserfolg, wird hier Motivation gefördert oder gedämpft (vgl. Bandura 1997). Diese ist vor allem beim Aufnehmen von Aktivitäten (Initiationsphase) und Aufrechterhalten einer Handlung trotz widriger Umstände von Bedeutung. Weniger eine Einschränkung der Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeit als die Warnung vor einer verkürzten Sichtweise bringen Krapp und Ryan (2002) vor. In Bezug auf aktuelle Motivationstheorien stellen sie dar, dass Selbstwirksamkeit lediglich eine Komponente eines viel komplexeren Bedingungsgefüges zur Motivationsgenese darstellt. Weitere Faktoren, welche von der Selbstwirksamkeit nicht berührt werden, aber ebenso handlungsleitend sind, seien soziale Beziehungen und Emotionen, die während der Handlung gefühlt werden, sowie die subjektive Bedeutsamkeit der Handlung, welche u. a. vom erwarteten Wert des Handlungsergebnisses abhängt.

... affektive Prozesse: Die Selbstwirksamkeit bestimmt, ob Ereignisse als angenehm oder bedrohlich wahrgenommen werden, was wiederum bezüglich einer Handlung anregend oder abschreckend wirken kann (vgl. Bandura 1997). Breker (2016) stellt mit Bezug auf bestehende Studien den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf Angstgefühle in Anforderungssituationen dar. Außerdem kann Selbstwirksamkeit als ausschlaggebender Faktor für die Berufszufriedenheit (vgl. Klassen et al. 2009) und als wesentliche personale Ressource in der Stressbewältigung (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002) gelten. Stress entwickelt sich, laut der transaktionalen Sichtweise, aus einer Unvereinbarkeit extrinsischer Aufgaben und individueller intrinsisch wahrgenommener Ressourcen (vgl. Kocher 2014). Da selbstwirksame Personen (gemäß der Definition von Selbstwirksamkeit) nahende Aufgaben mittels ihrer individuellen Ressourcen bewältigbar erachten, erleben sie hier keine bzw. eine geringere Diskrepanz.

Selbstwirksamkeit gilt somit als eine „grundlegende individuelle Ressource“ (Schneekloth und Pupeter 2010, S. 188), aus der wir in unserem alltäglichen Handeln ständig zehren. Eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeit führt eher zu einem Vermeiden herausfordernder Aufgaben und Situationen. Somit stellen sich selbst nach einer erfolgreichen Lösung keine Erfolgserlebnisse ein (vgl. Breker 2016). Wenn einmal herausfordernde Aufgaben angegangen werden, geben weniger selbstwirksame Personen schneller auf und attribuieren ihr Versagen eher ungünstig (beziehen dieses z. B. auf eigene Inkompetenz) (vgl. Breker 2016). Im Gegensatz dazu stellen sich Personen mit eher höheren Selbstwirksamkeit Herausforderungen, erleben somit positive Bestätigung bei einer erfolgreichen Bewältigung. Auftretende Barrieren entmutigen sie weniger

und auch ein Scheitern wird selbstwirksamkeitsfreundlicher attribuiert (z. B. auf äußere Faktoren, wie Pech oder ein zu hoher Schwierigkeitsgrad) (vgl. Breker 2016).

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für das tägliche Handeln und somit für eine erfolgreiche Lebensführung zeigen auch einschlägige Forschungsergebnisse:

So befragten beispielsweise Schwarzer und Jerusalem (1994) ostdeutsche Übersiedler:innen und Geflüchtete nach dem Mauerfall. Sie stellen fest, dass selbstwirksamere Personen sich schneller integrierten, schneller eine Arbeitsstelle fanden und gesünder sowie zufriedener waren.

Erpel et al. (1999) ziehen im Rahmen ihrer Befragung obdachloser Personen ähnliche Schlüsse. Betroffene mit höherer Selbstwirksamkeit zeigten sich bei der Arbeits- und Wohnungssuche aktiver und blieben dadurch weniger lang obdachlos.

Beide Studien veranschaulichen die oben dargestellte Bedeutung der Selbstwirksamkeit: Affektive Prozesse, wie die Angst vor Zurückweisung durch Ortsansässige des neuen Wohnorts, durch Arbeitgeber:innen oder Vermieter:innen bremsen weniger selbstwirksame Personen unter Umständen bei Integrationsversuchen oder der Arbeitssuche. Motivationale Prozesse werden positiv beeinflusst, wenn die Betroffenen eine erfolgreiche Integration und/oder Arbeitssuche für möglich halten und somit hier Aussicht auf Erfolg<sup>3</sup> verspüren. Auch selektive Prozesse greifen: Die Arbeits- und Wohnungssuche beispielsweise stellt eine Herausforderung dar, die weniger selbstwirksame Personen unter Umständen lieber vermeiden. Die erhöhte Gesundheit und Zufriedenheit könnten sowohl aus den förderlicheren affektiven Prozessen als auch – im zweiten Schritt – aus den als Folgen der höheren Selbstwirksamkeit geschaffenen positiveren Lebensbedingungen resultieren. Eine niedrige Selbstwirksamkeit begünstigt Stress, welcher – das weisen zahlreiche medizinische Studien, wie jene von Hapke et al. (2013), nach – wiederum sowohl psychische, als auch physische Gesundheit, negativ beeinflusst<sup>4</sup>.

#### 2.2.1.2.2 *Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Rahmen der professionellen (Lehr-) Kompetenz*

Im vorangehenden Kapitel wurde die handlungsleitende Funktion der Selbstwirksamkeit dargestellt. Als handlungsleitendes Element ist sie auch leistungsdeterminierend (vgl. u. a. Warner und Schwarzer 2009, Bosse und Spörer 2014). Laut Kocher (2014) und auch Gerrig (2015) kann Leistung scheinbar letzten Endes sogar stärker durch die eigene Selbstwirksamkeit als durch die eigentlichen Fähigkeiten vorhergesagt werden. Kocher (2014) sieht Leistung durch die Trias *Wissen – Fähigkeiten – Selbstwirksamkeit* geformt, jedoch wird dabei der Selbstwirksamkeit nochmals eine größere Bedeutung als den zwei anderen Akteuren zugesprochen. Dies sieht Kocher (2014) anhand zweier Argumentationslinien begründet: Zum einen spiele Selbstwirksamkeit eine übergeordnete Rolle, da sie bestimme, wie zielführend Wissen und Fähigkeiten eingesetzt werden. Zum anderen werde durch sie erst festgelegt, wie gut Wissen und Fähigkeiten im Vorhinein überhaupt angeeignet werden können (vgl. Kocher 2014). Die große Bedeutung der Selbstwirksamkeit für Leistungsprozesse konnte laut Schwarzer und Jerusalem (2002) bereits in einigen Studien dokumentiert werden.

---

<sup>3</sup> vgl. das Risikowahlmodell zur Motivationsgenese von Atkinson (1957).

<sup>4</sup> Nähere Ausführungen zu den gesundheitlichen Implikationen einer hohen oder niedrigen Selbstwirksamkeit sind bereits in Bandura (1997) zu finden. Zusammenfassend werden diese auch von Breker (2016) dargestellt.

Somit ist Selbstwirksamkeit in jedem leistungsfordernden Setting von großer Bedeutung, also auch – oder gerade auch – im (Lehr-)Beruf. Die Leistung, welche von Lehrkräften erwartet wird, ist dabei bundeslandspezifisch durch einschlägige Verordnungen (wie in Bayern z. B. durch die Lehrerdienstordnung (LDO)) klar festgelegt, aber auch länderübergreifend, beispielsweise durch Erklärungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)<sup>5</sup>, geregelt. Bereits Bandura (1997) stellt die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Lehrberuf umfassend dar. Im Folgenden soll im Rahmen theoretischer Überlegungen und durch den Verweis auf entsprechende Studienergebnisse für den Lehrberuf genauer dargelegt werden, inwiefern Selbstwirksamkeit hier ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz (vgl. auch Bosse et al. 2017) ist. Da die alltagsweltliche Verwendung des Begriffs *Profession* (bzw. eher des Adjektivs *professionell*) nicht unbedingt mit der wissenschaftlichen gleichzusetzen ist (vgl. Helsper 2021), gilt es jedoch zunächst den Professionsbegriff zu klären, der diesem Kapitel und auch den folgenden zugrunde gelegt wird:

Der Professionsbegriff und damit zusammenhängend auch der Professionalitätsbegriff wurden in der Vergangenheit und werden heute noch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und zu greifen versucht. Zum einen gibt es den Ansatz, Professionalität weitestgehend mit Expertise gleichzusetzen. Dadurch ist die Begriffsklärung jedoch lediglich auf den Begriff der Expertise verschoben. Roters (2012) merkt an, dass dann, beispielsweise im Lehrberuf, bestimmt werden müsste, woran Expertise der Lehrkräfte festgemacht werden sollte: Am pädagogischen Handeln, an der Lernleistung der Schüler:innen oder – sehr umstritten – an der Anzahl der Berufsjahre?

Wird Profession als Sonderform eines Berufs – also einer erwerbsmäßigen Tätigkeit – gesehen, so sind ihre Herausstellungsmerkmale ein gewisses Maß an Ansehen, eine akademische Ausbildung, eine Berufsethik und vor allem aber ein Gestaltungsspielraum der professionell agierenden Person (vgl. Roters 2012). D. h. professionelle Akteur:innen greifen nicht auf ein standardisiertes Handlungsrepertoire zurück, sondern treffen, auf Basis der Analyse situationsspezifischer Rahmenbedingungen, individuelle Entscheidungen über passende Handlungen. In diesem Verständnis werden vor allem die Flexibilität, Kreativität und ständige Handlungsmodifikation, welche im Lehramt stets gefordert sind, als Kennzeichen der Professionalität dieses Berufstandes gesehen.

Terhart (2011) konkretisiert anhand dreier Bestimmungsansätze Professionalität im Lehrberuf: Gemäß dem strukturtheoretischen Professionsansatz zeichnet sich eine Profession durch ihre zugrundeliegende Struktur und entsprechend professionelles Handeln aus (vgl. Helsper 2011). Dabei steht der produktive Umgang mit herausfordernden Situationen, welche autonomes Problemlöseverhalten erfordern, im Fokus. Terhart (2011) verweist hier vor allem auf die antinomische Struktur alltäglicher Aufgaben im Lehrberuf. Professionelle Entscheidungen basieren dabei auf erkenntniskritischen Überlegungen, wie dem wiederholten Hinterfragen eigenen Denkens und Handelns und der Analyse eigener Fehler. Dabei muss sich die:der Professionelle zwar stets nach strukturellen Vorgaben richten, sie:er verfügt aber über einen nicht unerheblichen Entscheidungsspielraum (vgl. Terhart 2011). Professionelles Handeln verknüpft bzw. vereint sowohl standardisierte als auch nicht-standardisierte Prozesse (vgl. Oevermann 2009).

Bei der berufsbiographischen Zugangsweise liegt der Fokus auf dem individuellen Kompetenzentwicklungsprozess sowie der Entwicklung des professionellen Habitus. Diese

---

<sup>5</sup> beispielsweise der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000

Entwicklungsprozesse werden jeweils in Bezug zum privaten Lebenslauf gesetzt. Dabei werden Faktoren wie die Berufserfahrung, die Kontinuität der Weiterentwicklung und die Verknüpfung von Privat- und Berufsleben herangezogen. Hier normative Aussagen, beispielsweise über pädagogische Professionalität, zu treffen, wäre nur anhand einer als gelungen definierten Berufsbiographie möglich. Dies ist jedoch, aufgrund der hohen Individualität und Kontextgebundenheit der Professionalisierungsverläufe, fast nicht realisierbar (vgl. Terhart 2011).

Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz orientiert sich an den Aufgaben, welche von einer Lehrperson bewältigt werden müssen, und leitet daraus einen Katalog professionsimmanenter Kompetenzen ab. Diese umfassen professionsspezifische Wissensbestände, Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsrouinen. Nachweis über das professionelle Handeln einer Lehrkraft bieten nach diesem Ansatz entweder der Abgleich mit vorher festgelegten Kompetenzniveaus, aber auch erfasste fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schüler:innen (vgl. Terhart 2011).

In Orientierung an den berufsbiographischen Bestimmungsansatz nach Terhart (2011) wird die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Lehrberuf vor allem dahingehend beleuchtet, wie sie im individuellen Kompetenzentwicklungsprozess wirkt. Der ständige gesellschaftliche Wandel und damit verbunden die sich verändernde Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie immer neue Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung machen ein ständiges Setzen neuer Ziele, um die eigene Professionalität weiterzuentwickeln, unabdingbar. Die Motivationsprozesse, welche Zielsetzungen auslösen, sind wesentlich vom Grad der individuellen Selbstwirksamkeit abhängig (s. Kapitel 2.2.1.2.1). Auch die Art der gesetzten Ziele, also ob hohe oder niedrige Ziele gesetzt werden, unterliegt, wie bereits im vorhergehenden Kapitel genauer dargestellt, dem Einfluss individueller Selbstwirksamkeit. So kann Selbstwirksamkeit als „personale Ressource“ (Bosse et al. 2016b) und Motor der berufsbiographischen Entwicklung angesehen werden. Phasen der Arbeitsunfähigkeit stellen einschneidende Ereignisse in der Berufsbiographie dar. Bereits in Kapitel 2.2.1.2.1 wurde anhand einschlägiger Studienergebnisse kurz auf einen Zusammenhang zwischen der individuellen allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Bewältigung belastender Situationen eingegangen. In mehreren Studien konnte auch ein negativer Zusammenhang zwischen der Ausprägung individueller (lehrberufsbezogener) Selbstwirksamkeit und der Auftretenswahrscheinlichkeit bzw. Ausprägung von Burnout festgestellt werden (vgl. Schmitz 2001, Skaalvik und Skaalvik 2007). Stellvertretend soll hier vor allem die prominente Studie von Schwarzer und Schmitz (2002), welche im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* durchgeführt wurde, genannt werden. An der Erhebung nahmen ca. 270-300 Lehrkräfte aus insgesamt zehn Schulen teil. Anhand der von Schwarzer und Jerusalem (1999) entwickelten und validierten Skalen erfassten Schmitz und Schwarzer (2002) zu vier Messzeitpunkten im jährlichen Abstand sowohl die individuelle als auch die kollektive lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit. Des Weiteren wurden, neben dem freiwilligen Engagement der Lehrkräfte außerhalb der Unterrichtszeit, durch das *Maslach Burnout Inventory* von Maslach et al. (1986) die drei Facetten von Burnout – emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsverlust – erfasst (vgl. Schmitz und Schwarzer 2002). Sowohl bezüglich der kollektiven als auch der individuellen Selbstwirksamkeit zeigen sich Zusammenhänge mit den genannten Burnoutfacetten. Im Vergleich zur individuellen lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit sind diese Zusammenhänge im Bereich der kollektiven

lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit geringer ausgeprägt (vgl. Schmitz und Schwarzer 2002). Schmitz (2001) erklärt dieses Phänomen durch wissenschaftliche Ergebnisse, die belegen, dass das Ausgebranntsein, welches namensgebend für dieses Krankheitsbild ist, Resultat beständig empfundener beruflicher Belastung und Arbeitsstress ist. Bedenkt man dieses Forschungsergebnis unter Berücksichtigung des Stresskonzepts nach Lazarus und Folkman (1984), welches beschreibt, dass Stress vor allem durch ein Ungleichgewicht zwischen den wahrgenommenen Anforderungen der Umgebung und den individuellen personellen Ressourcen (zulasten der Ressourcen), wie der Selbstwirksamkeit, entsteht, so erscheint der durch Schmitz und Schwarzer (2002) aufgezeigte Zusammenhang durchaus plausibel. Selbstwirksamkeit beeinflusst Stressempfinden. Stressoren müssen dabei nicht unmittelbar vorhanden sein, um Stress auszulösen. Bereits die Vorstellung bedrohlicher Situationen reicht aus, sich zukünftigen Situationen im Lehrberuf nicht gewachsen zu fühlen. Eine niedrige lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit zu haben, kann also bereits im Studium Stress auslösen, wenn an die zukünftige Arbeit als Lehrkraft gedacht wird (vgl. Kocher 2014, Breker 2016). Kocher (2014) stellt im Rahmen ihrer Studie fest, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft und ihren Stressbewältigungsstrategien gibt. Selbstwirksamere Lehrkräfte greifen weniger zu belastenden Strategien, wie Flucht, Resignation und Selbstbeschuldigung. Warner und Schwarzer (2009) erklären diesen Zusammenhang durch einen Mangel an innovativen Ideen zum Umgang mit Herausforderungen, welcher bei Lehrkräften mit niedrigerer Selbstwirksamkeit vorzufinden ist.

Der produktive Umgang mit herausfordernden, uneindeutigen Situationen des Berufsalltags wird gemäß des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes nach Terhart (2011) als Kennzeichen professionellen Handelns im Lehrberuf betont. Die zuvor aufgeführten Studienergebnisse und Überlegungen zu Bewältigungsstrategien stressbehafteter Situationen können also auch gemäß dieses Bestimmungsansatzes die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Professionalisierung im Lehrberuf darlegen. Deutlich wird diese auch in folgendem Zitat, welches einen der an Bandura orientierten Definitionsversuche von Selbstwirksamkeit umfasst:

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. (Warner und Schwarzer 2009, S. 629)

Es wird hier auch explizit die Bewältigung herausfordernder Situationen als Bestimmungsmerkmal selbstwirksamer Gedanken benannt.

Welche Kompetenzen im Lehrberuf die Professionalität der Lehrkräfte auszeichnen (kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz), wird in der Literatur anhand verschiedener Kompetenzmodelle dargestellt.

Im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelten beispielsweise Baumert und Kunter (2011) aus Literatur zu professionellem Wissen (hier beziehen sie sich u. a. auch auf die Ausführungen von Shulman 1987) und professioneller Kompetenz ein nichthierarchisches Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Baumert und Kunter (2011) differenzieren dabei vier Kompetenzaspekte: Professionswissen, Überzeugungen bzw. Haltung, Motivation und Selbstregulation. Aus diesen können jeweils mehrere Kompetenzbereiche und, in einem zweiten Schritt, wiederum Kompetenzfacetten abgeleitet werden. Die Autor:innen selbst

verorten dabei Selbstwirksamkeit im motivationalen und/oder selbstregulativen Kompetenzaspekt und markieren somit diese als Element bzw. Bestandteil professioneller Kompetenz (vgl. Baumert und Kunter 2011). Bosse et al. (2017) bezeichnen – unter Rückbezug auf dieses Modell professioneller Kompetenz – Selbstwirksamkeit als „Merkmal professioneller Kompetenz“ (Bosse et al. 2017, S. 133). Diese Bezeichnung benennt, mehr oder weniger explizit, Selbstwirksamkeit als Möglichkeit, professionelle Kompetenz abzubilden bzw. als einen wichtigen, zu berücksichtigenden Aspekt bei der Operationalisierung dieser. Neben den Funktionen als Element und Merkmal legen die Ausführungen von Bandura (1997) noch einen dritten Verbindungspunkt zwischen Selbstwirksamkeit und professioneller Kompetenz nahe: Selbstwirksamkeit als Voraussetzung professioneller Kompetenz. Er bezeichnet Selbstwirksamkeit als „key factor“ (Bandura 1997, S. 37) (das könnte wieder die Relation *Element/Bestandteil von* nahelegen), der gleichermaßen Voraussetzung ist, dass Fähigkeiten überhaupt entsprechend genutzt und gezeigt werden, also kompetentes Handeln möglich ist (vgl. Bandura 1997). Es ist also weitgehend unbestritten, dass ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der professionellen Kompetenz besteht. Zu diskutieren ist lediglich, wie dieser Zusammenhang geartet ist: Selbstwirksamkeit als Element, Merkmal oder Voraussetzung professioneller Kompetenz – oder gar mehrerer dieser Aspekte?

Dieser postulierte Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und professioneller Kompetenz lässt sich anhand einiger Studien nochmals verdeutlichen:

Gemäß dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz schlägt sich die Professionalität der Lehrkräfte auch in der Leistungs- bzw. Lernentwicklung der Lernenden nieder. Einige Studien zeigten in der Vergangenheit einen positiven Zusammenhang zwischen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit und den Leistungen der Schüler:innen auf (vgl. Ross 1995, Ashton et al. 1983). Gerade in sprachlichen Lernbereichen (in Abgrenzung von eher mathematischen Fächern) wird in mehreren Studien ein positiver Einfluss der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit vermutet und zumindest ohne Kausalaussage empirisch unterstützt. Sprachliche Lernbereiche werden von Lehrkräften als veränderbarer, weniger genetisch determiniert angesehen, wodurch sie sich hier möglicherweise als wirksamer erleben (vgl. Ross 1995). Grundsätzlich werden zwei Argumentationslinien aufgeführt, welche den Zusammenhang zwischen lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit und Schüler:innenleistung erklären sollen (vgl. Ross 1995): Selbstwirksamere Lehrkräfte haben zum einen höhere Ansprüche an sich selbst und verfolgen diese höher gesteckten Ziele beständiger (vgl. hier nochmals die Ausführungen über die Auswirkungen der Selbstwirksamkeit in Kapitel 2.2.1.2). Zum anderen setzen selbstwirksame Lehrkräfte auch für ihre Schüler:innen höhere Standards fest. Sie schreiben nicht nur sich selbst, sondern auch anderen Personen, wie ihren Schüler:innen, die Fähigkeit zu, Herausforderungen erfolgreich zu meistern. Sie ermutigen deshalb auch die Kinder und Jugendlichen, sich höhere Ziele zu stecken und erwarten von diesen einen größeren Ehrgeiz zur Erreichung dieser Ziele (vgl. Ross 1995). Der Effekt der Selbstwirksamkeit der Lehrkraft auf die Leistung der Schüler:innen erfolgt wahrscheinlich mittelbar. Auf Basis der Forschung könnte der Effekt der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit auf die Schüler:innenleistungen auch anhand der Unterrichtsqualität begründet werden. Die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit hat, im Vergleich zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, scheinbar einen direkteren Einfluss auf den Unterricht (vgl. Bosse und Spörer 2014). In der kleinen explorativen Studie von Gibson und Dembo (1984)

finden die Autor:innen Hinweise darauf, dass sich hoch lehrberufsbezogen selbstwirksame Lehrkräfte im Unterricht anders verhalten als niedrig selbstwirksame, beispielweise in der Art, wie sie zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nutzen. In der Vergangenheit haben sich weitere Studien auch mit Auswirkungen der allgemeinen und auch lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit auf das Handeln und Erleben von Lehrkräften befasst. Beispielsweise ist die Studie von Ashton und Webb (1986), die Einstellungen und Lehrverhalten einiger Lehrkräfte mit besonders niedriger oder besonders hoher lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit kontrastierten, zu nennen. Die Studie kann jedoch aufgrund der recht kleinen Stichprobe lediglich als explorativ gewertet werden. Hier zeichnen sich Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit durch das Fokussieren eines warmen und ermutigenden Lernklimas aus, während jene mit sehr niedriger Selbstwirksamkeit bei der Kontrolle des Lernverhaltens u. a. auf Beschämung und Ausschluss als Disziplinierungsmaßnahmen setzen. Ghaith und Yaghi (1997) kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte, die lehrberufsbezogen selbstwirksamer sind, auch neuere Methoden des kooperativen Lernens, die vor allem in leistungsheterogenen Lerngruppen gut geeignet sind, als bedeutsamer ansehen und nach eigener Auskunft im Unterricht einsetzen. Auch stellen Schwarzer und Schmitz (2002) in ihrer bereits kurz beschriebenen Studie im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit und dem zusätzlichen außerunterrichtlichen Engagement fest (vgl. Schwarzer und Schmitz 2002). Die Studie von Kocher (2014) liefert ebenfalls Hinweise darauf, dass es einen Zusammenhang zwischen lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität, genauer den Qualitätskriterien *Klarheit und Strukturiertheit*, *Instruktionseffizienz* und *Schülerorientierung* gibt. Aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße (ca. 50 Lehramtsstudierende und Praxislehrpersonen) müssten diese Ergebnisse jedoch noch durch zusätzliche Studien gestützt werden. Pan (2014) findet im Rahmen seiner Studie, welche sich im Speziellen auf den Highschool-Sportunterricht in Taiwan bezieht, einen positiven Zusammenhang zwischen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit (auf den Sportunterricht fokussiert) der Lehrkräfte und der Lernatmosphäre sowie Lernmotivation und daraus resultierender Lernzufriedenheit der Schüler:innen. Einen Überblick über Studienergebnisse zu Zusammenhängen zwischen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit und Aspekten der Klassenführung, des Lernens der Schüler:innen und der Lehrkräftezufriedenheit bieten Zee und Koomen (2016). Sie stellen in ihrer Metastudie unter anderem fest, dass bei praktizierenden Lehrkräften die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit scheinbar durchaus die Gestaltung des Unterrichts beeinflusst, indem sie sich beispielsweise auf die Instruktion und Differenzierung bzw. Adaption, gerade auch im inklusiven Setting, auswirkt. Zu beachten ist, dass bei den meisten vorgestellten Studienergebnissen die aufgezeigten Zusammenhänge keine eindeutigen kausalen Schlüsse darstellen, wie es ggf. in einem durch eine Intervention geschaffenen (quasi-) experimentellen Setting möglich wäre. Bereits Ross (1994) merkt an, dass die meisten Ergebnisse der Selbstwirksamkeitsforschung von Lehrkräften nur korrelativ sind. So gibt Ross (1995) zu bedenken, dass der vermeintliche Zusammenhang, dass Schüler:innen selbstwirksamerer Lehrkräfte stärkere Leistungen zeigen, ggf. in seiner Kausalität umgekehrt bzw. in Wechselwirkung zu sehen ist: Lehrkräfte werden selbstwirksamer, wenn sie mit leistungsstärkeren Schüler:innen zusammenarbeiten. Er begründet dies damit, dass Lehrkräfte möglicherweise die Leistungen der Schüler:innen auf die

eigene Leistung als Lehrkraft attribuieren. Da in Zusammenhangsstudien generell kaum kausale Schlüsse gezogen werden können, kann dieser wichtige Schluss Ross‘ (1995) auch für andere Studien gelten, die scheinbare Auswirkungen (lehrberufsbezogener) Selbstwirksamkeit auf die Unterrichtsgestaltung oder den Lernerfolg der Schüler:innen in den Blick nehmen (z. B. jene von Ashton und Webb 1986, Kocher 2014, Pan 2014).

Die Autor:innen Ashton und Webb fassen bereits 1986 diesbezüglich ähnlich zusammen:

All these variables are reciprocally related. Therefore, it is misleading to see a teacher's efficacy attitudes as the first and causal link in a linear chain of events. Efficacy expectations are powerful and deserve the attention of anyone interested in the improvement of education. However, it makes little sense to look at the consequences of efficacy attitudes without also looking at the causes of those attitudes and the contexts in which they emerge. (Ashton und Webb 1986, S. 87)

#### *2.2.1.2.3 Selbstwirksamkeit als handlungsleitendes Moment in der inklusiven Pädagogik*

Die in Kapitel 2.2.1.1 dargelegten schulrechtlichen und schulstatistischen Entwicklungen zeigen die Aktualität und Dringlichkeit, (Grundschul-)Lehramtsstudierende im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung besser auf die Arbeit im inklusiven Setting vorzubereiten.

Die Inklusion stellt nach Grosche (2015) eine der wohl einschneidendsten und umfangreichsten Schulreformen des letzten Jahrhunderts dar. Sie erfordert diesbezüglich selbstwirksame Lehrkräfte, welche die Herausforderungen dieser Umstrukturierung (vgl. Büker et al. 2022) annehmen und produktiv angehen (vgl. Seifried 2015). Die Selbstwirksamkeit (zukünftiger) Grundschullehrkräfte gilt als wesentliche Voraussetzung zielführender inklusiver Schulentwicklung (vgl. Hellmich und Görel 2016).

Ganz allgemein verdeutlicht Edelstein (2002) die einzigartige Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Umsetzung schulinterner Reformen:

Für die Instrumentierung einer Reform, die das Leben von Lehrern und Schülern gleichermaßen bewegt und die Schule als kooperations- und kommunikationsorientierten Verband im Dienste des Handelns unter gemeinsam beschlossenen Zielen zur Ausarbeitung einer eigenen institutionellen Identität befähigt, wird folglich ein psychologisches Schlüsselkonzept gesucht, das für die drei Brennpunkte der Reform – Schüler, Lehrer, Kommunikations- und Kooperationszusammenhang Schule – gleichermaßen funktional ist. Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung verspricht, diese komplexe Leistung zu erfüllen. (Edelstein 2002, S. 18)

Wie im vorangehenden Kapitel bereits erwähnt, steuert individuelle Selbstwirksamkeit das Setzen neuer Ziele und die damit verbundene Weiterentwicklung sowie die Überwindung aufkommender Barrieren. Gerade weil es in der inklusiven Pädagogik nach wie vor viele widrige Umstände zu überwinden gilt (vgl. dargestellt beispielsweise in Hollenbach-Biele und Klemm 2020), ist (nicht nur) auf Seiten der Lehrkräfte eine hohe ISWK von Nöten, um die Umsetzung einer inklusiven Schule aufrechtzuerhalten (vgl. Hecht et al. 2016).

Im Folgenden soll die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Rahmen (professionellen) Handelns auf das Arbeiten einer Lehrperson im inklusiven Setting zugespitzt werden.

Die bereits an früherer Stelle zitierte Studie von Ashton et al. (1983) bzw. Ashton und Webb (1986) liefert auch für die Umsetzung inklusiven Unterrichts wertvolle Hinweise. Die Autor:innen äußern datengestützt die These, dass Lehrkräfte mit niedrigerer

lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit eher dazu neigen, die Klasse in leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler:innengruppen aufzuteilen. Dabei werden leistungsstärkere Schüler:innen durch das Handeln der Lehrkraft bevorzugt (beispielsweise durch mehr direktes Lob und Feedback). Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit zeigten, im Gegensatz zu jenen mit einer niedrig ausgeprägten, eine hohe Bereitschaft, alle Schüler:innen zu fördern und ihre Lernprozesse zu überwachen.

In eine ähnliche Richtung gehende Vermutungen stellen auch Gibson und Dembo (1984) im Rahmen ihrer explorativen Untersuchung (sehr kleine Stichprobe,  $n=8$ ) an. Sie erkennen Tendenzen, dass Lehrkräfte mit niedriger lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit tendenziell häufiger falsche Antworten kritisieren und den jeweiligen Schüler:innen seltener produktiv zu einer Verbesserung dieser Antworten verhelfen können, sondern eher dazu neigen, die Frage selbst zu beantworten oder die richtige Antwort einem/r anderen Schüler:in zu überlassen.

Meijer und Foster (1988) stellen im Rahmen ihrer Untersuchung mit 230 niederländischen Zweitklasslehrkräften fest, dass die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit ein signifikanter Prädiktor für die Wahrnehmung der Probleme der Schüler:innen ist. Wie stark beispielsweise Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten als hinderlich für ein erfolgreiches Unterrichten gesehen werden, wird durch die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit gegenläufig beeinflusst. Auch wird im Rahmen dieser Studie deutlich, dass Lehrkräfte mit niedriger lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit für Kinder mit Problemen schneller eine sonderpädagogische Beschulung bevorzugen. Die Effektstärken beider Zusammenhänge sind nicht groß, aber durchaus signifikant (vgl. Meijer und Foster 1988). Die Befunde dieser älteren, aber inhaltlich äußerst aktuellen Studie untermauern nochmals die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Arbeit im inklusiven Setting. Inklusion kann nur gelingen, wenn die Lehrkraft das Kind mit Schwierigkeiten als Teil ihrer Regelklasse sieht und bereit ist, die Probleme jedes einzelnen Kindes zwar wahrzunehmen, aber grundsätzlich als Ausgangspunkt gezielter Förderung und nicht als Selektionsanlass zu sehen.

Knigge und Rotter (2015) stellen im Rahmen einer kleinen Mixed-Methods-Querschnittstudie die Vermutung an, dass in inklusionsspezifischen Bereichen selbstwirksamere Lehramtsstudierende bei ihren Unterrichtsplanungen die Schüler:innen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen, während in inklusionsspezifischen Bereichen weniger selbstwirksame eher curriculare Bestimmungen bzw. die Vermittlung konkreter Inhalte fokussieren. Die Studie ist jedoch aufgrund der geringen Stichprobengröße und der Methodik (induktive Typenbildung) eher hypothesengenerierend als -bestätigend anzusehen. Außerdem sind kausale Schlüsse mangels eines Längsschnittsdesigns nicht möglich.

Die produktive Ausgestaltung eines inklusiven Schulsettings ist zudem von der Einstellung der jeweiligen Akteur:innen gegenüber inklusiver Beschulung abhängig. Ahmmed et al. (2014) stellen fest, dass die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit bedeutsam für die Bereitschaft der Grundschullehrkräfte ist, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv zu beschulen. Auch Studien, wie jene von Malinen et al. (2012) und Savolainen et al. (2012), zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit und den Einstellungen gegenüber inklusiver Beschulung. Bosse et al. (2017) kommen ebenso zu diesem Ergebnis. Sie werteten Daten des längsschnittlichen Forschungsprojekts *Lehren und Lernen in der inklusiven Grundschule*, welche das Pilotprojekt *Inklusive Grundschule* in Brandenburg begleitete, u. a. hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der

inklusionsbezogenen Einstellung und der ISWK aus. Es wurden hier 312 Lehrkräfte zu drei Messzeitpunkten befragt. Dabei können signifikant positive Korrelationen zwischen den Einstellungen und der Selbstwirksamkeit festgestellt werden. Hellmich und Görel (2014) gelingt es, in ihrer Befragung ähnlich vieler Grundschullehrkräfte sogar zu zeigen, dass im Vergleich zu ebenso bedeutsamen Faktoren, wie Erfahrungen im inklusiven Unterricht und Auffassungen von Inklusion, die eigene ISWK die größte Aufklärungskraft inklusionsbezogener Einstellungen hat. Franzen (2021) bestätigt im Rahmen ihrer Querschnittsbefragung von über 500 Grundschullehrkräften die Hypothese, dass die ISWK einen wertvollen Prädiktor für die Bereitschaft zu inklusiver Arbeit an Schulen darstellt.

Bosse et al. (2016b) kommen im Rahmen ihrer Befragung von über 300 Grundschullehrkräften, welche an inklusiv arbeitenden Grundschulen eingesetzt waren, – es ist zu vermuten, dass es sich hier um den gleichen Datensatz der zuvor vorgestellten Studie handelt – zu der Erkenntnis, dass die ISWK zumindest langfristig auch einen Effekt auf das Belastungserleben der Lehrkräfte hat. Dieser Zusammenhang erscheint, auch angesichts der im vorherigen Artikel dargestellten früheren Studienergebnisse von Schmitz und Schwarzer (2002) und Kocher (2014), nur folgerichtig. Urton et al. (2014) betonen, dass ein verringertes Belastungserleben einen richtungsweisenden Faktor für die Umsetzung einer inklusiven Schulentwicklung darstellt, da „eine hohe schulische Qualität nur von Lehrkräften gewährleistet werden kann, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit auszeichnen“ (Urton et al. 2014, S. 5). Den Zusammenhang zwischen Belastungserleben, ISWK und der Umsetzung inklusiven Unterrichts rücken auch Müller und Kuhl (2019) in den Fokus ihrer Studie. Dabei erfassen sie, basierend auf den Selbstauskünften der knapp 400 teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen unterschiedlicher Schularten, deren ISWK und individuelle Förderung im Unterricht. Sie kommen dabei u. a. zu der Erkenntnis, dass die Umsetzung individuell fördernder Lernsettings bei selbstwirksameren Lehrkräften weniger abhängig von dem individuellen Belastungserleben ist als bei weniger selbstwirksamen Kolleg:innen. Natürlich ist dabei einschränkend zu beachten, dass nicht die tatsächliche differenzierende Lehrtätigkeit der Lehrkräfte, sondern lediglich deren Aussagen über diese erfasst wurden. Es kann aber auch hier die ISWK als individuelle Ressource für den Umgang mit Belastungen in der Arbeit im inklusiven Schulsetting gekennzeichnet werden.

#### *2.2.1.2.4 Förderung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit als Teil der Lehrkräfteausbildung*

Lehramtsstudierende fühlen sich der Herausforderung einer inklusiven Beschulung bisher nur beschränkt gewachsen. Im informellen universitären Kontext äußern (Grundschul-) Lehramtsstudierende häufig, dass sie sich durch die verpflichtenden Lehrveranstaltungen nicht ausreichend auf eine Arbeit im inklusiven Setting vorbereitet fühlen. Solche Aussagen, welche im direkten Kontakt mit den Studierenden von diesen getätigt werden, werden teilweise auch durch aktuelle Studien abgebildet. Im Rahmen einer Fragebogenerhebung mit Teilnehmenden eines Grundschulpädagogikseminars zum Umgang mit Heterogenität stellt Kopp (2009) fest, dass sich Studierende im Bereich der adaptiven Unterrichtsgestaltung und der erfolgreichen Förderung aller Schüler:innen weniger selbstwirksam empfinden. Bereiche, wie der Aufbau und die Pflege eines inklusiven Klassenklimas und die Wertschätzung und Würdigung eines jeden Kindes und seines Leistungsstandes, schätzen sie als für sich weniger herausfordernd ein

(vgl. Kopp 2009). Hellmich et al. (2016) vergleichen die ISWK deutscher Grundschullehramtsstudierender mit der österreichischer im Querschnitt und stellen fest, dass die deutschen Studierenden signifikant niedrigere Werte aufweisen als ihre Kommiliton:innen im Nachbarland. Die qualitativen Ergebnisse einer Studie von Hecht et al. (2016) zeigen, dass Lehramtsstudierende die zukünftige Arbeit im inklusiven Setting u. a. als „extrem schwierig“ (Hecht et al. 2016, S. 96) und „gewaltige Herausforderung“ (Hecht et al. 2016, S. 96) bezeichnen. Unter anderem wird auch explizit geäußert, dass bisher noch keine Kenntnisse und Strategien zur Lösung dieser herausfordernden Aufgabe im Studium vermittelt wurden (vgl. Hecht et al. 2016).

Greiner et al. (2020) kommen zu dem recht überraschenden Ergebnis, dass Lehramtsstudierende höherer Semester niedrigere Selbstwirksamkeitswerte in den Bereichen der adaptiven Unterrichtsgestaltung und des Umgangs mit Störungen zeigen als jene niedrigerer Semester. Im Gegensatz dazu stellen Hecht et al. (2016, 90 ff.) im Rahmen ihrer Untersuchung der Entwicklung der ISWK eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden bezüglich des Umgangs mit herausforderndem Verhalten im dritten Studienjahr, verglichen zum ersten Studienjahr, fest. In den übrigen Teilskalen (der adaptiven Unterrichtsgestaltung und der interdisziplinären Kooperation) des verwendeten TEIP-Testverfahrens können jedoch im Rahmen dieser Studie keine signifikanten (Weiter-)Entwicklungen festgestellt werden.

Das Herausbilden der (ggf. jeweils bereichsspezifischen) Selbstwirksamkeit als Teil selbstregulativer Kompetenzen zählt neben der Vermittlung von Wissensbeständen und Überzeugungen sowie der Bereitstellung eines Erprobungsrahmens für erste Handlungskompetenzen zu den Aufgaben der (ersten Phase der) Lehrkräftebildung (vgl. Kunter et al. 2011). Dass die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit (hier wäre es jetzt speziell jene im Bereich Inklusion) vor allem bereits im Lehramtsstudium gefördert werden sollte, legt bereits die Übersicht von Ross (1994) über einige Forschungsergebnisse zu Veränderungen der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit (zukünftiger) Lehrkräfte nahe. Sie zeigt auf, dass die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit scheinbar in unterschiedlichen Berufsphasen in kleinerem oder größerem Maße beeinflussbar ist. Diesbezügliche Überzeugungen einer praktizierenden Lehrkraft sind stabiler als noch in der Lehramtsausbildung (vgl. Ross 1994). Interventionen im Rahmen des Studiums erscheinen also grundsätzlich erfolgsversprechender als jene in der zweiten oder dritten Phase der Lehrkräftebildung.

In der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I), in der momentan gültigen Fassung vom 13.03.2008, ist Inklusion als Inhalt universitärer Lehrkräfteausbildung eher rudimentär verortet. Direkte Verweise auf die Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte findet man in den Erziehungswissenschaften (§32) und in den Fachdidaktiken (§33)<sup>6</sup>. So werden inklusive bzw. sonderpädagogische Inhalte im Rahmen der für das jeweilige Lehramtsstudium verpflichtenden Lehrveranstaltungen meist nur gestreift. Durch das in Bayern 2018 implementierte Projekt *Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im Erziehungswissenschaftlichen Studium* (BAS!S) sollen alle Lehramtsstudierenden Zugang zu sonderpädagogischen Inhalten

---

<sup>6</sup> LPO I § 32 Abs. 2 „[...] Planung und Gestaltung von Lernumgebungen, auch im Hinblick auf die Anforderungen von inklusivem Unterricht [...]“; LPO I §33 Abs. 2 „[...] Kenntnis von Fördermöglichkeiten und ihres Einsatzes bei unterschiedlichen Begabungen, Lernausgangslagen, Leistungsständen und Interessenlagen von Lernenden, auch im Hinblick auf die Anforderungen von inklusivem Unterricht. [...]“

bekommen, um auf deren Grundlage eine inklusive Haltung zu entwickeln (vgl. Bjarsch et al. 2022). Die konkrete Umsetzung dieser Maßnahme vollzieht sich jedoch an den einzelnen Universitäten sehr unterschiedlich (vgl. Bjarsch et al. 2022). Zudem liegen zur Wirksamkeit scheinbar noch keine Forschungsergebnisse vor.

Die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf die Herausforderung der inklusiven Beschulung findet momentan – zumindest in Bayern – hauptsächlich im Rahmen fakultativer Zusatzqualifikation statt. So ist in der LPO I, in der Fassung vom 13.03.2008, auch die pädagogischen Zusatzqualifikation *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern* (§117) aufgeführt. In Bayern bietet momentan beispielsweise die Otto-Friedrich-Universität in Bamberg das Erweiterungsstudium *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern* (aufbauend auf dem erwähnten §117) und das Zertifikat *Inklusion* an (vgl. Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2023) sowie die Universität Augsburg das Erweiterungsstudium *Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf* (ebenfalls aufbauend auf §117) und das Zertifikat *Inklusion an der Regelschule* (vgl. Universität Augsburg 2023). Zudem ist seit 2022 in Bayern eine Erweiterung des Grundschullehrerstudiums durch eine sonderpädagogische Qualifikation laut LPO I §35 Abs.2 möglich.

Auch in anderen Bundesländern scheint die Vermittlung inklusionsspezifischer Inhalte noch nicht ausreichend in die Lehrkräftebildung integriert zu sein, sodass hierfür fakultative Angebote, wie das Zertifikat *Handlungswissen Inklusion* an der Universität zu Köln, geschaffen wurden (vgl. Fränkel et al. 2022).

Die Ausführungen legen die Notwendigkeit dar, die Ausbildung der ISWK vermehrt und vor allem gezielt in den Fokus universitärer Lehrkräfteausbildung zu stellen. Institutionalisiert gefordert wird dies durch die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015) *Lehrerbildung für eine Schule in Vielfalt*. Dass die Förderung der ISWK im Rahmen universitärer Formate gelingen kann, zeigt die Studie von Kopp (2009). Scholz und Rank (2016) fordern ein situiertes Seminar, in dem Praxiserfahrungen, welche in inklusiven Settings gemacht wurden, „instruktional unterstützt reflektiert“ (Scholz und Rank 2016, S. 20) werden und das Studierende somit befähigt, mit der Diversität der Schüler:innenschaft umzugehen.

### **Zwischenfazit Argumentationslinie 2: Selbstwirksamkeit als handlungsleitendes Moment im (inklusive) Lehrkräftealltag**

Selbstwirksamkeit ist im Rahmen der Professionalisierung (zukünftiger) Lehrkräfte und vor allem in Hinblick auf die produktive Arbeit im inklusiven Setting bzw. dessen Implementation sehr bedeutsam. Das Herausbilden der (ggf. jeweils bereichsspezifischen) Selbstwirksamkeit – möglicherweise auch über die Vermittlung entsprechender Inhalte – ist dabei u. a. Aufgabe der (universitären) Lehrkräftebildung, jedoch nur punktuell in Lehrkräftebildungsprogramme implementiert. Lehramtsstudierende spiegeln, sich momentan noch nicht hinreichend für eine Arbeit im inklusiven Setting vorbereitet zu fühlen.

#### 2.2.1.3 Argumentationslinie 3: Bedeutung der Reflexion im (inklusive) Lehrkräftealltag

Der Begriff der *Reflexion* wurde in den letzten Jahren eng mit der Lehrkräfteausbildung verwoben (vgl. LaBoskey 2010). Unter Rückgriff auf den Begriff der *kognitiven Wende* in den 1960er-Jahren spricht Herzog (1995) in Anlehnung an Schöns (1991b) Abhandlung *The*

*Reflective Turn* sogar von einer Art „reflexive[n] Wende“ (Herzog 1995, S. 253) in der Pädagogik im Rahmen der 1990er-Jahre. Reflexion ist jedoch kein neues Phänomen, das erst in den 1990ern entdeckt wurde. Im Bereich der Philosophie genießt die Reflexion beispielsweise eine viel ältere Geschichte als in der Pädagogik (vgl. Bengtsson 2003). In den Kontext pädagogischen Denkens und Handelns wurde die Reflexion aber erst ab Ende des 20. Jahrhunderts verstärkt gesetzt (vgl. Herzog 1995).

Die Auswirkung der Reflexionsfähigkeit auf das (professionelle) Lernen ist weitgehend unbestritten (vgl. u. a. Moon 1999, Beauchamp 2006, Saric und Steh 2017). Die Reflexion stellt im zyklischen Lernprozess nach Kolb (1984) das Bindeglied zwischen der Erfahrung und der Generalisierung sowie der darauf folgenden Anwendung dar. Reflexion kann als Anstoß für Lernprozesse, aber auch als tieferer Lernprozess im Sinne transferierender Gedanken wirken (vgl. Moon 1999). So wird das Reflektieren des eigenen Lernens und Arbeitens immer mehr in den Schulalltag integriert, beispielsweise als eigene Phase einer Unterrichtseinheit (vgl. Maras 2019). Lehrkräfte sollen Lernende beständig dazu anleiten, eigene Lernerfahrungen zu betrachten und für sich zu werten bzw. daraus Schlüsse zu ziehen (vgl. u. a. die in den jeweiligen Lehrplänen formulierten Bildungs- und Erziehungsaufträge, z. B. in Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014 oder Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2023, Hilzensauer 2008). Aber nicht nur Schüler:innen sollen reflektieren. Auch in der Lehrkräftebildung erhält der Ruf nach ritualisierter Reflexion Einzug (s. Kapitel 2.2.1.3.3.). Nachdem Reflexion im Lehrberuf zunächst eher als wünschenswerte Neigung proklamiert wurde, ist sie mittlerweile als unverzichtbar gekennzeichnet.

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung der Reflexion für den Lehrberuf und insbesondere für die pädagogische Arbeit im inklusiven Setting theoretisch begründet, bevor die Verortung in der universitären Lehrkräfteausbildung fokussiert wird. Dabei werden auch die momentane Umsetzung bzw. bereits bestehende Formate zur Anleitung tiefer Reflexion (eigener Praxiserfahrungen) thematisiert.

#### **Hinweis:**

Folgt man dem Hinweis in Kapitel 2.1.3.2, dass Reflexion möglicherweise nur Reflexion ist, wenn sie ihr Ziel erfüllt, also einen gewissen Grad an Tiefe erreicht, sollte im Folgenden mitgedacht werden, dass die Begründung der Notwendigkeit reflexiver Prozesse eigentlich implizit darlegt, warum *tiefe* Reflexion nötig ist.

#### *2.2.1.3.1 Reflexion als Grundlage pädagogischen Handelns*

Die Reflexion eigenen Handelns ist ein weitgehend unumstrittenes Kennzeichen pädagogischer Professionalität (vgl. u. a. Pollmanns et al. 2022, Paulus et al. 2022). Die Bedeutung der Reflexion für das Lehrkräftehandeln lässt sich nach Roters (2012) anhand zweier wesentlicher Begründungslinien herausstellen: die professionstheoretische und die demokratisch-emanzipatorische. Ergänzt werden diese Begründungslinien hier noch durch zwei weitere, welche sich im Rahmen literaturbasierter Recherchen herausarbeiten ließen: die innovationstheoretische und die psychohygienische Begründungslinie.

### Die professionstheoretische Begründungslinie

Reh (2004) erscheint es bemerkenswert,

dass trotz unterschiedlich begründeter theoretischer Konzeptionen von professionellem Handeln [...] in der Fachdebatte mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ eine vergleichsweise große Einigkeit hergestellt erscheint. (Reh 2004, S. 363)

Um die professionstheoretische Bedeutung der Reflexion herauszuarbeiten, gilt es zunächst, die unterschiedlichen Ansätze darzustellen, den Begriff der *Profession* festzulegen und, damit zusammenhängend, auch den Begriff der *Professionalität* zu fassen. Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 2.2.1.2.2.

Gemäß dem strukturtheoretischen Professionsansatz zeichnet sich professionelles Handeln dadurch aus, dass es auf erkenntniskritischen Überlegungen basiert. Der Bezug zur Reflexion, als ein ständiges Hinterfragen und Analysieren des eigenen Tuns, das – wie bereits von Dewey (1933) angemerkt – oft durch das Aufkommen eines Hindernisses ausgelöst wird, ist hier nicht von der Hand zu weisen. Auch Herzog (1995) merkt an, dass es zu professionellem Handeln im Lehrberuf nicht nur adäquates pädagogisches und didaktisches Wissen braucht, sondern auch einen reflexiven Umgang mit diesem.

Lehrkräfte sind ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert, müssen sich ununterbrochen auf neue Kontextfaktoren einstellen. Lehrtätigkeit ist unvorhersehbar, komplex und intransparent, lässt sich schwer planen und somit bestenfalls unbefriedigend lediglich auf Basis von Routinen durchführen (vgl. Leonhard 2020). Hier ist eine „problemlösende Grundhaltung“ (Lenhard 2004, S. 11 nach Hilzensauer 2017) evident.

Terhart (2011) geht weiter:

Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten. Insofern beinhaltet dieses Professionalitätskonzept ein ‚reflexives‘ Steigerungsmoment. (Terhart 2011, S. 207)

Dieses Zitat bietet auch einen guten Anknüpfungspunkt für die berufsbiographische Bestimmung professioneller Kompetenz. Die Kennzeichnung der Reflexion als „Motor“ (Terhart 2011, S. 207) bzw. „Steigerungsmoment“ (Terhart 2011, S. 207) für die berufliche Weiterentwicklung stellt implizit auch deren Bedeutung für die Berufsbiographie – im Sinne der (Weiter-)Entwicklung der eigenen berufsbezogenen Kompetenzen – dar. Diese Aussage unterstützt Roters (2012), indem sie Reflexion nicht nur als Voraussetzung bzw. Bestandteil sondern auch als Triebfeder der Entwicklung von Professionalität darstellt.

Die Bedeutung der Reflexion für die Professionalität der Lehrkräfte gemäß dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz kann, analog zu den Ausführungen bzgl. der Selbstwirksamkeit in Kapitel 2.2.1.2.2, am besten anhand einschlägiger Modelle professioneller Kompetenz von Lehrkräften dargestellt werden. Hilzensauer (2017) gibt dazu einen guten Überblick. Er verortet Reflexionskompetenz in einigen Modellen professioneller Lehrkompetenz im Kontext von Schule und Hochschule. Dabei gibt er zu erkennen, dass Reflexionskompetenz zwar eher selten explizit aufgeführt wird, aber stets implizit in den Kompetenzmodellen erkennbar ist. Das gilt beispielsweise auch für das im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelte Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2011). Hier ist das Reflexionsvermögen implizit, beispielsweise im Bereich der selbstregulativen Kompetenzen, zu verorten (vgl. Baumert und Kunter 2011). Im Expertisemodell von Dreyfus und Dreyfus (1980, 2004) nimmt die Reflexion hingegen einen

eher untergeordneten Stellenwert ein. Expertise zeichnet sich in seinem Verständnis eher durch auf Erfahrungen basiertes intuitives Handeln als durch Reflexion begründete Tätigkeiten aus. Eine ganz gegensätzliche Forderung stellt Shulman (1987) in seinem Modell pädagogischen Denkens und Handelns. Ihm nach hebt sich professionelles Handeln gerade dadurch hervor, dass eigene Handlungen objektiv begründet werden können.

Auch abseits einschlägiger Modelle professioneller Kompetenz der Lehrkräfte wird die Bedeutung reflexiver Elemente in der Lehrkräfte(aus)bildung betont. Bereits Zeichner und Liston (1987) greifen Deweys (1933) Unterscheidung von reflektierten Aktivitäten gegenüber Routinen auf und folgern daraus, dass Ziel der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte unbedingt eine reflektierte Handlungskompetenz sein muss und eben nicht eine routinierte, standardisierte, welche sich aus Traditionen entwickelt. Terhart (2002) nennt in seinen Überlegungen zu Standards für die Lehrkräftebildung, vorbereitend auf die KMK, explizit Reflexionsfähigkeit, neben berufsspezifischem Wissen, der Kommunikationsfähigkeit und der Urteilsfähigkeit, als Ziel der Lehrkräfteausbildung. Die Forderung reflektierter Denk- und Handlungspraxis im Lehrberuf wird daraufhin auch implizit im Kompetenzbereich *Innovieren* in den Standards der Lehrkräftebildung des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) implementiert.

Die dargestellten Überlegungen zeigen, wie intensiv reflexive Prozesse mit Lehrtätigkeit bzw. Anforderungen an Lehrkräfte verwoben sind. Abschließend sei jedoch noch auf eine wichtige Anmerkung von Leonhard et al. (2010) hingewiesen: Die Fähigkeit zur (tiefen) Reflexion ist zwar ein unbedingter Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften, jedoch ist sie kein hinreichender Garant für professionelles Handeln. Es gibt Handlungen einer Lehrkraft, die sich scheinbar ohne Reflexion vollziehen und trotzdem gelingen, beispielsweise Erfahrungswissen (vgl. Neuweg 2015), und wiederum kann auch eine im Vorfeld tief reflektierte Situation scheitern.

### Die innovationstheoretische Begründungslinie

Die innovationstheoretische Begründungslinie verhält sich in einigen Punkten mit Sicherheit nicht trennscharf zu der professionstheoretischen sowie der (später dargestellten) demokratisch-emanzipatorischen Begründungslinie, dennoch lohnt sich eine separate Betrachtung.

Die Initiierung und Durchführung der Schulentwicklungsprozesse als Reaktion auf ständige Veränderungen sozialer Strukturen erfordert reflektierte Denk- und Handlungsprozesse beteiligter Lehrkräfte. Bosse et al. (2016a) formulieren:

Die Fähigkeit und die Bereitschaft zu Veränderungen sind zwei elementare Kompetenzen, die Arbeitgeber vielfach von ihren Mitarbeitern speziell in Innovationsprozessen erwarten. Das System Schule stellt hier keine Ausnahme dar, sondern ist sogar ein zentraler Ort für vielgestaltige Weiterentwicklungen. (Bosse et al. 2016a, S. 99)

Gestützt wird dieser Wandel durch die Forschung, welche herausstellt, dass eine reflexive Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit die Anpassung der Lehrtätigkeit an neue Kontextfaktoren bedingt. Einen Überblick über diese Forschung bietet Roters (2012).

Auch die Verortung des bereits erwähnten Kompetenzbereichs *Innovieren* in den Standards der Lehrkräftebildung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004) bestärkt die Forderung, dass Lehrkräfte als Gestaltende im und des Bildungssystem(s) keinesfalls in Traditionen verharren sollen, sondern dazu ausgebildet werden müssen, reflektiert und innovativ auf neue Anforderungen zu reagieren.

Aus diesem Grund werden immer mehr Initiativen ins Leben gerufen, welche Lehrkräfte zur verstärkten Selbst- und Unterrichtsreflexion anregen sollen (vgl. Schneider 2004). Laut Wyss (2008) ist Reflexion ein wesentlicher Teil der eigenen beruflichen Entwicklung, der Unterrichtsentwicklung und auch der Schulentwicklung. Sie setzt also zunächst bei der individuellen Person an, welche sich durch Selbstreflexion kritisch betrachtet und dadurch die eigene Entwicklung anstößt. Gleiches gilt aber auch auf höherer Ebene. Durch die Reflexion des (eigenen) Unterrichts werden Optimierungsmöglichkeiten aufgezeigt, Modifikationen angeregt und somit Unterrichtsqualität gesichert (vgl. Wyss 2008). Zudem werden durch die Reflexion der Situation an Schulen und der durch die Bildungspolitik hergestellten Bedingungen werden Schulentwicklungsprozesse angeregt. Gerade Berufseinsteiger:innen neigen jedoch nach Schöning und Schwier (2017) dazu, Anregungen und Materialien unhinterfragt zu übernehmen und beschneiden so ihr eigenes Innovationspotential. Dabei haben sie eigentlich die Chance, die eigene pädagogische und didaktische Tätigkeit auf sehr aktuelles theoretisches Wissen zu stützen, welches noch recht präsent ist, da es erst unlängst im Rahmen der universitären Lehre vermittelt wurde. Dieses Wissen birgt die Gelegenheit, großes Innovationspotential in die schulische Praxis zu transportieren. Unreflektiertes Übernehmen bereits in der Praxis vorgefundener Materialien und Strukturen lässt dieses Potential verfallen. Da die inklusive Beschulung noch immer in den Kinderschuhen steckt (vgl. Kapitel 2.2.1.1), ist die Herausforderung der Inklusion für viele Lehrkräfte scheinbar neu und erfordert eine Weiterentwicklung eigener Professionalität. Reflexion hilft hier, ungenutzte Potentiale zu identifizieren und somit Weiterentwicklung anzustoßen.

#### Die demokratisch-emanzipatorische Begründungslinie

Wie im Rahmen der innovationstheoretischen Begründungslinie näher dargestellt, sind (reflektierende) Lehrkräfte aktive Partner:innen der Schulentwicklung. Damit zusammenhängend sind sie auch wesentliche Voraussetzung demokratischer Prozesse im Schulsystem (vgl. Zeichner und Liston 1987). Indem eigene Professionalisierung und damit verbundene bildungspolitische Entwicklungen reflektiert werden, wird durch Reflexion Handeln und Wissen elaboriert und die reflektive Lehrkraft zum Subjekt ihrer eigenen Professionalisierung (vgl. Roters 2012).

Durch das autonome Handeln, welches im strukturtheoretischen Professionsverständnis des Lehrberufs verankert ist, leben Lehrkräfte zu einem gewissen Maße selbstbestimmtes Handeln in einem sozialen System vor. Ein wichtiger Aspekt der lebensweltlichen Demokratie ist dabei die Unwillkürlichkeit der Maßnahmen bzw. die verständigungsorientierte Kommunikation dieser (vgl. Pötzsch 2009). Reflexion kommt dieser Begründungspflicht des (pädagogischen) Handelns nach (vgl. Helsper und Tippelt 2011, Häcker 2017). Sie bildet idealerweise die Grundlage der Entscheidungsfindung und macht so die Gründe für (pädagogische oder didaktische) Entscheidungen auch intersubjektiv vermittelbar. Vor allem im Lehrberuf – als von Unsicherheiten geprägtes Handlungsfeld (vgl. Helsper 2007, Schlömerkemper 2010) – ist es nötig, eigene Entscheidungen zu begründen. Reflexion ermöglicht (werdenden) Lehrkräften zudem, eigeninitiative Weiterentwicklung anzustoßen bzw. zu gestalten (vgl. Zeichner und Liston 1987). Eine kritische Selbstreflexion umfasst das Abwägen eigener Stärken und Schwächen und damit das Erkennen noch ungenutzter Optimierungspotentiale. Durch die Reflexion werden diese zusätzlich im Licht der (bildungs-)rechtlichen Voraussetzungen

abgewogen und nächste Schritte der Professionalisierung abgeleitet. Die Reflektierenden werden nicht nur weitergebildet, sondern befinden sich in einem ständigen, selbstgesteuerten Entwicklungsprozess.

#### Die psychohygienische Begründungslinie

Korthagen und Wubbels (1995) sehen einen Zusammenhang zwischen praktizierter Reflexion und der Berufszufriedenheit von Lehrkräften bzw. vermuten diesen auch zwischen mangelnder Reflexion und Burnout-Risiko. Sie erklären diesen Zusammenhang damit, dass durch eine kritische Reflexion die Kluft zwischen den eigenen Ansprüchen und der Wirklichkeit bzw. dem tatsächlich Möglichen verringert wird. Van Manen (1991) und auch Saric und Steh (2017) geben jedoch zu bedenken, dass im Schulalltag einer Lehrkraft die Reflexion noch nicht ausreichend verankert ist, bzw. keine Bedingungen herrschen, die beständige tiefe Reflexion ermöglichen. Hierfür müsste durch zeitliche Entlastung der Lehrkraft Raum geschaffen werden. Zudem wäre eine Verstärkung der kollegialen Beratung förderlich, da diese das kritische Auseinandersetzen und damit auch das Reflektieren der eigenen Lehrperson sowie -tätigkeit anregen kann (vgl. van Manen 1991, Saric und Steh 2017).

Es wurde herausgearbeitet, dass das Professionsverständnis bzw. das Verständnis von Professionalität im Lehrberuf nach Reflexion verlangt (vgl. auch Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013). Nach Kunter et al. (2011) entsteht professionelle Kompetenz durch persönliche Eignung, aber vor allem auch durch entsprechende Qualifikation im Rahmen einer Ausbildung. Deshalb ist der Erwerb entsprechender Kompetenzen im Studium erforderlich (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013). Auch für die Berufsbiographie stellt das Studium als Ausbildungsort einen wesentlichen Meilenstein dar. Im Rahmen universitärer Ausbildung soll innovative Lehrkräfteearbeit angebahnt werden, welche durch beständige Reflexion des eigenen pädagogischen Tuns bedingt ist. Gleichzeitig wird im Studium selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten gefordert, welches eine gewisse Reflexionsfähigkeit einschließt.

#### *2.2.1.3.2 Bedeutung reflektierter Lehrkräfte im inklusiven Schulsetting*

Alle im vorherigen Kapitel angeführten Begründungslinien bezüglich der Bedeutung der Reflexion für die schulische Arbeit gelten natürlich auch für das inklusive Schulsetting. Dieses betont lediglich nochmals die grundsätzliche Diversität der Schüler:innenschaft. Es findet im Folgenden also lediglich die ein oder andere Begründungslinie nochmals spezielle Zuspitzung: Gemäß der professionstheoretischen Begründungslinie muss insbesondere die Profession des Lehrberufs im inklusiven Schulsetting betrachtet werden. Argumentiert man im Sinne eines strukturtheoretischen Verständnisses von Profession, so ist reflektiertes Handeln besonders im Lehrberuf als unsicheres Handlungsfeld von Bedeutung (vgl. Häcker 2017). Die Unsicherheiten des Lehrberufs werden durch eine Heterogenisierung der Schüler:innenschaft nochmals verstärkt. So sehen sich (zukünftige) Lehrkräfte im inklusiven Setting (zumindest scheinbar) neuen Herausforderungen gegenüber, die für sie aufgrund bisher fehlender Erfahrungen und Wissensbestände, beispielsweise in Gebieten der Sonder- oder Migrationspädagogik, ein hohes Unsicherheitspotential bergen. Vor dem Hintergrund eines kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes lohnt sich der Blick auf Kompetenzkataloge einer Lehrkraft im inklusiven Setting. Ein Beispiel stellt hier das *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung dar. Hier wird

explizit ein „reflektierender Praktiker“ (Watkins 2012, S. 19) als Lehrkraft gefordert und somit Reflexion als wesentliche Kompetenz einer professionellen Lehrkraft des inklusiven Schulsettings gekennzeichnet. Reflexion soll dabei die systematische Evaluation und Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts und inklusiver Schule gewährleisten (vgl. Watkins 2012). Durch Reflexion können eigene Grenzen und Grenzen des momentanen Systems, aber auch Grenzen der einzelnen Kinder erkannt und entsprechend darauf eingegangen werden. Hier überschneidet sich wieder die innovationstheoretische mit der professionstheoretischen Begründungslinie. Inklusion, als eine der umfangreichsten Schulreformen des letzten Jahrhunderts (vgl. Grosche 2015), erfordert den Anstoß vieler Entwicklungsprozesse, auf Seiten der individuellen Lehrkräfte, auf Seiten des Unterrichts und vor allem natürlich auf Seiten der Schulen bzw. des Schulsystems. In diesen Prozessen der inklusiven Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ist Reflexion als vorher dargestellter Motor der Schulentwicklungsprozesse unverzichtbar.

Das selbstbestimmte Handeln einer Lehrkraft, welches vor allem im demokratisch-emanzipatorischen Begründungsansatz nochmals fokussiert wurde, erfolgt – wie bereits an früherer Stelle dargelegt – unter der Instanz einer Begründungspflicht (vgl. Pötzsch 2009), um beispielsweise Willkür zu vermeiden. Besonders bedeutsam ist eine reflexive Auseinandersetzung in Settings, die von sozialer Ungleichheit geprägt sind (vgl. Zeichner und Yan Liu 2010, te Poel 2020). Der ganzheitliche Blick einer Reflexion schafft es, individuelle Lebensumstände in (pädagogische) Überlegungen miteinzubeziehen. Eine kritische Reflexion eigener Praxis zeigt unproduktiven oder ungerechten Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf. Gerade im inklusiven Setting ist das elementar. Die Reflexion der Lehrkräfte soll den selbstkritischen Blick auf eigene Vorannahmen und die eigene Unterrichtspraxis stärken (vgl. Brookfield 2017) und hier beispielsweise den produktiven Umgang mit Diversität fokussieren.

Inklusive Schule deckt oft dürftige Ressourcen bzw. mangelnde Unterstützung der Schulen und Lehrkräfte auf (vgl. Singer et al. 2016). In der schulischen Inklusion stehen administrative Vorgaben sowie Rahmenbedingungen teilweise mit pädagogischen Werten in Konflikt (vgl. Wilke 2021). So besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte durch inklusive Schule überfordert und sehr belastet werden (vgl. Singer et al. 2016). Dies geschieht nicht nur aufgrund mangelnder Wissensbestände, beispielsweise im Umgang mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen, um z. B. adaptierte Unterrichtssettings zu gestalten, oder zu geringer personeller Ressourcen, um bestmögliche Betreuung bzw. Förderung zu gewährleisten (vgl. Hollenbach-Biele und Klemm 2020). Reflexion soll im Sinne der psychohygienischen Begründungslinie nicht nur aufdecken, was nicht funktioniert und hier Ressourcen einfordern, sondern auch eruieren, wo ungenutztes Entwicklungspotential liegt und wo kräftezehrende Strukturen verändert werden können. Natürlich ist dabei zu beachten, dass auch die Reflexion selbst an Ressourcen gebunden ist, beispielsweise an zeitliche.

#### *2.2.1.3.3 Reflexion als Ziel und Teil universitärer Lehrkräfteausbildung*

Ziel der Lehrkräfteausbildung ist die Professionalisierung pädagogisch-didaktischen Handelns. Da gemäß der in Kapitel 2.2.1.3.1 ausgeführten Begründungslinien Reflexionskompetenz Teil der Lehrkräfteprofessionalisierung ist, müsste ergo die Ausbildung der Reflexionskompetenz auch Teil und Ziel der Lehrkräfteausbildung sein. Außerdem besteht Evidenz, dass durch

reflexive Prozesse der Kompetenzerwerb in der Lehrkräftebildung gestützt werden kann (vgl. Wyss 2013). Der Wandel der Reflexion von der wünschenswerten zur obligatorischen Aktivität der Lehrkräfte, welcher von Glasswell und Ryan (2017) für den angloamerikanischen Raum festgestellt wird, ist anhand der nationalen Standards für Lehrkräfte auch in Deutschland zu erkennen. So wird in einem Beschluss der KMK (2000) die

gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation [...] (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000, S. 2)

als „Kernaufgabe“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000, S. 2) der Lehrpersonen betitelt. Reflexion wird hier jedoch nur in Bezug auf Unterrichtsevaluation und -entwicklung eingefordert. Verortet wird die Förderung der Reflexionskompetenz bzw. die Integration reflexiver Elemente dabei vor allem im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Lehramtstudiums – und zwar sowohl auf konzeptioneller Ebene (vgl. Deutscher Wissenschaftsrat 2001) als auch in der tatsächlichen praktischen Umsetzung (vgl. Lersch 2006). Reflexive Tätigkeiten finden immer wieder in Lehrkräftebildung betreffenden Verordnungen Erwähnung. So wird Reflexion, die vom Lehrenden ausgeht, in Bayern in der LPO I als

Fähigkeit, fachdidaktische Theorien, Konzeptionen und Forschungsfragen des betreffenden Fachs zu rezipieren, zu reflektieren und auf die fachspezifischen Lehr- und Lernbedingungen anzuwenden (LPO I §33 Abs. 2)

verlangt. Zudem wird in §36 Abs. 2 die Reflexion des eigenen Unterrichts und der eigenen Erziehung angeführt, etwas später konkret auf die Bereiche Schriftspracherwerb und Sachunterricht bezogen. Reflexion wird nach aktuellem Stand in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden also hauptsächlich im Sinne einer didaktischen Reflexion praktiziert bzw. institutionalisiert. Und das, obwohl die Reflexionsgegenstände im Lehramtsstudium, beispielsweise in der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM), explizit weiter gefasst werden. Die in §16 Abs. 2 geforderten reflexiven Prozesse im Lehramtsstudium beziehen sich zwar auch u. a. auf die Selbstreflexion didaktischen Handelns bzw. des eigenen Unterrichts, aber auch auf die Reflexion der Bewertungs- und Beurteilungspraxis sowie ganz allgemein der eigenen Kompetenzentwicklung und beruflicher Erfahrungen.

Die Integration reflexiver Elemente in die Lehrkräfteausbildung ist an unterschiedliche Erwartungen geknüpft, welche bereits im Rahmen vorheriger Kapitel bzw. Ausführungen dargestellt wurden. Eine Kategorisierung dieser und passende Zuordnung entsprechender Interventionsstudien nimmt Klempin (2019) vor. Durch Reflexion werden subjektive Theorien und implizites Wissen kenntlich gemacht, das Wissen-Können-Verhältnis beleuchtet, Theorie mit Praxis verknüpft, dem unsicheren Handlungsfeld der Lehrkräfte begegnet und der Umgang damit angebahnt und zuletzt Schulentwicklung vorangetrieben (vgl. Klempin 2019). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist nicht nur explizit, sondern auch implizit in mehreren der von Klempin (2019) genannten Aspekte zu finden. So werden auf (praktischen) Erfahrungen basierende subjektive Theorien vor allem durch die Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien, implizites Wissen vor allem durch den Aufbau expliziten Wissens aufgebrochen bzw. ergänzt. Auch das Wissen-Können-Verhältnis basiert auf einer Relation von Theorie (Wissen) und Praxis (Können). Um neues theoretisches Wissen jedoch in die Praxis zu

übertragen, müssen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis hergestellt, also ein Transfer geleistet werden (vgl. Weber 2005). Reflexion gilt als probates Mittel bzw. didaktische Methode, die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen (vgl. Zeichner und Yan Liu 2010, Leonhard und Rihm 2011, Gröschner 2012, Krofta et al. 2012, 2013, Muller 2015). Die theoriebasierte Reflexion von Praxiserfahrungen soll der Überwindung der von Studierenden nach Verlassen der Universität empfundenen Theorie-Praxis-Diskrepanz (vgl. u. a. Korthagen und Lagerwerf 2001, Kessels und Korthagen 2001, Wischmann und Elster 2011, Klempin 2019, Frey und Pichler 2022) und dem Ableiten wissenschaftlich fundierten professionellen Handelns (vgl. Häcker 2017, Klempin 2019) dienen. Die universitäre Lehrkräfteausbildung muss sich immer wieder der Kritik stellen, praktische Inhalte den theoretischen deutlich unterzuordnen. Tatsächlich umfasst die universitäre Lehrkräfteausbildung sowohl theoretische als auch praktische Elemente (z. B. in Form von Praktika). Gerade unter den Studierenden selbst ist aber der Ruf nach noch mehr Praxis laut (vgl. Lersch 2006). Jedoch erfüllen auch Praxiselemente in der Ausbildung keinen Selbstzweck, sondern sind in ihrer Bedeutung an ihren positiven Effekt auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte gebunden, welcher aber nicht per se in der Natur der Praxiserfahrungen liegt. Gröschner (2012) gibt hier einen kurzen Überblick über Chancen, aber auch Gefahren der (Langzeit-)Praktika im Lehramtsstudium. Dass unbegleitete Praxiserfahrungen bei den Studierenden oder Berufseinsteiger:innen eher für Überforderung sorgen, sie von der Komplexität des Lehrberufs überwältigt zurücklassen und so einen Abfall der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit mit sich bringen können, betonen Tschannen-Moran et al. (1998) im Rahmen ihrer Forschung. Falsch oder nicht aufgearbeitete bzw. reflektierte Praxiserfahrungen können sogar zu einer Deprofessionalisierung beitragen (vgl. Hesse und Lütgert 2020). Schön (1987) stellt in seinen bereits in Kapitel 2.1.3.1 näher dargestellten Abhandlungen über den „Reflective Practitioner“ heraus, dass im Rahmen einer Ausbildung die Vermittlung des Handlungswissens (dem sogenannten „knowing-in-action“, S. 50), also die Befähigung, in arbeitsspezifischen Situationen professionsgemäß zu handeln, im Mittelpunkt steht. Daneben betont er jedoch die große Bedeutung der Entwicklung von Reflexionsvermögen. Um Praxis produktiv für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte nutzbar zu machen, müssen diese (beispielsweise in universitären Lehrveranstaltungen) eingebettet bzw. vor- und nachbereitet (vgl. Gröschner 2012, Gröschner und Seidel 2012, Keller-Schneider und Hericks 2017) und mit theoretischen Inhalten verknüpft werden (vgl. u. a. Gibbs 2013). Korthagen und Lagerwerf (2001) zeigen auf, dass im Prozess von der Wahrnehmung bzw. Erfahrung zur objektiven Theorie Reflexion nötig ist. Herzog (1995) betont, dass Praktika entgegen des weitläufigen Verständnisses nicht dazu dienen, Fähigkeiten produktiv zu unterrichten herauszubilden – das könnten sie auch gar nicht leisten! –, sondern zu einem reflektierten Betrachten eigener Lehrtätigkeit zu befähigen, welches wiederum später befähigt, kompetent zu unterrichten.

Herzog und von Felten (2001) fassen die Bedeutung der Reflexion bzw. den Zusammenhang zwischen Praxis, Theorie und Reflexion an zwei Stellen besonders treffend zusammen:

Erfahrungen sind von zweifelhaftem Wert, wenn sie nicht von Reflexionen durchdrungen werden. In komplexen Situationen wie dem Unterricht können sie zu Lernhindernissen werden, da sie eher implizite Wissensbestände reaktivieren als die Nutzung expliziter, wissenschaftlicher Erkenntnisse anzuregen. (Herzog und von Felten 2001, S. 24f.)

Deshalb gelte:

Praktika sind nicht als Orte der Erfahrungsbildung zu begreifen, sondern als Gelegenheiten, verborgene Wissensbestände pädagogischer und didaktischer Art zu reflektieren und mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden. (Herzog und von Felten 2001, S. 22)

Es wird deutlich, dass der Mehrwert der Praxiserfahrung in der Möglichkeit liegt, theoretisches Wissen mit diesen praktischen Erfahrungen zu verknüpfen und dadurch anwendungsbezogen zu reflektieren. Erst durch solche reflexiven Prozesse kann erfolgreiches Lernen stattfinden. Der Übertrag von Theorie auf Praxis gelingt Studierenden jedoch oftmals nicht von selbst (vgl. Wischmann und Elster 2011, von Felten 2005).

So besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Reflexion bzw. die Befähigung zur Reflexion in die Lehrkräfteausbildung integriert sein muss. Hilzensauer (2017) bemängelt, dass Reflexion im Studium zwar verankert ist und somit praktiziert wird, jedoch die Reflexionskompetenz eher vorausgesetzt wird. Es gibt keine Verankerung dahingehend, dass die Reflexion selbst zum Lerngegenstand wird. Dieses Ausgehen von einer bzw. Bauen auf eine angemessenen Reflexionskompetenz der Studierenden kann jedoch nicht durch Forschungsergebnisse gerechtfertigt werden. Im Gegenteil: Die Evidenz, dass Studierende eher oberflächlich reflektieren, ist groß. So nahm Zeichner bereits in den 70ern die Beobachtung, dass Lehramtsstudierende, didaktische und pädagogische Handlungen unzureichend reflektierten, zum Ausgangspunkt seines jahrzehntelangen Forschungsinteresses (vgl. Zeichner und Yan Liu 2010). In der Zwischenzeit stützen weitere Studien (aktuelle wie auch ältere) seine Beobachtung. Sie zeigen, dass Lehramtsstudierende bei ihren Reflexionen großteils beschreibend bleiben und somit ihre Reflexionen meist lediglich niedrigen Stufen der Stufenmodelle kompetenter Reflexion zugeordnet werden können: Hatton und Smith (1995) stellen bereits fest, dass die meisten Reflexionen der Lehramtsstudierenden auf der relativ niedrigen Stufe der "descriptive reflection" (S. 45) ihres Niveaustufenmodells von Reflexionstiefe einzuordnen sind. Gestützt wird dieses Ergebnis durch ähnliche Erkenntnisse in einer von Pineker und Störfländer (2013) angeleiteten Studie. Auch im Rahmen der Studien von Mansvelder-Longayroux et al. (2007), Leonhard und Rihm (2011) und Nowak et al. (2016) wird bestätigt, dass Studierendenreflexionen meist eher beschreibend (und bewertend) als analysierend bzw. begründend sind. Viele Lehramtsstudierende scheinen weniger darüber nachzudenken, warum sie welche Inhalte wie unterrichten und wie sich ihr Handeln auf die Schüler:innen auswirkt (vgl. Zeichner und Yan Liu 2010). Futter (2017) zeigt auf, dass in Unterrichtsnachbesprechungen nur 11% der Zeit wirklich aktiv zur Reflexion genutzt wird und hingegen die meiste Zeit der Situationsbeschreibung dient. Hilzensauer (2017) stellt fest, dass Studierende bisher die Reflexion ihrer Praxiserfahrungen im Rahmen der Praktikumsbegleitveranstaltungen eher als Austausch über Erfahrungen mittels der Leitfragen „Was war gut? Was war schlecht?“ (S. 202) empfinden. Er vermisst eine fruchtbare tiefere Auseinandersetzung mit den Situationen. Die Studierenden werden noch ungenügend angeleitet, Reflexion produktiv für sich zu nutzen und somit auch als hilfreich anzusehen. Auch in der Lehrpraxis klagen Dozierende darüber, dass Studierendenreflexionen oft oberflächlich bleiben, Handlungen nicht oder nur unzureichend begründet werden (vgl. Wyss und Mahler 2021). Bezüglich bereits praktizierender Lehrkräfte betrachtet Wyss (2013) Stimulated-Recall-Interviews, welche die mündliche Reflexion videografiertes Unterrichtseinheiten umfassen, und kommt ebenso zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte in

ihrer Reflexion auf beschreibenden oder subjektiv erklärenden Niveaus verbleiben. Theoretisch oder moralisch rückgekoppelte Begründungsstrukturen treten nicht auf.

Nach Roters (2012) ist die Fähigkeit zur Reflexion nicht nur eine individuelle Disposition, sondern eine professionelle, welche entsprechend ausgebildet werden kann und muss. Es ist nicht vorauszusetzen, dass Reflexion autodidaktisch bzw. ohne Impuls von außen vertieft wird (vgl. Bain et al. 2002). Yost et al. (2000) merken an, dass viele Lehramtsstudierende sich oft auf die Reproduktion konkreter, überprüfbarer Wissensbestände und Erfahrungen fokussieren. Das ist ein Denken, das der Offenheit des kritischen, reflexiven Denkens entgegensteht. Eine Anleitung zu tiefer Reflexion ist also nötig (vgl. u. a. Yost et al. 2000, Hilzensauer 2017, Korthagen und Kessels 1999).

Bei allen die Reflexion betreffenden Studienergebnissen ist jedoch zu beachten, dass mündliche oder schriftliche Reflexionen nicht (nur) Ausdruck der Fähigkeit zu tiefer Reflexion sind, sondern vor allem auch der Bereitschaft bzw. Motivation zu reflektieren (vgl. Leonhard und Rihm 2011). Gemäß des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2014) ist Kompetenz immer auch Ausdruck einer motivationalen Komponente. Motivation beeinflusst maßgeblich unsere Handlungsausführung (vgl. Kirchler und Walenta 2010). Intendiert man also die nachhaltige Förderung der Reflexionstiefe, müssen auch motivationale Aspekte berücksichtigt werden. Insbesondere muss Reflexion als subjektiv bedeutsam empfunden, also der Sinn der Reflexion von den Studierenden wahrgenommen werden – wie Müller Fritschi (2013) aus ihrer Befragung Studierender zur Nutzung reflexiver Portfolios schließt. Problematisch wird dieser Hinweis aber vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass Lehramtsstudierenden die große Bedeutung der Reflexion scheinbar nicht bewusst ist. Leonhard (2022) zweifelt an, dass Reflexion, wie es in der Lehrkräftebildung allgegenwärtig angeregt wird, von den Studierenden gerne ausgeübt und als sinnvoll betrachtet wird. Wyss (2008, 2013) verweist darauf, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte eher ungern reflektieren beziehungsweise Reflexionen möglicherweise eher als zusätzliche Belastung empfinden und deren Mehrwert nicht erkennen. Vor allem schriftliche Reflexion werden teilweise als überflüssig angesehen. Das wird auch durch Ergebnisse im Rahmen der Studie von Picard und Imhof (2006) zur Nutzung eines die zweite Phase der Lehrkräftebildung begleitenden Portfolios bestätigt. Die Lehramtsanwärter:innen empfinden hier die reflexiven Elemente bzw. die Elemente, welche gezielt zur Reflexion anleiteten, teilweise als redundant. Laut Wyss und Mahler (2021) können die oft (möglicherweise auch den Dozierenden) unklaren bzw. intransparenten Erwartungen an Reflexionsprozesse und -ergebnisse sowie eine mangelnde subjektive Bedeutsamkeit die Motivation der Studierenden bzgl. der Ausführung solcher Arbeitsaufträge und somit auch deren Ertrag negativ beeinflussen.

#### **Hinweis:**

Hier kann nochmals wie bereits in den Kapiteln 2.1.3.2 und 2.2.1.3 angemerkt hinterfragt werden, ob der Begriff der *Reflexion* durch den Begriff der *tiefen Reflexion* ersetzt werden kann bzw. sollte. Würden Erwartungen konkretisiert werden, wenn man anstatt „Reflektieren Sie!“ „Reflektieren Sie tief!“ anweist? Durch das Adjektiv bzw. Adverb „tief“ wird der Begriff zweifelsohne näher beschrieben. Brookfield (2017) stellt bereits (vielleicht auch unbewusst) einen Versuch an, nicht nur von Reflexion, sondern stets von kritischer Reflexion („critical reflection“, S. 3) zu sprechen und somit den Reflexionsbegriff klarer zu umreißen. Jedoch bleibt zu beachten, dass Adjektive bzw. Adverbien auch mit Inhalt gefüllt bzw. konzeptualisiert werden müssen. Die Betonung, dass nicht nur reflektiert, sondern *tief* reflektiert werden soll,

initiiert die Assoziation, dass zumindest die kognitiven Tätigkeiten in irgendeiner Form komplexer sein sollten. Es ist also der Hinweis auf einen gewissen Erwartungshorizont, welcher jedoch nicht von selbst in Erscheinung tritt. Dabei handelt es sich also vermutlich eher eine Verschiebung des Problems und eine Scheinkonkretisierung, als eine geniale Problemlösung. Wann ist eine Reflexion *tief*? Im Rahmen dieser Arbeit wird in Kapitel 2.1.3.2 und nochmals genauer in Kapitel 3.2.2.1 deshalb explizit dargestellt, was eine tiefe Reflexion ausmacht.

So wichtig das Bestreben, Reflexionskompetenz zu fördern, ist, birgt es auch Risiken. Neuweg (2021) argumentiert anhand unterschiedlicher Begründungslinien, inwieweit die Fokussierung auf reflexive Prozesse im Allgemeinen bzw. auf die Förderung und Implementierung dieser in der Lehrkräfteausbildung auch Gefahren birgt. Er verweist dabei unter anderem darauf, dass Reflexion Handlungsfähigkeit auch hemmen kann. Die Aufmerksamkeit auf interne Prozesse zu lenken – wie es bei der Reflexion der Fall ist – löse diese von der Sache bzw. der Situation selbst. Sie verhindere, komplett in der Situation, in dem eigenen Handeln zu sein und ggf. auch darin aufzugehen. Außerdem warnt er davor, dass die Reflexion ein Sicherheitsbedürfnis bedienen könnte, das dazu einlädt, in dieser zu verharren und so konkretes Handeln zu vermeiden bzw. zumindest aufzuschieben (vgl. Neuweg 2021).

Korthagen und Kessels (1999) fordern eine Reform der Lehrkräfteausbildung, welche vor allem die systematische Unterstützung Studierender bei der Herausbildung ihrer Reflexionskompetenz in den Blick nimmt. Saric und Steh (2017) zweifeln an, dass Lehrkräfte nach momentanem Stand ausreichend hinsichtlich des Reflektierens eigenen Lehrkräfteverhaltens ausgebildet werden. Roters (2012) betont, dass bisher noch unklar ist, wie die Herausbildung einer Reflexivität im Lehramtsstudium umgesetzt werden soll. Auch Korthagen (2001c) bemängelt die fehlende Konkretisierung der Konzepte, tiefe Reflexion der Praxiserfahrungen in Praktikumsbegleitveranstaltungen anzustoßen. Scheinbar finden Praxisreflexionen vor allem in schulpraktischen Studien/Praktika statt, in denen Studierende parallel zum Studium erste Unterrichtserfahrungen sammeln und diese idealerweise mit der betreuenden Lehrkraft oder Dozierenden nachbesprochen werden. Allerdings kritisiert u. a. Schüpbach (2005), dass diese Unterrichtsnachbesprechungen häufig aus Lob oder Tipps von Seiten des:der Mentors:in bestehen und wenig Raum für selbstreflexive Gedanken des:der Studierenden bleibt. Zudem wurde bereits an früherer Stelle dargestellt, dass einige Studien darauf verweisen, dass auch Unterrichtsnachbesprechungen oft rein beschreibend und somit oberflächlich bleiben. Hier kann also nicht selbstverständlich von Unterrichts*reflexion* gesprochen werden. Es bleibt meist unklar, wie tiefe Reflexion ganz konkret didaktisch initiiert bzw. wie zu dieser, beispielsweise mittels Prompts und Leitfragen, gezielt angeleitet werden kann. Hierzu besteht noch zu wenig Forschung (vgl. Hartung-Beck und Schlag 2020). Ohne Anleitung schöpfen Studierende ihr Reflexionspotential oftmals nicht aus. Die Studierendenreflexionen schwanken dann sehr in Umfang und Qualität (vgl. Bain et al. 2002). Dabei soll es auf lange Sicht darum gehen, Studierende zu befähigen, später als praktizierende Lehrkraft selbstständig (d. h. aber nicht unbedingt alleine) Erfahrungen bzw. eigenes Handeln zu reflektieren (vgl. Korthagen 2001b). Der Mangel an fehlenden konkreten Konzepten zur Anleitung tiefer Reflexion verwundert zunächst angesichts der fast schon überladenen Forschungslandschaft bezüglich unterschiedlichster Interventionen, welche sich mit der Integration reflexiver Elemente in der Lehrkräfteausbildung befassen. Im Folgenden soll

dargestellt werden, welche Modelle, Reflexion bei Lehramtsstudierenden anzuleiten, bereits erprobt wurden. Reflexionskompetenz wird im Rahmen individuell-monologischer, kollegial-dialogischer, visualisierender und experimenteller Ansätze gefördert (Systematisierung nach Abendroth-Timmer 2017 und Klempin 2019). Klempin (2019) gibt einen Überblick über einige Reflexionskonzepte, die bereits entwickelt und in der Regel auch evaluiert wurden. An dieser Stelle sollen ergänzend noch weitere Konzepte vorgestellt und eingeordnet werden. Dabei werden ausschließlich reflexionsfördernde Settings betrachtet, die in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verortet sind. Eine eindeutige Zuordnung der unterschiedlichen Konzepte zu den Ansatzkategorisierungen nach Klempin (2019) ist jedoch schwer möglich. Die Unterscheidung zwischen individuell-monologisch und kollegial-dialogisch bezieht sich auf das Setting, bzw. genauer die Sozialform, in dem die Reflexion praktiziert wird. Bei den Kategorien der visualisierenden und experimentellen Ansätze wird hingegen eher anhand des Reflexionsgegenstands bzw. des Reflexionsanlasses unterschieden. So betrifft die Kategorisierung unterschiedliche Kriterien und die meisten Reflexionsformate können in der Regel jeweils einer der ersten zwei und einer der zweiten zwei Kategorien zugeordnet werden.

*„Individuell-monologische Ansätze“ (Abendroth-Timmer 2017, S. 115, Klempin 2019, S. 110)*

Die Kategorie der individuell-monologischen Ansätze umfasst Ansätze der Reflexionsförderung, die die selbständige Reflexion ausgewählter Sachverhalte fordern. Meist vollzieht sich dies im Rahmen von Reflexionsaufträgen in Portfolios, Lerntagebüchern oder Ähnlichem. Teilweise werden durch Prompts Anregungen für den Reflexionsprozess gegeben (vgl. Abendroth-Timmer 2017, Klempin 2019).

Imhof und Borsch (2006) nutzen im Rahmen einer Evaluationsstudie das Lerntagebuch als Anlass bzw. Möglichkeit für Lehramtsstudierende, den eigenen Lernzuwachs innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen zu reflektieren. Die Reflexion wurde dabei durch das Aufführen von Beispielen sowie – frei wählbar – durch Fragestellungen oder ein Raster mit Teilüberschriften angeleitet. Das Forschungsteam kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Lerntagebücher der Studierenden in ihrer Qualität und Organisation stark unterscheiden. Grundsätzlich können Studierende, die mit dem Lerntagebuch gearbeitet hatten, positivere Ergebnisse im Wissenstest erzielen und schätzen das Seminar auch insgesamt positiver ein.

Auch Gröschner et al. (2013) sowie Hartung-Beck und Schlag (2020) arbeiten mit Lerntagebüchern in der Lehrkräftebildung. Bei Letzteren wurden zunächst die Lehramtsstudierenden dazu angehalten, täglich zu reflektieren. In der Vergleichsgruppe wurde die Anzahl der Reflexionen deutlich reduziert (10-15 im gesamten Praxissemester) und eine differenziertere Hinführung zum Schreiben der Lerntagebucheinträge installiert. Die Lerntagebuchbeiträge wurden durch Prompts und Leitfragen angeleitet. Hartung-Beck und Schlag (2020) stellen dabei fest, dass die Reduktion der Häufigkeit und eine gezielte Anleitung der verpflichtenden Reflexionen die Qualität dieser scheinbar positiv beeinflussen bzw. der Reflexionskreislauf vollständiger durchlaufen wird. Jedoch können, mangels eines (quasi-) experimentellen Settings, keine klaren kausalen Beziehungen herausgearbeitet werden.

Wagner und Richter (2006) nutzen Portfolios als Reflexionsinstrument. Sie bezeichnen diese als „das Instrument, um eine reflektive Lernkultur für Pädagogen zu schaffen“ (S. 21), begründen dies jedoch nicht näher. Die Autor:innen verfolgen das Ziel, mittels des Einsatzes begleitender Portfolios die Schulpraktischen Studien der Lehramtsstudierenden reflexiver und somit effizienter zu gestalten. Die Evaluation bezieht sich dabei hauptsächlich auf

Rückmeldungen der Studierenden bezüglich der Arbeit mit dem Portfolio sowie die Einschätzung des eigenen Lernerfolgs durch die Arbeit mit dem Portfolio. Die Studierenden sehen neben einigen Vorteilen (wie beispielsweise den Anregungen und Hilfestellungen) auch Nachteile (wie der Arbeitsaufwand oder eine zu starke Anleitung) der Portfolioarbeit.

„*Kollegial-dialogische Ansätze*“ (Abendroth-Timmer 2017, S. 115, Klempin 2019, S. 110)

Kollegial-dialogische Ansätze sind Ansätze, bei denen Reflexion im gemeinsamen Austausch unter Personen mit ähnlichen oder auch abweichenden Erfahrungen stattfindet. Das kann beispielsweise im Rahmen von Peer-Coaching- oder Critical-Friends-Formaten sein (vgl. Abendroth-Timmer 2017, Klempin 2019). Dabei muss es sich nicht immer um ein Gespräch face-to-face handeln. Auch Ansätze des dialogischen Schreibens sind hier zuzuordnen (vgl. Abendroth-Timmer 2017).

Kollegial-dialogisch im kleinen Sinne finden in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung häufig Nachbesprechungen erster Unterrichtsversuche statt. In der ersten Phase werden diese *reflections-on-action* häufig im Austausch mit der Praktikumslehrkraft und/oder der:dem betreuenden Dozierenden vorgenommen.

Von Felten (2005) untersucht die Wirksamkeit eines reflexiven Praktikums, welches das Protokollieren und Reflektieren von Beobachtungen (Unterrichtsversuche der Studierenden und Unterricht der Praxislehrpersonen) umfasst. Die Praktikumslehrkräfte begleiteten diesen Reflexionsprozess bzw. regten diesen an. Jedoch wird kein konkretes Instrument oder Leitfragenkatalog dargestellt, welches:r die Phase der Reflexion unterstützen bzw. anleiten soll. Die Experimentalgruppe wurde hinsichtlich der Durchführung eines reflexiven Praktikums geschult und setzte dieses dann um, die Kontrollgruppe vollzog das reguläre Praktikum. Hier umfassten Unterrichtsnachbesprechungen lediglich das Feedback der Lehrkräfte. Von Felten (2005) befragte im Rahmen des Quasi-Experiments die Lehramtsstudierenden, die praktizierenden (Praktikums)Lehrkräfte und die Schüler:innen mittels Fragebögen und Interviews. Die Datenanalyse zeigt Unterschiede zwischen den Entwicklungen der Lehramtsstudierenden im reflexiven und im regulären Praktikum. In der Experimentalgruppe können u. a. größere Fortschritte in der Reflexion (bezüglich deren Tiefe) festgestellt werden. Hilzensauer (2017) entwickelte und erprobte ein theoretisch fundiertes Konzept, Lehramtsstudierende im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung zur professionellen Reflexion heranzuführen. Videografierter Unterricht wird in der ersten Phase in acht Schritten reflektiert, wovon sechs zunächst in Einzelarbeit vollzogen werden und die zwei übrigen in Austausch. Im Anschluss an diese Unterrichtsreflexion findet eine Phase der Meta-Reflexion – also die Reflexion bisheriger Reflexionsprozesse – statt, welche in der dritten Phase im Austausch mit der Praktikumslehrkraft nachbesprochen wird. Diese Herangehensweise wurde stringent entwickelt, erweist sich jedoch nach eigener Aussage des Autors in seiner bisherigen Form als unökonomisch. Dennoch wird das Lernangebot von den Studierenden als sehr sinnvoll und in den universitären Kontext integrierbar angesehen.

Hesse und Lütgert (2020) unterstützten Nachbesprechungen der Unterrichtsversuche von Lehramtsstudierenden durch die Bereitstellung des Diagnoseinstruments EMU von Helmke et al. (2011). Das Instrument zeigt für die Unterrichtsgestaltung bedeutsame Faktoren auf und soll dadurch Rückmeldungen systematisieren und deren Vollständigkeit sichern. Das kann als Grundlage reflexiver Prozesse gewinnbringend sein, zielt aber eher auf die Förderung der Reflexionsbreite als auf die Förderung der Reflexionstiefe ab. Von den Studierenden wurden

die EMU-gestützten Unterrichtsnachbesprechungen nur moderat als gewinnbringend eingeschätzt bzw. sind die Studierenden hier scheinbar sehr unterschiedlicher Meinung.

Albers (2020) stellen Ausschnitte aus sogenannten Arbeitsjournalen in den Mittelpunkt eines reflexiven Austauschs in der Kleingruppe. Die Arbeitsjournale umfassen unterschiedliche Materialien, die begleitend zum Schulpraktikum gesammelt werden. Das können Protokolle sein, Materialsammlungen oder Schilderungen als bedeutsam angesehener Schulsituationen. In der Kleingruppe präsentieren die Studierenden einen ausgewählten Aspekt aus dem Arbeitsjournal, z. B. eine Schulsituation, und dieser wird unter Anleitung der Dozierenden gemeinsam reflektiert. Die Anleitung orientiert sich an einem Dreischritt, der an psychoanalytische Vorgehensweisen angelehnt und somit auch stark vorstrukturiert ist. Zunächst werden die bewussten, manifesten Aspekte des vorliegenden Materials besprochen, dann die latenten (wie eigene Gefühle beim Betrachten des Materials) und zuletzt eine Einordnung in wissenschaftliche Wissensstrukturen oder schulische Rahmenbedingungen vorgenommen. Eine wissenschaftliche Evaluation dieser Vorgehensweise wird von Albers (2020) nicht berichtet.

Protzel (2020) beschreibt die Umsetzung der Reflexionsförderung im Rahmen des Praxissemesters der Grund- und Regelschullehrantsstudierenden der Universität Erfurt. Hier kamen die Studierenden parallel zu den Praxistagen immer freitags zusammen, um in Gruppen von zwölf Studierenden gemeinsam mit einer erfahrenen Praktikumslehrkraft Reflexionsroutinen einzuüben bzw. Reflexionsmethoden, wie die kollegiale Fallberatung, zu erproben. Dieser Austausch wird als „Gruppensupervisionen“ (Protzel 2020, S. 437) betitelt. Zudem umfasst das Entwicklungsportfolio, welches von den Studierenden erstellt wurde, reflexive Aufgabenstellungen. Anhaltspunkt für alle reflexiven Prozesse soll dabei ein Reflexionsleitfaden bieten, der den Reflexionsprozess vorzeichnet und Leitfragen an die Hand gibt. Im Rahmen ihrer Studierendenbefragung stellt die Forscherin fest, dass der Austausch mit einer Lehrkraft im Rahmen der Supervisionen von den Studierenden als gewinnbringend angesehen wird, während die selbständige Auseinandersetzung im Portfolio weniger Anklang findet (vgl. Protzel 2020).

Ein umfassender Fundus unterschiedlicher inhaltlich aber auch methodisch ausgerichteter Konzepte, Praxiserfahrungen reflexiv aufzuarbeiten, wurde im Rahmen des Bielefelder Bi<sup>Professional</sup>-Projekts der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* entwickelt (vgl. Störtländer et al. 2020). Die Ansätze umfassen hier u. a. reflexive Elemente in Portfolios, aber vor allem auch peer-gestützte Reflexionsformate. Dabei wird oft fallrekonstruktiv oder angelehnt an das Konzept der kollegialen Beratung, beispielsweise nach Tietze (2010), gearbeitet. Beide Herangehensweisen sind in der Regel sehr strukturiert. Eingebettet sind die Reflexionen dabei stets in konkrete Praxiserfahrungen (aktuelle oder zurückliegende). Die Reflexionsformate unterliegen einer ständigen Weiterentwicklung auf Basis wissenschaftlicher Begleitforschung und sind somit nicht als fertiges Produkt, aber durchaus als gewinnbringende Anregungen zu verstehen (vgl. Störtländer et al. 2020).

„*Visualisierende Ansätze*“ (Abendroth-Timmer 2017, S. 116, Klempin 2019, S. 110)

Visualisierende Ansätze nehmen visuelle Reflexionsanlässe als Ausgangspunkt für Reflexion. Hierzu zählen neben Videographien beispielsweise auch Concept Maps (vgl. Abendroth-Timmer 2017, Klempin 2019). Videografien können neben eigenen Unterrichtsversuchen auch Unterrichtsversuche Dritter umfassen (vgl. Abendroth-Timmer 2017).

Frey et al. (2019) greifen in Seminarveranstaltungen auf die videografiegestützte Reflexion zurück. Dabei werden nicht eigene Unterrichtsversuche der Lehramtsstudierenden videografiert, sondern Filmimpulse zum Ausgangspunkt gemeinsamer aber auch individueller Reflexion gemacht. Die Reflexionen werden dabei anhand der Erstellung eines *Inneren Teams* nach Schulz von Thun (2013)<sup>7</sup> vollzogen. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass sie diese Art der Seminargestaltung als durchaus gewinnbringend ansehen.

Einen weiteren beispielhaften Ansatz, Videografien in der Selbst- und Fremdrelexion einzusetzen, stellt Herbst (2019) vor. Hier wurden Videografien der Unterrichtsversuche mit reflexiven Schreibanlässen im Portfolio und kollegialer Fallberatung kombiniert. Dieses Vorgehen erscheint vielversprechend in Bezug auf das Herausbilden der Reflexionskompetenz zu sein. Jedoch sind die vorläufigen qualitativen Ergebnisse aufgrund der extrem kleinen Stichprobe ( $n=5$ ) in weiteren Studien empirisch zu überprüfen.

Elsner et al. (2020) entwickelten und erprobten zwei unterschiedliche Ansätze, Videofallvignetten in den Mittelpunkt reflexiver Prozesse zu stellen. Die Reflexionen sollen dabei die reflexive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Transkulturalität im Sprachenlernen anstoßen. Es wurden zwei unterschiedliche Ansätze mit Englischlehramtsstudierenden erprobt. Die Anleitungen zur Reflexion bzw. der Inhalt der einzelnen Reflexionsschritte orientiert sich bei beiden Methoden an einem Modell des Reflexionsprozesses, das aus dem EDAMA<sup>8</sup>-Modell von Aeppli und Lötscher (2016) entwickelt wurde. Zunächst wird die Reflexion nach der sogenannten „Vier-Schritt-Methode“ (vgl. Elsner et al. 2020, S. 285) dargestellt. Eine recht detaillierte Beschreibung der vier Reflexionsschritte zeigt, dass hier die Studierenden sehr klar durch entsprechende Arbeitsaufträge in ihrem Reflexionsprozess angeleitet werden. Während in Schritt 1 (Betrachtung des Gehalts des Unterrichtsgegenstands) und Schritt 4 (Formulierung von Handlungsmaßnahmen) die Gedanken recht unabhängig vom Video formuliert werden, bildet dieses die Basis für Schritt 2 und 3 (Analyse des Denkens und Handelns der Schüler:innen und der Lehrkräfte). Auch in der zweiten erprobten Reflexionsmethode, der kasuistischen Fallarbeit, steht die Videofallarbeit zunächst im Fokus. Hier wurden im ersten Schritt Unterrichtsvideographien analysiert (angeleitet durch Prompts bzw. Leitfragen, welche die ersten Phasen des Reflexionsprozesses rahmen), bevor die Studierenden im zweiten Schritt selbst produktiv wurden und eigene Unterrichtsentwürfe, im Sinne der Konstruktion eines alternativen Szenarios, erstellten. Beide Ansätze, Reflexion anzuleiten, werden von den Dozierenden als sehr vielversprechend für die Schulung der Reflexionsfähigkeit eingeschätzt.

„*Experimentelle Ansätze*“ (Abendroth-Timmer 2017, S. 117, Klempin 2019, S. 110)

Experimentelle Ansätze zielen darauf ab, ein wahrhaftiges Erleben der zu reflektierenden Situationen möglich zu machen. Sie stellen also die bestmögliche Annäherung von Erwerbs- und Handlungssituation in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen (vgl. Abendroth-Timmer 2017, Klempin 2019). Hierunter fallen im universitären Kontext vor allem Settings des

---

<sup>7</sup> Das sogenannte *Innere Team* von Schulz von Thun (2013) ist ein Modell, welches die unterschiedlichen Tendenzen innerhalb einer Person (z.B. aus impliziten und expliziten Ängsten, Meinungen, Werten etc. resultierend) veranschaulicht und betrachtet, wie diese zielführend organisiert werden können, um mit dieser Ambivalenz produktiv umzugehen.

<sup>8</sup> Die von den Autor:innen gewählte Benennung des Modells ist ein Akronym der darin enthaltenen Komponenten „Erleben“, „Darstellen“, „Analysieren“, „Maßnahmen entwickeln, planen“ und „Anwenden“ (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Aeppli und Lötscher 2016).

Mikroteachings oder der Lehr-Lern-Labore, aber auch die Arbeit mit Fallbeispielen (vgl. Klempin 2019).

Saathoff und Höble (2017) integrierten für Lehramtsstudierende mit Fach Biologie reflexive Elemente in ein Lehr-Lern-Labor-Setting. In diesem konnten die Studierenden eigene Unterrichtseinheiten durchführen, welche im Anschluss im Rahmen einer Gruppendiskussion reflektiert wurden. Scheinbar wird der Begriff der *Diskussion* hier dem der *Reflexion* gleichgestellt. Die Autor:innen verzichteten bewusst auf eine verstärkte Anleitung durch die Dozierenden und betonen den offenen und selbständigen Austausch der Studierenden. Vereinzelt Impulse wie „[...] Reflektiert bitte eure Erfahrungen von dem Tag heute.“ (Saathoff und Höble 2017, S. 33) und „Bitte diskutiert dieses Thema nochmal.“ (Saathoff und Höble 2017, S. 33) sollen nicht strukturieren, sondern reflexive Prozesse initiieren oder einen stockenden Diskurs reanimieren. Allerdings stellen die Autor:innen im Rahmen der Auswertungen der Gruppendiskussionen anhand der dokumentarischen Methode fest, dass in diesem recht selbständigen Reflexionsprozess kaum über die eigene Perspektive hinaus gedacht wird und keine alternative Handlungsmöglichkeiten aufgerufen werden. Der Reflexionsprozess kann hier also als unvollständig angesehen werden.

Scheinbar alle Ansatzkategorien – die individuell-monologische, kollegial-dialogische, visualisierende und die experimentelle Ansatzkategorie – werden in Überlegungen von Vogel (2013) im Rahmen des Projekts *eLearning basiertes Portfolio (elPort)* angerissen. Das liegt vor allem daran, dass hier in mehreren verschiedenen Aufgabenformaten Reflexionen Grundschullehramtsstudierender über das eigene mathematische Lernen, Wissenskonstruktionen und Praxiselemente angeregt werden sollen. Neben Aufgabenstellungen, die in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeitet wurden, findet man hier auch die angeleitete Reflexion videografiertes selbst durchgeführter mathematikbezogener Kleingruppenarbeiten mit Schüler:innen. Worin genau die Anleitung besteht bzw. wie angeleitet wird, ist leider nicht näher beschrieben. Jedoch stellt Vogel in einem späteren Text gemeinsam mit Möller die Arbeit der Grundschullehramtsstudierenden mit der sogenannten Reflexionsspirale, welche den klassischen Reflexionsprozess/-zyklus aufgreift, dar (vgl. Möller und Vogel 2018). Es ist zu vermuten, dass diese Spirale auch im elPort-Projekt eingesetzt wurde. Vogel (2013) berichtet – bis auf positives Feedback der Studierenden zu den Seminaren im Rahmen der regulären Lehrevaluation – keine Ergebnisse der Intervention.

Betrachtet man wissenschaftliche Abhandlungen über konkrete Möglichkeiten, reflexive Prozesse im Lehramtsstudium anzuleiten, so fällt auch hier auf, dass zwar nur selten explizit thematisiert wird, dass von anleitenden Impulsen gezielt abgesehen wurde (wie bei Saathoff und Höble 2017), jedoch in einigen Abhandlungen auch nicht die konkrete Anleitung zur Reflexion dargestellt wird (vgl. auch Dymont und O'Connell 2011). Es kann also nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass Reflexion in keiner Weise angeleitet wurde, allerdings scheint hierauf nicht der Fokus der Forschenden zu liegen. So ist es zum einen oft schwer, die Formate miteinander zu vergleichen, zum anderen meist nicht unmittelbar möglich, konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Lehre bzw. hier integrierter Reflexionsphasen abzuleiten.

### Zwischenfazit Argumentationslinie 3: Bedeutung der Reflexion im (inklusive) Lehrkräftealltag

Reflexion gilt als wichtiges Element der (inklusive) Schulentwicklung und produktiven Lehrkräftetätigkeit. Reflexion wird in der Lehrkräftebildung gefordert, aber es wird weder ausreichend geklärt, was mit dem Begriff der (*tieferen*) Reflexion gemeint ist, noch scheinbar in der Breite gezielt zu tiefer Reflexion angeleitet. Es wird deutlich, dass es nötig ist, ganz konkrete und praktikable Konzepte zu entwickeln, durch die Reflexion von Lehramtsstudierenden als subjektiv bedeutsam wahrgenommen wird und Reflexionskompetenz selbst zum Gegenstand und nicht nur zur Methode universitärer Lehrkräftebildung avanciert. Zudem scheinen vor allem Formate, die auf kollegialen Austausch setzen, gewinnbringend zu sein. Settings, in denen Studierende durch aktive Erfahrung lernen, beispielsweise durch experimentelle oder visualisierende Settings, werden außerdem in den meisten der hier betrachteten Studien als weiterzuverfolgender, scheinbar gewinnbringender Weg gekennzeichnet.

#### 2.2.1.4 Zusammenfassung: Aktualität und Bedeutung des Forschungsprojekts zur Lösung aktueller Probleme des pädagogischen Feldes

In den vorhergehenden Kapiteln wurden anhand dreier Argumentationslinien aktuelle Herausforderungen des pädagogischen Feldes aufgegriffen. Die Zwischenfazits der drei Argumentationslinien seien noch einmal aufgeführt und zusammengefasst:



Abbildung 7: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des praktischen Kontextes, inhaltlich gefüllt

Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte die Entwicklung der Lernenden maßgeblich beeinflussen (vgl. Hattie 2014), kann aus diesen drei Argumentationslinien folgende aktuelle Problemlage des pädagogischen Feldes festgesetzt werden, auf die es nun in der vorliegenden Forschungsarbeit einzugehen gilt:

Die inklusive Beschulung bzw. die Entwicklung des Schulsystems hin zu einer inklusiven Schule erfordert im Speziellen sowohl inklusionsspezifisch selbstwirksame Grundschullehrkräfte als auch tief reflektierende Lehrkräfte. In beiden Bereichen (ISWK und tiefe Reflexion) werden Lehrkräfte aber bisher im universitären Setting noch nicht hinreichend ausgebildet. Hier sind gezielte Konzepte, die die Integration der Förderung beider Aspekte in die erste Phase der Lehrkräftebildung umfassen, unabdingbar. Im Rahmen der Förderung der Reflexionskompetenz muss dabei berücksichtigt werden, dass diese durch die Bereitschaft der Studierenden, sich auf reflexive Prozesse einzulassen, bedingt ist. Diese Bereitschaft ist jedoch u. a. an zwei Aspekte gebunden, die somit bereits im Vorhinein als Voraussetzungen für eine gelingende Implementation festgelegt werden:

Zum einen müssen die mit dem Reflexionsbegriff verbundenen Erwartungen den Studierenden transparent gemacht werden. Dazu muss der Begriff zuvor inhaltlich gefüllt werden. Das impliziert auch, dass der Begriff *Reflexion* beispielsweise in Arbeitsaufträgen nicht nur als Synonym für *Nachdenken* verwendet werden soll, um einer Verwässerung und einer Übersättigung der Studierenden gegenüber des Reflexionsbegriffs entgegenzuwirken.

Zum anderen müssen die Studierenden die subjektive Bedeutsamkeit reflexiver Prozesse erkennen, indem sie diese als gewinnbringend erleben. Es gilt, den Studierenden zu verdeutlichen, wie sehr sie von einer reflexiven Haltung (in ihrer beruflichen Zukunft) profitieren, um zu gewährleisten, dass diese reflexive Prozesse auch bewusst nutzen (vgl. Häcker 2016). Ein erster Schritt in Richtung einer solchen Bewusstseinsbildung wäre, Reflexionen für die Studierenden sinnstiftend in universitäre Veranstaltungen einzubauen.

Aus diesen Überlegungen folgen zwei praktische Zielsetzungen der vorliegenden Forschungsarbeit:

Ziel 1: Das vorliegende Forschungsprojekt soll Anregungen für eine gezielte Implementation und empirisch evaluierte Gestaltung der Reflexionsphasen in Veranstaltungen universitärer Lehrkräftebildung bieten, die eine Vertiefung der studentischen Reflexionen evoziert und auch das Bewusstsein der Studierenden für die Bedeutung einer tiefen Reflexion stärkt.

Ziel 2: Das vorliegende Forschungsprojekt soll konkrete und empirisch gestützte Anregungen geben, durch Reflexionsphasen die Förderung der ISWK in universitären Seminaren zu integrieren.

### **2.2.2 Legitimation anhand des theoretischen Kontextes**

Im Rahmen des theoretischen Kontextes wird herausgearbeitet, welche Lücken in der theoretischen Betrachtung des Konstrukts der tiefen Reflexion bzw. Reflexionstiefe und welche Desiderata bezüglich der Förderung der Fähigkeit zur tiefen Reflexion und der individuellen (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit bestehen. Zusammenfassend soll im letzten Schritt eine aus diesen Überlegungen resultierende Darstellung des Forschungsdesiderats erfolgen.

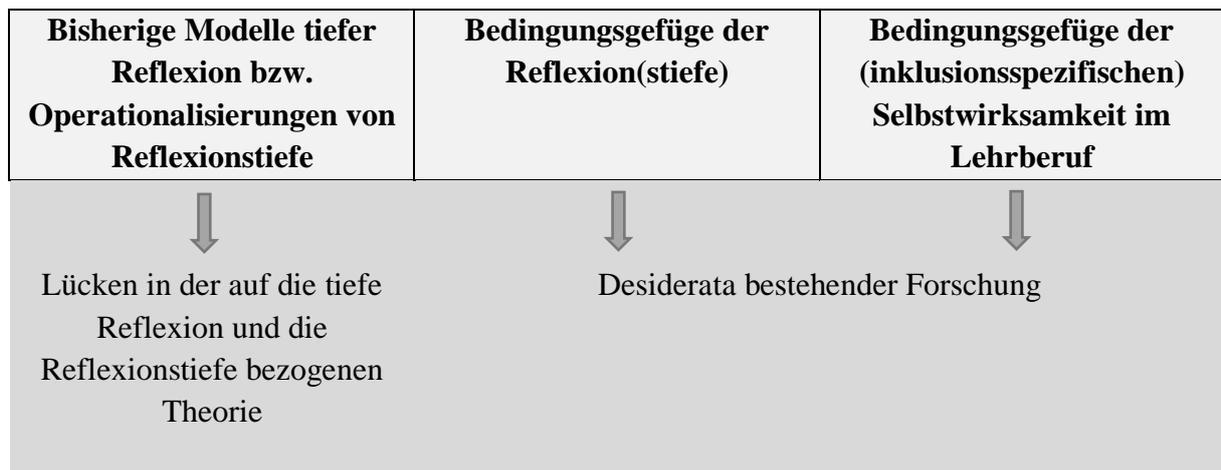


Abbildung 8: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des theoretischen Kontextes

### 2.2.2.1 Bisherige Modelle tiefer Reflexion bzw. Operationalisierungen von Reflexionstiefe

Um Reflexion hinsichtlich deren Tiefe erfassen zu können, muss Reflexionstiefe zunächst konzeptualisiert werden.

In der Literatur existieren viele Versuche unterschiedlicher Autor:innen, Reflexionstiefe, Reflexionsgüte oder Reflexionskompetenz insbesondere auch im pädagogischen Kontext zu fassen, indem Modelle tiefer oder guter Reflexion bzw. elaborierter Reflexionskompetenz gebildet werden. Dabei werden die Begriffe *Reflexionskompetenz*, *Reflexionsqualität/-güte* oder aber auch *Reflexionstiefe*, welche den jeweiligen Modellen zugeordnet werden – wie bereits in Kapitel 2.1.3.2 dargestellt – uneinheitlich verwendet. Die folgende Übersicht soll veranschaulichen, welche Begrifflichkeiten die Autor:innen der im Folgenden in den Blick genommenen Modelle wählten.

Modell-Autor:innen	Begrifflichkeit für das im Modell dargestellte Konstrukt
Aeppli und Lötscher (2016)	Reflexionskategorien
Bain et al. (2002)	Reflexives Schreiben und Denken
Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015)	Reflexionsqualität
Hatton und Smith (1995)	kinds of reflection
Hilzensauer (2017)	Reflexionskompetenz
Korthagen (1998)	Reflexionsprozess
Korthagen und Vasalos (2005)	levels in reflection
Larrivee (2008)	level of reflection practice
Leonhard und Rihm (2011)	Reflexionstiefe
Lüsebrink und Grimminger (2014)	Reflexionskompetenz
Roters (2012)	Reflexionsniveau

<b>Modell-Autor:innen</b>	<b>Begrifflichkeit für das im Modell dargestellte Konstrukt</b>
Schellenbach-Zell et al. (2018)	Reflexionskompetenz
Von Felten (2005)	Reflexionstiefe
Windt und Lenske (2015, 2016)	Konstrukt Reflexion
Zimmermann und Welzel (2008)	Reflexionskompetenz

*Tabelle 1: Begrifflichkeiten, die von den Autor:innen gewählt wurden*

Auf die hier aufgeführten Modelle wird auch in Kapitel 3.2.1 nochmals kurz eingegangen, da sie in die Überlegungen bzgl. des in dieser Forschungsarbeit als *tiefe Reflexion* gefassten Konstrukts miteinbezogen werden. Dies geschieht trotz der möglicherweise anders gewählten Begrifflichkeiten der jeweiligen Autor:innen, da die Modelle dem in Kapitel 2.1.3.2 festgelegten Begriff von *tiefer Reflexion* nicht entgegenstehen, sondern diesem inhaltlich zugeordnet werden können.

### Stufenmodelle

Die Konzeptualisierung der Tiefe einer Reflexion anhand eines Stufenmodells ist die wohl gängigste Methode. Viele Autor:innen formulieren verschiedene Niveaus, Levels oder Stufen, welche eine fortschreitende Tiefe oder Güte der Reflexion beschreiben. Dabei wird entweder explizit betont, dass niedrigere Stufen jeweils in höhere integriert werden (vgl. u. a. Hatton und Smith 1995, Larrivee 2008, Zimmermann und Welzel 2008, Leonhard und Rihm 2011) oder es werden die Stufen im Wesentlichen scheinbar unabhängig voneinander betrachtet (vgl. u. a. von Felten 2005, Lüsebrink und Grimminger 2014). Ein Großteil der Verfasser:innen solcher Stufenmodelle beziehen sich auf die Darstellungen von Hatton und Smith (1995). Diese stellen bereits 1995 im Rahmen einer Analyse von Studienarbeiten Überlegungen zu den Eckpunkten einer gelungenen schriftlichen Reflexion an. Dabei nehmen sie auch Bezug auf die Erkenntnisse van Manens (1977), welcher sich mit Reflexion im pädagogischen Kontext auseinandersetzt. Das scheinbare Monopol der Konzeption von Hatton und Smith (1995) hat zur Folge, dass sich viele der folgenden Konzeptionen anderer Forschender stark ähneln und das Modell von Hatton und Smith hier als mehr oder weniger offensichtliche Schnittmenge der Überlegungen auszuzeichnen ist.

Dies soll im Folgenden kurz aufgezeigt werden, indem das Stufenmodell von Hatton und Smith (1995) zunächst dargestellt wird und im Anschluss daran anknüpfende Modelle tiefer Reflexion berichtet werden.

Hatton und Smith (1995) differenzieren vier Reflexionsniveaus bzw. -arten (im Originaldokument engl. „kinds“) (Hatton und Smith 1995, S. 40) der Reflexion:

- „descriptive writing“ (Hatton und Smith 1995, S. 40): Diese Stufe wird auch als nicht-reflexive Stufe gesehen. Direkt wahrnehmbare Ereignisse werden hier lediglich beschrieben und nicht in irgendeiner Weise tiefergehend behandelt.
- „descriptive reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40): Auf dieser Stufe werden bereits erste (subjektive) Erklärungsversuche angestellt, die Ausführungen sind jedoch noch wenig elaboriert.

- „dialogic reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40): Hier tritt der/die Reflektierende in einen Diskurs u. a. mit sich selbst. Mögliche Erklärungsansätze werden einander gegenübergestellt und abgewogen.
- „critical reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40): Erklärungsansätze werden hier auch in einen historischen, sozialen und/oder politischen Kontext gesetzt und darin beleuchtet.

(vgl. Hatton und Smith 1995)

Zimmermann und Welzel (2008) orientieren sich nicht nur stark an diesen Vorüberlegungen von van Manen (1997) und Hatton und Smith (1995)<sup>9</sup> sondern erweitern das Modell zusätzlich um eine fünfte Stufe, welche eine tiefe Professionalisierung der Reflexion impliziert und grundlegende Strukturen des eigenen pädagogischen Arbeitens in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. Die Lehrkraft erkennt auf dieser Stufe eigenes Denken und Handeln, beleuchtet es kritisch und leitet auch hierfür Modifikationen ab.

Auch Lüsebrink und Grimminger (2014) nehmen das Modell von Hatton und Smith (1995) als Grundlage ihres Modells für Reflexionskompetenz, differenzieren dieses aber aus, indem sie den vier Hauptstufen jeweils zwei gleichwertige Unterstufen zuordnen.

In der Literatur sind weitere Stufenmodelle zu finden, die sich teilweise nicht explizit auf das Modell von Hatton und Smith (1995) beziehen, wie das Modell von Larrivee (2008). Die Autorin leitet nach eigenen Angaben das von ihr generierte Modell zur Erfassung und Steuerung der Reflexion aus zahlreichen Beschreibungen unterschiedlicher Autor:innen her. Ein Einfluss von Hatton und Smith (1995) kann somit nicht ausgeschlossen werden, zumal Larrivees Levelbildung („pre-reflection“, „surface reflection“, „pedagogical reflection“ und „critical reflection“, S. 353f.) nicht nur in der Anzahl der Stufen, sondern auch in deren Inhalt starke Parallelen zu Hatton und Smith (1995) aufweist.

### Stufenintegrierte Komponentenmodelle

Leonhard und Rihm (2011) greifen das Stufenmodell von Hatton und Smith auf, indem sie deren Stufen als Hauptstufen greifen, die Stufen der *descriptive reflection* und der *dialogic reflection* jedoch nochmals dreifach untergliedern und somit spezifizieren. So entstehen insgesamt acht Stufen bzw. Niveaus (0-7). Die fortlaufende Nummerierung der Stufen, soll dabei den kumulativen Charakter des Stufenmodells implizit betonen, d. h. die Stufen bauen aufeinander auf bzw. sind ineinander integriert. Auf diesen Stufen werden jeweils die zwei Komponenten „Situationswahrnehmung“ (Leonhard und Rihm 2011, S. 257) und „Darstellung der Handlungsoptionen“ (Leonhard und Rihm 2011, S. 257) verortet. Wischmann (2015) entwickelt ein Strukturmodell, um Unterrichtsreflexionen einordnen zu können. Die Einordnung vollzieht sich anhand dreier Dimensionen: die Reflexionsbreite, die Reflexionstiefe und eingenommene Perspektiven. Dabei bezieht sie sich bei der Fassung der Reflexionstiefe auf die Überlegungen von Leonhard und Rihm (2011). Somit nimmt sie auch hier eine Einordnung in verschiedene (Zwischen-)Stufen vor und orientiert sich mittelbar an dem Modell von Hatton und Smith (1995). Gleiches gilt für Kuckuck (2022), welche das Kategoriensystem

---

<sup>9</sup> Im Text geben die Autorinnen Korthagen (2002, S. 60ff) als Quelle an, dieser bezieht sich jedoch in der entsprechenden Textstelle explizit auf van Manen und Hatton und Smith (1995).

von Leonhard und Rihm (2011) den eigenen Auswertungen der Reflexionstiefe deduktiv zugrunde legt und nur induktiv leichte Anpassungen vornimmt.

Bain et al. (2002) entwickelten das 5R-Raster, um Studierenden einerseits eine Hilfestellung zu bieten, die Bestandteile einer gelungenen Reflexionspraxis zu überblicken. Andererseits liefert dieses den Forschenden auch nötige Anhaltspunkte, um die Studierendenreflexionen hinsichtlich ihrer Qualität einschätzen zu können. Die Autor:innen differenzieren fünf Komponenten, welchen in ihrer Ausführung wiederum jeweils eine von drei qualitativen Auswertungen – also Stufen – zugeordnet werden kann: „Reporting“ (Situationsbeschreibung), „Responding“ (Einordnung der Situation), „Relating“ (In-Beziehung-Setzen zur eigenen Person und zu Theorien), „Reasoning“ (Argumentation), „Reconstructing“ ((Weiter-)Entwicklung) (jeweils Bain et al. 2002, S. 14f.). Ein ähnlicher Ansatz wird auch im Modell von Hilzensauer (2017) verfolgt, indem hier den Merkmalen einer Reflexion jeweils fünf Niveaustufen zugeordnet werden.

### Kriterienintegrierte Komponentenmodelle

Ein Komponentenmodell der Reflexionsqualität entwickelten Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015), welches ihrem Instrument *Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität (SERQU)* zugrunde liegt. Dabei orientieren sie sich an den Phasen des EDAMA<sup>10</sup>-Modells, welches später nochmals modifiziert von Aeppli und Lötscher (2016) veröffentlicht wird, sparen jedoch die erste und letzte Phase (*Erleben der Situation* und *Anwendung der Handlungsmaßnahmen*) aus, da diese Phasen eine praktische Erfahrung umschreiben. Es bleiben die Phasen der *Situationsdarstellung*, *Situationsanalyse* und *Maßnahmenplanung*. Jeder dieser Phasen, „Dimensionen“ (Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, S. 15) genannt, werden bedeutsame Aspekte zugeordnet. Diese Aspekte haben teilweise recht eindeutig den Charakter von Kriterien, beispielsweise „Verwendung einer Fachsprache und fachsprachliche Sicherheit“ (Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, S. 17) im Rahmen der Situationsanalyse, werden aber von den Autor:innen selbst als „Subdimensionen“ (Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, S. 15) bezeichnet. Das Modell fokussiert Reflexionen zu Erfahrungen im Bereich des pädagogischen Beurteilens und Förderns, bzw. wird bezüglich dieser erprobt und geprüft. Die Übertragbarkeit auf andere Bereiche der Lehrkräftetätigkeit wird (noch) nicht reflektiert.

Auch Schellenbach-Zell et al. (2018) zeigen ein Komponentenmodell. Sie sprechen jedoch nicht von Komponenten, sondern ebenso von „Dimensionen“ (Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 181) oder „Schritten“ (Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 181). Hier nennen sie die Beschreibung, die Erklärung und das Ziehen von Konsequenzen als Bestandteile einer Reflexion. Im Rahmen eines Kategoriensystems zur Auswertung von Reflexionen werden erste Kriterien für die jeweiligen Komponenten benannt, welche teilweise explizit einer Komponente zugeordnet werden, beispielsweise der „Interpretationsgrad“ (Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 183) der Beschreibung.

---

<sup>10</sup> Die von den Autor:innen gewählte Benennung des Modells ist ein Akronym der darin enthaltenen Komponenten „Erleben“, „Darstellen“, „Analysieren“, „Maßnahmen entwickeln, planen“ und „Anwenden“ (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Aeppli und Lötscher 2016).

### Mischformen

Von Felten (2005) kennzeichnet vier Elemente – also eigentlich Komponenten – tiefer Reflexion: Problem, Handlungsalternativen, Wirkung und Entwicklungsschritte. Reflexionen werden dann gemäß der Anzahl konkretisierter Elemente zu Stufen zugeordnet. D. h. eine Reflexion der Stufe 2 beinhaltet konkretisierte Überlegungen zu genau zwei der oben genannten Elemente. Dabei ist es irrelevant, um welche Elemente es sich handelt. Diese werden gleichwertig behandelt.

Windt und Lenske (2015, 2016) orientieren sich an der Einteilung von Hatton und Smith (1995), um Reflexionen unterschiedliche Niveaus zuzuweisen. Hier gehen sie aber ähnlich wie von Felten (2005) vor, indem sie das Niveau anhand der Anzahl der in der Reflexion berücksichtigten „Stufen“ bemessen. Zur Erfassung der Güte einer Reflexion ergänzen sie zudem u. a. die Erfassung der Kriterien der Objektivität und der Strukturierung.

Einen weiteren Ansatz zur Einschätzung der Reflexionsniveaus stellt Roters (2012) dar. Sie ordnet Reflexionen mittels einer Typenbildung. Die Typen werden dabei durch eine Verschränkung der zwei Merkmale *Situierung/Generalisierung* und *Reflexionsniveau* festgelegt. Die Dimension *Reflexionsniveau* orientiert sich wiederum an einem Stufenmodell. Hier wird die Abstufung in *deskriptiv*, *instrumentell* und *produktiv* vorgenommen.

### Prozessmodelle / Reflexionszyklen

Reflexion wird häufig auch als ein prozesshaftes Konstrukt dargestellt. Dabei wird der Reflexionsprozess oft nicht linear, sondern zyklisch gesehen. Bereits Dewey (1933) betont das zyklische Moment der Reflexion. Über den Ablauf eines solchen Reflexionszyklus besteht in der Literatur weitgehend Einigkeit (wie beispielsweise die Ausführungen von Shulman 1987, Korthagen und Vasalos 2005, Aeppli und Lötscher 2016, Hilzensauer 2017 im Vergleich zeigen). Dieser wird im Wesentlichen durch Stationen der Erfahrung im Feld angestoßen. Hieraus folgt das Ableiten einer Fragestellung bzw. eines Problems, eine anschließende Erhebung, Analyse, Interpretation der mit dem Sachverhalt verbundenen Informationen sowie die schlussendliche Ableitung praktischer Konsequenzen (vgl. Korthagen 1988, Korthagen und Vasalos 2005, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Aeppli und Lötscher 2016). Das ALACT<sup>11</sup>-Modell von Korthagen (1988) beschreibt beispielsweise einen Reflexionszyklus, der sich aus den Phasen „action“, „looking back on the action“, „awareness of essential aspects“, „creating alternative methods of action“ und „trial“ (Korthagen 1988, S. 37) zusammensetzt. Dieser wurde durch Korthagen und Vasalos (2005) noch durch ein Zwiebelmodell ergänzt, welches unterschiedliche Reflexionsniveaus veranschaulichen soll und deshalb eher einem Stufenmodell gleicht.

Auch das bereits an früherer Stelle dargestellte EDAMA-Modell von Aeppli und Lötscher (2016) ist ein (zyklisches) Prozessmodell.

Die Grenzen zwischen Komponentenmodell und der Darstellung als Reflexionszyklus (Prozessmodelle) sind fließend bzw. oft entwickelt sich ersteres aus zweiterem.

---

<sup>11</sup> Die von den Autor:innen gewählte Benennung des Modells ist ein Akronym der darin enthaltenen Komponenten „action“, „looking back on action“, „awareness of essential aspects“, „creating alternative methods of action“ und „trial“ (vgl. Korthagen 1988).

Diese Darstellung einiger Modelle zur Einordnung der Reflexionen zeigt, dass sich bereits sehr viele Autor:innen mit der Konzeptualisierung und auch einer möglichen Operationalisierung der Reflexionsprodukte beschäftigten. Leonhard und Rihm (2011) sehen jedoch noch großen Optimierungsbedarf bei bestehenden Konzepten. Dabei nehmen sie auch ihr eigenes, im Rahmen einer Pilotstudie evaluiertes Modell nicht aus. Eine Weiterentwicklung bestehender Ansätze erscheint Leonhard (2013) als aussichtsreich. Müller Fritschi (2013) fordert eine präzisere Operationalisierung der Reflexionsfähigkeit, um diese in Quer- und Längsschnittstudien valider erfassen zu können.

Obwohl Stufenmodelle (seien es reine Stufenmodelle oder Komponentenmodelle mit integrierten Stufenmodellen) im Bereich der Modellierung von Reflexionstiefe, -güte oder -kompetenz vorherrschend sind, sind sie nicht unumstritten. So gibt beispielsweise Larrivee (2008) zu bedenken, dass sich Reflexionskompetenz nicht linear entwickelt. Eine strenge Orientierung an – wenn auch kumulativ aufbauenden – Stufen oder Niveaus bildet eine simultane, zyklische oder gar unsystematische Entwicklung aber nicht ab. Es stellen einige Autor:innen, die mit Stufenmodellen arbeiten, auch fest, dass eine eindeutige Zuordnung zu den einzelnen Stufen teilweise schwer möglich ist (vgl. u. a. Lüsebrink und Grimminger 2014, Kost et al. 2016). Beispielsweise können Elemente einer demnach tieferen Reflexion (also einer höheren Stufe) auftreten, wenn Elemente der nach diesem Verständnis oberflächlichen Reflexion (also einer tiefen Stufe) noch nicht vollständig umgesetzt sind. Zimmermann und Welzel (2008) versuchen diese Problematik zu lösen, indem sie bei ihrem Stufenmodell explizit betonen, dass, um zur nächsten Stufe zu kommen, alle Kriterien der vorherigen erfüllt sein müssen. So ist eine eindeutige Zuordnung möglich, jedoch werden somit Reflexionen wesentlich weniger differenziert eingeordnet. Reflexionen, bei denen eine Kleinigkeit den Ausschlag gibt, dass ein Vorrücken in die nächste Stufe verwehrt wird, werden der gleichen Stufe zugeordnet – also ihnen die gleiche Tiefe zugeschrieben – wie Reflexionen, die sich bezüglich mehrerer Aspekte von Reflexionen der nächsten Stufe unterscheiden. Reflexionen fallen zu vielfältig aus, um in ihrer Ausprägung auf einige wenige Stufen heruntergebrochen zu werden. Auch verweist bereits Zeichner (2004) darauf, dass es kaum möglich ist, wichtigere von unwichtigeren Stufen zu unterscheiden. Bei einem Stufenmodell ist die Hierarchie der Stufen aber klar vorgegeben. Er fordert deshalb, das hierarchische Denken abzulegen und von unterschiedlichen Bestandteilen auszugehen, welche alle gleichermaßen wichtig sind (vgl. Zeichner 2004). Es sollten also verstärkt Komponentenmodelle auf ihre Eignung, Reflexionstiefe bzw. -qualität zu erfassen, geprüft werden. Hinzu kommt nun aber die Überzeugung, dass die Komponenten der Reflexion zur Beurteilung der Reflexionstiefe nicht nur vertreten, sondern auch in ihrer Ausführung *zufriedenstellend* sein müssen. Auch Kost et al. (2016) berichten, in Codierungsprozessen zu Studierendenreflexionen zukünftig Komponenten auch auf deren „Qualität und Angemessenheit“ (S. 250) prüfen zu wollen. Um Aussagen über die Güte der Komponenten, bzw. in diesem Fall dadurch auch Aussagen über die Tiefe der Reflexion machen zu können, müssten also zudem den Komponenten Gütekriterien zugeordnet werden. Ein kriterienintegriertes Komponentenmodell scheint also ein geeigneter Weg zu sein, Reflexionstiefe zu erfassen.

Der Herleitungsprozess der Stufen, Komponenten oder Gütekriterien wird in den bereits vorliegenden Modellen nur selten transparent gemacht. Einige Autor:innen lassen kaum Aussagen darüber zu, auf Basis welcher Überlegungen die Modellkonstruktion stattfindet (z.

B. Bain et al. 2002). Vor allem bei Arbeiten, in denen der praktische Nutzen des Modells tiefer Reflexion im Fokus steht, z. B. um Reflexion entsprechend zu gestalten, wird das Vorgehen teilweise nur ungenügend beschrieben und somit auch nicht zur Diskussion gestellt. Oft nennen Autor:innen Literaturrecherchen als Legitimation des konstruierten Modells. Dabei bleiben manche sehr allgemein (z. B. Larrivee 2008), andere nennen explizit Modelle bzw. Arbeiten einzelner Autor:innen, an die sie anknüpfen (z. B. Lüsebrink und Grimminger 2014, Hilzensauer 2017). Viele Autor:innen differenzieren das aus der Literatur hergeleitete Grundmodell nochmals induktiv am konkreten Material aus (z. B. Zimmermann und Welzel 2008, Leonhard und Rihm 2011, Lüsebrink und Grimminger 2014, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Schellenbach-Zell et al. 2018). Rein induktiv vollzieht beispielsweise Roters (2012) ihre Typenbildung.

Gerade weil es bereits so viele Modelle tiefer Reflexion gibt, sollten neue Überlegungen bestehende systematisch aufgreifen und bündeln. Dabei sollen die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) Beachtung finden, um insbesondere die Kriterien der transparenten Verfahrensdokumentation und des regelgeleiteten Vorgehens zu sichern.

Modelle tiefer Reflexion können verschiedene Ziele verfolgen. So bieten sie zum einen *Anhaltspunkte für eine zielgerichtete Gestaltung neuer oder der Modifizierung bereits bestehender reflexiver Lernangebote*. Zum anderen können auf deren Basis *Operationalisierungen der Reflexionstiefe* abgeleitet werden, welche eine quantifizierte Erfassung ermöglichen. Da es eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle tiefer Reflexion gibt, gibt es auch viele verschiedene Ansätze, beispielsweise die Güte der Reflexionen messbar zu machen (vgl. Dymont und O'Connell 2011). Jedoch zielen nicht alle Autor:innen auf eine Operationalisierung guter oder tiefer Reflexion auf Basis des jeweiligen Modells ab. Die entwickelten Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen von Larrivee (2008) sollen beispielsweise zwar Veränderungen sichtbar machen und Anregungen für Evaluationsgespräche o. Ä. geben, das aber auf einer qualitativen statt einer quantitativen Ebene. Ähnlich handhabt es Hilzensauer (2017). Er sieht bewusst von einer Anwendung seiner Taxonomie als Beurteilungsinstrument ab. Sie soll nur Anregungen für eine optimierte Gestaltung der Lern- bzw. Lehrangebote geben. Andere Autor:innen nehmen durchaus ihr entwickeltes Modell als Grundlage für eine Quantifizierung der qualitativen Reflexionsdaten (wie schriftliche oder mündliche Reflexionen), um Entwicklungsverläufe quantitativ erfassen sowie darstellen (z. B. Zimmermann und Welzel 2008, Lüsebrink und Grimminger 2014, Schellenbach-Zell et al. 2018) und/oder Reflexionstiefe oder -kompetenz u. U. auch mit anderen Variablen in Beziehung setzen zu können (z. B. Schellenbach-Zell et al. 2018). Beide Zielsetzungen eines Modells tiefer Reflexion – die theoriebasierte Gestaltung konkreter Reflexionsformate und die Operationalisierung reflexiver Prozesse – sind bedeutungsvoll und bedingen sich sogar in gewisser Weise gegenseitig bzw. sind aufeinander bezogen. Die Erfassung der Entwicklungsverläufe zeigt beispielsweise, welche Gestaltungselemente der Reflexionsangebote zu einer Vertiefung der Reflexion führen und welche nicht. Ein geschaffenes Reflexionssetting wird also vor allem durch die Darstellung von Entwicklungsverläufen evaluiert. Es erscheint also gewinnbringend, ein Modell tiefer Reflexion zu entwickeln, das beide Zielsetzungen erfüllen kann.

Während die Quantifizierung der Reflexionsniveaus durch Stufenmodelle ordinalskaliert nach Zugehörigkeit zu einer Stufe erfolgt, ist jene bei einem (kriterienintegrierten)

Komponentenmodell weniger intuitiv. Hier müsste anhand der Ausprägung einzelner Komponenten bzw. derer Kriterien eine Art Index gebildet werden. Dieses Vorgehen erscheint präziser und erfasst die vorliegende Reflexion flexibler. Obwohl bereits ein paar wenige Komponentenmodelle tiefer Reflexion konzeptualisiert wurden, gibt es bisher keine Veröffentlichung, in der die Indexbildung auf Basis eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion nachvollziehbar dargestellt ist. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015) und Schellenbach-Zell et al. (2018) geben zwar an, eine Indexbildung anzustreben – Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015) stellen auch bereits kurz dar, wie eine solche Indexbildung aussehen könnte –, haben bisher jedoch scheinbar noch kein endgültiges validiertes Instrument veröffentlicht.

Weinberger und Seyfried (2009) und Kobl (2021) entwickelten ein Instrument zur Erfassung der Reflexionskompetenz. Dabei basieren ihre Überlegungen vor allem auf Stufenmodellen. Ausgewertet werden die Reflexionen dann aber scheinbar eher im Sinne eines Komponentenmodells, indem Textstellen der schriftlichen Reflexionen einzelnen Reflexionskategorien zugeordnet werden. Es wird – beispielsweise bei Kobl (2021) – dann ein Summenscore der quantitativen Häufigkeiten der Codierungen gebildet, um die Reflexionskompetenz einzuschätzen. Dabei wird vermutlich jedoch auch eine Reflexion automatisch besser bewertet, wenn sie länger ist, da hier mehr Textstellen codiert werden können. Dieser Ansatz ist somit zumindest zu diskutieren.

Das scheinbar einzige rein quantitative Verfahren zur Erfassung der reflexiven Einstellung ist momentan der IEO-Test von Korthagen (2010). Jedoch besteht dieser aus einem Fragebogen mit Selbstauskunft. Der Index wird also auf Basis der Selbsteinschätzung und nicht der Performanz berechnet. Außerdem wird hier eher das Reflexionsverhalten in dem Sinne, ob Reflexionen selbständig angestellt werden oder Unterstützung von außen gewünscht ist, untersucht. Hier ist die Passung zum Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit also nicht in Gänze gegeben.

Während die Interoderreliabilität bei der zur Auswertung der Reflexionen fast ausschließlich verwendeten qualitativen Inhaltsanalyse noch relativ häufig überprüft wird (z. B. bei Hatton und Smith 1995, Roters 2012), ist die Validierung – also die Überprüfung der Validität – des Instruments zur Erfassung der Reflexionstiefe ein sehr komplexes Unterfangen, das bisher von Autor:innen kaum thematisiert wurde. Vereinzelt wird eine kommunikative Validierung vor allem innerhalb der Forscher:innengruppe genannt (z. B. Leonhard und Rihm 2011, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015). Validierungsansätze sind zudem bei Larrivee (2008) und Roters (2012) zu finden. Sie ziehen Expert:innenratings bzw. -befragungen zur Validierung ihrer Stufenmodelle heran.

### **Zwischenfazit: Bisherige Modelle tiefer Reflexion bzw. Operationalisierungen von Reflexionstiefe**

Obwohl in der Literatur einige Modelle, die das hier als Reflexionstiefe bzw. tiefe Reflexion benannte Konstrukt erfassen, zu finden sind, beschränken sich diese hauptsächlich auf Niveaumodelle bzw. stufenintegrierte Komponentenmodelle. Kriterienintegrierte Komponentenmodelle sind nur punktuell zu finden. Auch bleibt sowohl die Herleitung bzw. theoretische Fundierung dieser Modelle meist unklar als auch die Validierung darauf fußender Indizes.

Unabhängig davon, ob es sich um ein Komponentenmodell, ein Stufenmodell oder eine andere Modellform handelt, sollte das jeweilige Modell tiefer Reflexion begründet bzw. theoretisch verankert und die Qualität (auch etwaiger abgeleiteter Indizes) geprüft werden. Die meisten Modelle werden entweder für die gezielte Gestaltung reflexiver Angebote oder als Operationalisierungsmöglichkeit der Reflexionstiefe schriftlicher Reflexionen konzipiert. Beide Aspekte werden selten gleichwertig anvisiert.

Es bedarf also eines theoriegestützt hergeleiteten kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion, welches sowohl die Grundlage für die produktive Gestaltung universitärer Reflexionsphasen als auch Ausgangspunkt für die Operationalisierung der Reflexionstiefe in Form eines Index bildet.

#### 2.2.2.2 Bedingungsgefüge der Reflexion(stiefe)

Die grundsätzliche Möglichkeit, die Fähigkeit zur Reflexion zu fördern, ist in der Literatur weitgehend unumstritten (vgl. u. a. Bain et al. 2002). Nichtsdestotrotz erwähnen manche Autor:innen eine möglicherweise gewisse Veranlagung zur Reflexion (beispielsweise Shulman 1987, welcher jedoch klar einschränkt, dass das Reflexionsverhalten nicht alleinig durch diese bestimmt wird) oder sie benennen einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Reflexionsverhalten. Dewey (1933) erachtet beispielsweise Sorgfalt, eine Offenheit der:des Reflektierenden gegenüber dem Problemlösen an sich und möglichen Modifizierungen des Denkens und Handelns im Speziellen als auch eine kritisch-analyisierende Grundhaltung als grundlegend für das erfolgreiche Durchlaufen eines reflexiven Prozesses (vgl. Dewey 1933). Zeichner und Liston (1987) vermuten einen Zusammenhang zwischen dem moralischen Habitus einer Lehrperson und ihrem Reflexionsverhalten. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2013) befragten knapp neunzig Lehramtsstudierende im fünften Fachsemester und stellen dabei unter anderem positive Zusammenhänge zwischen der von den Studierenden selbst eingeschätzten Reflexionskompetenz und ihrer Ambivalenz, Perspektivenübernahme und empathischer Anteilnahme fest.

Geht man von Persönlichkeitsfaktoren als recht unveränderliche Merkmale aus, kann Reflexionstiefe schwer über diese Variablen gezielt gefördert werden. Auch schulische Rahmenbedingungen und Erfahrungen sind nur begrenzt direkt beeinflussbar, jedoch wohl etwas beeinflussbarer als Persönlichkeitsfaktoren. Kilgore et al. (1990) befragten im Rahmen ihrer Fallstudien einzelne Grundschullehrkräfte zu herausfordernden vergangenen Erfahrungen im Lehrberuf und betrachteten die Auskünfte hinsichtlich der reflexiven Kompetenz bzw. Einstellung der Lehrkräfte. Dabei ergänzten sie ihre Erkenntnisse aus diesem qualitativen Datenmaterial mit Eindrücken aus gemeinsamen Gesprächen und stellten sie in den Kontext der schulischen Rahmenbedingungen der Proband:innen. Sie arbeiteten u. a. positive Zusammenhänge zwischen dem Reflexionsvermögen und der unterstützenden Atmosphäre der Schulleitung heraus. Laut Gruber (2004) zeigen Studien in der Lehrkräfte-Expertise-Forschung Unterschiede in der Wahrnehmung und Verarbeitung kritischer Situationen im Unterricht bei erfahrenen Lehrkräften und Berufsanfänger:innen. Während erfahrene Lehrkräfte häufig bereits Rückschlüsse auf nötige Handlungsmaßnahmen vornahmen, verharrten Berufsanfänger:innen bei konkret Beobachtbarem. Gruber (2004) betont, dass ein solcher Unterschied im Umgang mit unterrichtsrelevanten Informationen auch großen Einfluss auf die Lehrqualität nehmen kann, da er Grundlage und Motor der Weiterentwicklung des eigenen unterrichtlichen Handelns ist.

Ein Großteil der sich mit Reflexion befassenden pädagogischen Forschung fokussiert jedoch nicht mögliche Zusammenhänge zwischen reflexiven Fähigkeiten und nicht bzw. schwer veränderbaren Persönlichkeits- oder Kontextfaktoren. Diese bieten wenig konkrete Anknüpfungspunkte für den Entwurf einer Lernumgebung, die (tiefe) Reflexion fördert. Forschung muss *veränderbare* Gestaltungselemente der Lehrkräftebildung hinsichtlich reflexionsförderlicher oder -hemmender Faktoren beleuchten, um daraus gezielt bedeutsame Gestaltungselemente entsprechender Förderprogramme ableiten zu können.

Mehr oder weniger direkt beeinflussbare Faktoren, deren Zusammenhang mit Reflexionsverhalten in der Forschung häufig betrachtet wird, sind:

- a) situatives Wissen,
- b) Anleitung bzw. Unterstützung der Reflexion, beispielsweise in Austauschformaten,
- c) Bereitschaft zur Reflexion und subjektive Bedeutsamkeit der Reflexion an sich oder des Reflexionsgegenstands.

Im Folgenden soll der mögliche Einfluss auf bzw. der Zusammenhang dieser Faktoren mit der Reflexion(stiefe) kurz anhand beispielhafter Studien dargestellt werden.

a) *Situatives Wissen:*

Reflexion scheint mit Wissenserwerb und -anwendung unmittelbar verknüpft. So wird laut gängiger Lerntheorien Wissen u. a. durch selbstreflexive Prozesse generiert bzw. Wissenserwerb initiiert (z. B. selbstregulationsorientierte Lerntheorien, beispielsweise nachzulesen in Roelle et al. (2023)). Auch gibt Herzog (1995) zu bedenken, dass Wissen – im Falle einer Lehrkraft pädagogisches, psychologisches und didaktisches Wissen – elementar für adäquate Handlungen ist, aber die Reflexion einen Zwischenschritt darstellt, welcher erforderlich ist, damit dieses in der jeweiligen Situation korrekt angewendet wird. Aber profitieren auch reflexive Prozesse von Wissen? Herzog (1995) betrachtet auf theoretischer Basis den Zusammenhang zwischen Wissen und Reflexion und relativiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Wissens für die Reflexion: Er äußert, dass Wissen allein nicht ausreicht, um reflexive Prozesse anzuleiten. Wissen präsentiert zwar Lösungen für Probleme, jedoch ist in Situationen, die reflektiert werden, das Problem oft unbekannt. Hilzensauer (2017) betont die Bedeutung des situativen Wissens, welches vor allem die Wahrnehmung einer Situation und dann mittelbar auch die Reflexion dieser beeinflusst. Kobl (2021) stellt im Rahmen ihrer empirischen Erhebung jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Chemiewissen von Lehramtsstudierenden und ihrer Reflexionskompetenz – explizit auch der Tiefe ihrer Reflexionen – fest.

b) *Anleitung bzw. Unterstützung der Reflexion, beispielsweise in Austauschformaten:*

Abels (2011) leitet aus der eigenen Forschung zu Reflexionen Lehramtsstudierender ab, dass der Austausch über kritische Situationen mit einer Vertrauensperson Reflexionskompetenz fördern kann. Diese These unterstützen einige Studien, die bereits vor und nach Abels (2011) durchgeführt wurden. Kilgore et al. (1990) nennen unterstützende Anleitung von und Austausch mit Supervisoren als positiven Einflussfaktor auf die Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Auch Hatton und Smith (1995) kommen zu einem ähnlichen Schluss. Hier wurde erkannt, dass Studierende besonders durch intensiven Austausch mit *critical friends* die höhere Stufe der dialogischen Reflexion erreichen konnten. Leonhard und Rihm (2011) untersuchen

unterschiedliche die Praxis begleitende reflexive Formate auf ihre Wirksamkeit bezüglich der Reflexionstiefe der Lehramtsstudierendenreflexionen. Hier scheinen die im Vergleich kleinschrittiger begleitenden Formate der Begleitseminare und kontinuierliche Begleitung unter Einsatz eines Entwicklungsportfolios besonders stabile Effekte zu zeigen. Korthagen und Wubbels (2001) nennen in einigen ihrer Thesen, die sie auf Basis qualitativer und quantitativer Daten formulieren, immer wieder auch Strukturen oder strukturierende Prozesse als für die Reflexionstätigkeit bedeutsame Faktoren.

### **Für das vorliegende Forschungsprojekt wichtige Begrifflichkeiten: Struktur bzw. Strukturierung**

Der Begriff der Strukturierung wird alltagssprachlich verwendet und deshalb in der Literatur nicht explizit definiert. Er meint dabei in der Regel die Aufarbeitung eines Sachverhalts durch die Herstellung oder Herausarbeitung einer gewissen immanenten Ordnung.

In Studie 2 werden später Interventionsgruppen, die hoch-strukturiert zur Reflexion angeleitet werden, von einer Interventionsgruppe, die niedrig-strukturiert angeleitet wird, unterschieden. Welche Konzepte der Anleitung hinter dieser dichotomen Unterscheidung verborgen sind, wird in Kapitel 3.3.1.1.2 genau dargestellt, um die zwei Begrifflichkeiten *hoch-strukturierte Anleitung* und *niedrig-strukturierte Anleitung* mit entsprechendem Inhalt zu füllen.

Bain et al. (2002) bilden mit ihrem 5R-Schema eine leitende Struktur im Reflexionsprozess. Durch eine transparente Strukturierung angeleiteter Reflexionsphasen, wird den Studierenden zudem ein klareres Anforderungsprofil kommuniziert. Prompts oder Ähnliches formulieren Fragestellungen, die es (häufig in einer vorgegebenen Reihenfolge) zu beantworten gilt. Gibbs (2013) nennt Struktur sogar als unverzichtbares Kriterium seines durchaus reflexiven „learning cycles“ (Gibbs 2013, S. 27). Auch Hartung-Beck und Schlag (2020) charakterisieren die Strukturierung (in ihrem Fall) reflexiver Lerntagebucheinträge durch Leitfragen und Prompts als Gelingensfaktor. Zumindest gibt ihre in Kapitel 2.2.1.3.3 bereits dargestellte Forschung Hinweise darauf. Ein strukturiertes Vorgehen birgt auch die Chance, der von Wyss und Mahler (2021) formulierten Gefahr der unklaren Erwartungen zu begegnen, welche sich negativ auf die Motivation der Studierenden und dann mittelbar auch negativ auf deren gezeigte Kompetenz, tief zu reflektieren, auswirkt. Jedoch können Imhof und Borsch (2006) im Rahmen ihrer bereits an früherer Stelle beschriebenen Evaluationsstudie keine Unterschiede bezüglich der Reflexionsgüte (Erfüllung sogenannter „reflektorische[r] Kriterien“, S. 14) zwischen der Gruppe, die strukturierende Elemente bei der Reflexion nutzten, und der, die darauf verzichtete, feststellen. Auch Frey und Pichler (2022) kommen zu dem Ergebnis, dass die von ihnen befragten österreichischen Masterstudierenden des Lehramts für Primarstufe die Struktur der Leitfragen bei der Reflexion bedeutsamer Erfahrungen mittels der Ereignisanalyse gerne nutzten, trotzdem aber Stufen einer elaborierteren Reflexion („dialogical reflection“ oder „critical reflection“ nach Leonhard und Rihm 2011, S. 257) nur selten in den

Studierendenreflexionen zu finden sind. Zudem steht dem Ruf nach mehr Anleitung und Struktur scheinbar die These Zimmermanns und Welzels (2008) gegenüber, dass selbstreguliertes Lernen für die Herausbildung der Reflexionskompetenz elementar ist. Wagner und Richter (2006) berichten sogar, dass Studierende teilweise eine zu starke Anleitung als eher reflexionshinderlich empfinden. Auch Imhof und Borsch (2006) geben bereits zu bedenken, dass Scaffolding-Maßnahmen unterstützend aber eben auch einschränkend auf reflexive Prozesse wirken können. Befragte Dozierende vermuten zudem im Interview mit Wyss und Mahler (2021), dass eine zu starke Gleichförmigkeit der Reflexionen kontraproduktiv wäre und es einer Variation der Reflexionsanlässe und -instrumente bedürfe. Der Gefahr der Beschneidung der Eigendynamik des reflexiven Austauschs wollen Saathoff und Höhle (2017) aktiv begegnen, indem sie bei ihren Reflexionsanlässen bewusst auf anleitende oder strukturierende Elemente verzichten. Allerdings berichten sie nach ihrer Studie, dass die so initiierten aber eben nicht angeleiteten Reflexionen der Biologielehramtsstudierenden oft unvollständig sind, also den Reflexionsprozess nicht ganzheitlich abbilden, sowie oft nur die eigene Perspektive eingenommen wird.

c) *Bereitschaft zur Reflexion und subjektive Bedeutsamkeit der Reflexion an sich oder des Reflexionsgegenstands*

Häcker (2017) gibt zu bedenken:

Wenn Subjekte in einen Abarbeitungs- und Darstellungsmodus gedrängt werden, trägt dies möglicherweise eher zu einem Reflexionsabschluss, zu Formen defensiven Reflektierens [...] bei, als zum Aufbau eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. (Häcker 2017, S. 23f.)

Externe Anleitung und Strukturierung kann sich also ggf. auch negativ auf die Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion auswirken. Diese Bereitschaft ist aber wiederum unverzichtbar, um Reflexionstiefe herauszubilden bzw. zu zeigen (vgl. Leonhard und Rihm 2011, Leonhard 2013). Wyss (2013) stellt im Rahmen von Stimulated-Recall-Interviews bezüglich eigener Unterrichtseinheiten bereits praktizierender Lehrkräfte fest, dass diese umfangreichere (mündliche) Reflexionen anstellen, wenn sie der Reflexionstätigkeit an sich einen positiven Wert beimessen. Wyss und Mahler (2021) betonen die Bedeutung, dass auch Studierende den Sinn hinter reflexiven Tätigkeiten erkennen müssen, um diese im nächsten Schritt auch fachgerecht zu praktizieren.

Wie könnte man diese subjektive Bedeutsamkeit für Lehramtsstudierende also fördern? Studierende müssen nachhaltig den Mehrwert der Reflexion erkennen. In Kapitel 2.2.2.3 wird ein möglicher Zusammenhang zwischen tiefen Reflexionstätigkeiten und einer positiven Entwicklung der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit erörtert. Würden auch die Studierenden hier einen positiven Effekt der Reflexion auf so ein u. a. für das eigene Wohlbefinden wichtiges Konstrukt (vgl. Korthagen und Wubbels 1995, Schwarzer und Schmitz 2002) wahrnehmen, käme der Reflexion vermutlich eine neue Bedeutung zu. Ein weiterer Anknüpfungspunkt beim Unterfangen, Reflexion für die Studierenden sinnstiftend zu gestalten, kann auch im direkten Bezug zur Praxis liegen. Es geht hier also insbesondere um die Situierung der Reflexion. Als Situierung wird im pädagogischen Kontext eine Gleichschaltung bzw. Annäherung der Erwerbs- und Anwendungssituation im Wissenserwerb verstanden (vgl. Gebauer 2019). Situiertere

Lernumgebungen zeigen positive Wirkungen auf den Erwerb fachdidaktischen Wissens (vgl. Rank et al. 2012). Sammeln die Studierenden begleitend zu den Reflexionsanlässen praktische Erfahrungen und haben sie die Möglichkeit, eben diese im didaktisch gerahmten Setting tief zu reflektieren, z. B. im Austausch mit Peers oder einer beratenden Person, so sind die Reflexionen in das aktuelle praktische Tun eingebettet und erhalten hierdurch eine konkrete Bedeutung für dieses. Die Bedeutung der subjektiv als relevant eingeschätzten eigens erlebten Unterrichtssituationen als Reflexionsanlass hebt auch Seyfried (2002) im Rahmen seines Modells, Unterrichtssituationen mit Mentor:innen und/oder Peers zu reflektieren, hervor. Er macht subjektive „Relevanzsituationen“ (S. 46) zum „Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule“ (S. 46) (s. auch Seyfried und Reitinger 2013). Rank et al. (2012) vergleichen im Rahmen ihrer Studie die Wirkung unterschiedlich situierter Lehrkräftefortbildungen zur Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Hier wurde u. a. eine Fortbildungsgruppe voll-situiert und eine Fortbildungsgruppe konstruiert-situiert gestaltet. Als „voll-situiert“ bezeichnen Rank et al. (2018, S. 187) Fortbildungssettings für praktizierende Lehrkräfte, in welchen Teilnehmer:innen Situationen aus dem eigenen Unterricht als Lern- bzw. Reflexionsanlässe im Rahmen der Fortbildung nutzen (vgl. Rank et al. 2012.). Unter „konstruiert-situiert“ (Rank et al. 2012, S. 187) fassen die Forscher:innen Fortbildungssettings, in denen authentische Fallbeispiele von der:dem Fortbildenden formuliert werden, anhand derer die Teilnehmer:innen Inhalte erproben bzw. Wissen transferieren (vgl. Rank et al. 2012). Bei den Proband:innen wurde im Längsschnitt neben förderdiagnostischen Kompetenzen und fachdidaktischem Wissen auch motivationale Faktoren erhoben. Dabei kommt man u. a. zum Ergebnis, dass sich die Teilnehmer:innen der voll-situierten Fortbildungsgruppe intrinsisch am motiviertesten gegenüber den Fortbildungsinhalten zeigen (vgl. Rank et al. 2012).

**Für das vorliegende Forschungsprojekt wichtige Unterscheidung: voll-situiert vs. konstruiert-situiert**

In Studie 2 werden voll-situierte von konstruiert-situierten Interventionsgruppen unterschieden und differenziert betrachtet. Deshalb sollen diese Begrifflichkeiten hier nochmals festgehalten werden. Die Begriffe werden in Orientierung an Rank et al. (2012) gesetzt.

In *voll-situierten* (Lern-)Settings werden eigene Erfahrungen (beispielweise die Erfahrungen der Studierenden im Praktikum) betrachtet bzw. reflektiert.

In *konstruiert-situierten* (Lern-)Settings werden hingegen authentische Fallvignetten gezielt von dem:der Ausbildenden (den Dozierenden) formuliert bzw. ausgewählt, welche dann von den Studierenden bearbeitet werden.

Einige Forschungsarbeiten zur Reflexion fokussieren voll-situierte Settings. Hier werden eigene Unterrichtsversuche nachbesprochen oder auf andere Weise (z. B. als Aufgabe eines Portfolios) reflexiv nachbearbeitet (vgl. von Felten 2005, Futter 2017, Saathoff und Hößle 2017, Hesse und Lütgert 2020). Im Rahmen dieser Projekte wird teilweise auch die Entwicklung der Reflexionstiefe der Lehramtsstudierenden betrachtet

und durchaus auch von positiven Ergebnissen berichtet (vgl. z. B. von Felten 2005). Jedoch bergen diese voll-situierten Settings auch die Gefahr zu überfordern, da die als Reflexionsanlässe dienenden herausfordernden Situationen unvorhersehbar stattfinden. Zudem zeichnen sich Praxissituationen häufig durch eine hohe Komplexität aus (vgl. Scholz und Rank 2016, Klempin 2019). Hier kann keine didaktische Aufbereitung, wie eine kontinuierliche Steigerung des Anspruchs der Situation, stattfinden. Eine solche Heranführung kann beispielsweise durch gezielte Kürzungen oder Ergänzungen in der Situationsbeschreibung vorgenommen werden, was wieder einer konstruierten Situierung entspräche. Interessanterweise stellen auch Rank et al. (2012) in der bereits an früherer Stelle beschriebenen Studie fest, dass sich das konstruiert-situierte Setting sogar im Vergleich zum voll-situierten durchaus als förderlicher bezüglich mancher Kompetenzen – in ihrem Fall förderdiagnostischer Kompetenzen – erweist. Zudem bergen begleitende praktische Erfahrungen, gerade wenn sie tiefe Einblicke und somit auch gewinnbringende Reflexionsanlässe ermöglichen sollen, neben der großen Bereicherung auch einen hohen zeitlichen bzw. persönlichen Aufwand. In einem so umfangreichen Arrangement zur Förderung reflexiver Kompetenz sieht jedoch Häcker (2017) die Gefahr, dass sich Studierende eher be- als entlastet fühlen. Das würde auf die Motivation dämpfend und somit völlig kontraproduktiv auf die eigentlich intendierte Förderung dieser wirken. Kuckuck (2022) betrachtet im Rahmen ihrer Studie ebenfalls die Entwicklung der Reflexionstiefe und -breite in einem voll-situierten Setting. Sie kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende nach der Intervention – also auch nach der darin implementierten Praxiserfahrung – in ihren Reflexionen praxisorientierter argumentieren und theoretische Inhalte weniger in die eigenen Überlegungen einbinden als noch vor der Intervention. Dies könnte vor dem Hintergrund des in Kapitel 3.2.2.1 dargestellten Modells von Reflexionstiefe eine Verringerung der Reflexionstiefe zur Folge haben, da hier der Bezug zu Wissenschaft und Theorie ein wesentliches Gütekriterium darstellt. Ein möglicher Vorteil voll-situierter gegenüber konstruiert-situierter Settings hinsichtlich der Förderung des Reflexionsverhaltens ist also angesichts dieser Forschungslage uneindeutig.

### **Zwischenfazit: Bedingungsgefüge der Reflexionstiefe**

Das Verhältnis zwischen Wissen und Reflexion scheint sehr komplex. Es ist möglich, dass Reflexionstiefe vielleicht weniger mit Wissen zusammenhängt als zunächst vermutet – zumindest, wenn sich Reflexionstiefe nicht daran orientiert, ob die Gedanken im Auge des Beurteilenden *richtig* sind. Das Modell tiefer Reflexion soll also nicht die Korrektheit kognitiver Prozesse, sondern die Art dieser in den Fokus stellen.

Obwohl die Forschung immer wieder die Bedeutung anleitender Prozesse herausstellt, kann eine starke Vorstrukturierung der Reflexionsprozesse auch die für die Reflexion so wichtigen selbstregulierenden Tätigkeiten einschränken und durch diese wahrgenommene Einengung die Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion beeinträchtigen. Neben der daraus resultierenden Frage, ob in einer stark strukturierten Anleitung eher ein reflexionshemmender oder -förderlicher Faktor liegt, sollte zusätzlich betrachtet werden, inwieweit die Bereitschaft zur Reflexion bei Studierenden gesteigert werden kann. Hier scheint vor allem die subjektive Bedeutsamkeit ein wesentlicher Faktor zu sein. Diese lässt sich ggf. positiv beeinflussen, wenn

zum einen Studierende einen positiven Effekt der Reflexionstätigkeit wahrnehmen (z. B. durch die Wahrnehmung der tiefen Reflexion als Steigerungsmoment für die eigene ISWK) und zum anderen im Rahmen der Situierung, indem (eigene) Herausforderungen bzw. ungelöste Probleme in den Fokus der Reflexion gestellt werden und somit die Beschäftigung mit diesen für die eigene Praxis unmittelbar sinnvoll erscheint.

Die Wirkung beider Gestaltungselemente – der Grad der Strukturierung und auch die Form der Situierung – auf die Reflexionen (bzw. die Reflexionstiefe) sowie auch die Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion ist noch uneindeutig und sollte somit weiter beleuchtet werden.

### 2.2.2.3 Bedingungsgefüge der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

Die Ausführungen in Kapitel 2.2.1.2 stellen die Bedeutsamkeit der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit für das Handeln der Lehrkräfte (im inklusiven Setting) umfassend dar. Um diese wichtige Ressource im Rahmen der Lehrkräftebildung gezielt herauszubilden bzw. aufzubauen, müssen die Möglichkeiten, Selbstwirksamkeit zu steigern, eruiert werden.

Nicht alle Faktoren, die scheinbar die (bereichsspezifische) Selbstwirksamkeit beeinflussen, sind aber veränderbar. Es liegen auch Studien vor, die zunächst den Zusammenhang der Selbstwirksamkeit mit weitestgehend unbeeinflussbaren Faktoren, wie beispielsweise Gender und Alter, beleuchten. Oft kommen diese Studien aber zu keinen signifikanten Ergebnissen. Schwarzer und Schmitz (2002) stellen im Rahmen ihrer Erhebung, an der knapp 300 Lehrkräfte teilnahmen, beispielsweise keinen Zusammenhang zwischen der individuellen lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit und demographischen Größen, wie Alter und Geschlecht, fest. In Bezug auf die ISWK finden Bosse und Spörer (2014) ebenso keine Korrelationen mit Gender oder Studienfortschritt. Kocher (2014) stellt bei berufseinsteigenden Lehrkräften Zusammenhänge zwischen der (lehrberufsbezogenen) individuellen Selbstwirksamkeit und einzelnen Persönlichkeitsfaktoren fest: eine negative Korrelation zum Neurotizismus und eine positive Korrelation in Bezug auf die Extraversion. Bosse et al. (2017) kommen im Rahmen einer Lehrkräftebefragung zum Ergebnis, dass die Innovationsoffenheit der jeweiligen Lehrkraft scheinbarer Prädiktor ihrer ISWK ist (vgl. Bosse et al. 2017).

Wird mit veränderbaren unabhängigen Variablen gearbeitet, so wird bei den hier meist längsschnittlich angelegten Studien auch von einer Unbeständigkeit bzw. gewissen Förderbarkeit der (lehrberufsbezogenen) Selbstwirksamkeit ausgegangen. Inwieweit und/oder wie kurzfristig Selbstwirksamkeit jedoch überhaupt gefördert werden kann, wird in der Literatur häufig kontrovers diskutiert. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass durchaus von einer Veränder- bzw. Förderbarkeit der (bereichsspezifischen) Selbstwirksamkeiten ausgegangen werden kann. Weitgehender Konsens besteht darüber, dass Selbstwirksamkeit jedoch relativ persistent ist, sich also nur langsam entwickelt (vgl. Kuhl und Solzbacher 2017). Welcher Zeitraum genau eine schnelle oder langsame Entwicklung bedeutet, ist dabei jedoch unklar. Kopp (2009) evaluierte beispielsweise ein Seminar, im Rahmen dessen Grundschullehramtsstudierende in ihrer inklusiven Haltung und ISWK gefördert werden sollten. Hier kann eine Steigerung der ISWK auch bereits nach einem Semester festgestellt werden.

Nach Bandura (1997) gibt es vier wesentliche Einflussfaktoren der Selbstwirksamkeit: die eigene Erfahrung, die stellvertretende Erfahrung, die verbale Überzeugung und physiologische

Gefühlszustände. Bandura selbst spricht von „Quellen der Selbstwirksamkeit“ (Bandura 1997, S. 79). Diese Quellen werden in der Literatur zur Selbstwirksamkeit häufig rezipiert (vgl. u. a. Ross 1995, Tschannen-Moran et al. 1998, Warner und Schwarzer 2009, Kocher 2014, Breker 2016).

- a) Die *eigene Erfahrung* (im Original „enactive mastery experience“ nach Bandura 1997, S. 80) hat nach Bandura (1997) den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Am wirksamsten seien Erfahrungen, innerhalb derer anspruchsvolle Hindernisse durch eigene andauernde Anstrengung überwunden werden konnten. Wie stark der Effekt der jeweiligen (Erfolgs-)Erfahrung auf die Selbstwirksamkeit ist, hängt vom individuell zugeschriebenen Wert dieser ab (vgl. Kocher 2014). Wesentlichen Einfluss hat allerdings auch die bisherige Selbstwirksamkeit der jeweiligen Person. Sie geben zum einen Ausschlag darüber, ob der erlebten Situation überhaupt Beachtung geschenkt wird. Situationen, die nicht zur Selbstwirksamkeit passen, werden dabei weniger wahrgenommen als mit ihnen kongruente (vgl. Kocher 2014). Zum anderen hat die Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Kausalattribution. Jemand mit niedrigerer Selbstwirksamkeit wird einen Erfolg eher extern attribuieren (also z. B. Erfolg durch Glück) und ihn somit weniger nutzen, die eigene Selbstwirksamkeit aufzubauen, wohingegen selbstwirksamere Personen Erfolge eher intern attribuieren, also ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben (vgl. Kocher 2014). Die Kausalattribution beeinflusst also wiederum wesentlich die Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002). Breker (2016) spricht hier von einem „Teufelskreis“ (Breker 2016, S. 33) der Selbstwirksamkeit. Dieser ist auch der Darstellung des Kreislaufs der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit von Tschannen-Moran et al. (1998) zu entnehmen (s. Abbildung 9).

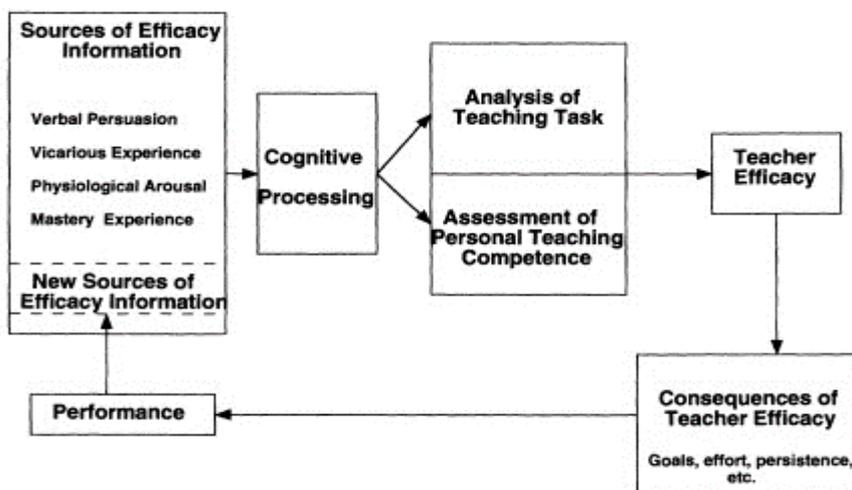


Abbildung 9: Kreislauf der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit (Darstellung entnommen aus Tschannen-Moran et al. 1998, S. 228)

Die beispielsweise geringe lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft äußert sich in ihrer Leistung als Lehrkraft, welche wiederum Einfluss auf Faktoren hat, die wiederum die Selbstwirksamkeit beeinflussen (vgl. Tschannen-Moran et al. 1998). Beispielsweise traut sich die Lehrkraft weniger zu und gibt bei aufkommenden Herausforderungen schneller auf. Somit verbucht sie seltener Erfolgserlebnisse,

sondern sammelt häufig Misserfolge, welche sich wiederum negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Umgekehrt kann man aber auch von einem Engelskreis zwischen Erfahrungen und Selbstwirksamkeit sprechen. Selbstwirksamere Lehrkräfte trauen sich mehr zu, bearbeiten Herausforderungen hartnäckiger und schaffen es so auch häufiger, diese zu bewältigen (vgl. Tschannen-Moran et al. 1998). Diese Erfolge wirken sich dann wiederum positiv auf ihre Selbstwirksamkeit aus. Dieser Effekt wurde bereits in einigen Studien betrachtet (vgl. u. a. Ashton et al. 1983, Abegglen et al. 2017).

Die generelle Wirksamkeit von Berufserfahrungen auf die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit wird von manchen Studienergebnissen in Frage gestellt. Schwarzer und Schmitz (2002) stellen im Rahmen ihrer Erhebung – neben dem zuvor bereits dargestellten fehlenden Zusammenhang zwischen der individuellen lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit und ausgewählten demographischen Größen – auch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit fest. Zu einem ähnlichen Schluss kommen Klempin et al. (2020). Sie können in ihrer Befragung ca. 300 Studierender unterschiedlicher Fachdidaktiken keinen Zusammenhang zwischen deren Vorerfahrungen und ihrer lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit erkennen.

Bezüglich der ISWK können Bosse und Spörer (2014), wie bereits vermerkt, zwar keine Korrelationen zwischen dieser und Gender oder Studienfortschritt feststellen. Jedoch berichten sie einen positiven Zusammenhang zwischen der ISWK und der aktiven Unterrichtserfahrung mit Menschen mit einer Behinderung. Hellmich und Görel (2016) befragten bereits praktizierende Lehrkräfte bezüglich ihrer Erfahrungen im gemeinsamen Unterrichten von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf und ihrer ISWK. Sie stellen fest, dass die ISWK der Lehrkräfte mit ausgeprägten Vorerfahrungen in diesem Bereich signifikant höher ausgeprägt ist als jene der Lehrkräfte, welche keine oder nur wenige Erfahrungen vorweisen können. In die gleiche Richtung zeigen die Studienergebnisse von Peebles und Mendaglio (2014) und Abegglen et al. (2017). Auch Weber und Greiner (2019) kommen im Rahmen ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die ISWK der Lehramtsstudierenden mit eigenen Unterrichtsversuchen im inklusiven Setting steigt. Insbesondere positive Erfahrungen sind hier ein wichtiger Prädiktor für die ISWK (vgl. Weber und Greiner 2019). Franzen (2021) stellt ebenso im Rahmen ihrer bereits in Kapitel 2.2.1.2.3 erwähnten Befragung von Grundschullehrkräften fest, dass die Qualität eigener inklusiver Erfahrungen ein bedeutsamer Prädiktor für die ISWK ist. Hellmich et al. (2016) sehen den Unterschied in der ISWK zwischen deutschen und österreichischen Grundschullehramtsstudierenden sogar u. a. darin begründet, dass die österreichischen Studierenden aufgrund der verstärkten Implementationen inklusiver Beschulungsformen in Österreich im Rahmen der Praktika häufiger mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kontakt treten. Greiner et al. (2020) blicken über den Rahmen der Ausbildung hinaus und äußern – basierend auf ihre Befragung von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Lehrämter – den evidenzbasierten Hinweis, dass persönliche (also nicht unbedingt unterrichtliche) (Kontakt-)Erfahrungen mit Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die Herausbildung der ISWK wirksam zu sein scheinen. Dieses Ergebnis steht in Widerspruch zu dem

Studienergebnis von Bosse und Spörer (2014), welche den privaten Umgang mit Menschen mit Behinderung und passive Unterrichtserfahrungen als nicht bedeutsam herausstellen.

Der Aspekt der Erfahrungen findet bei der Gestaltung von Lernumgebungen vor allem im Kriterium der Situierung Berücksichtigung. Durch das Schaffen eines voll-situiereten Settings werden konkrete Erfahrungen ermöglicht bzw. initiiert. Im Falle der Lehrkräftebildung sollen Praktika Situierung gewährleisten. Jedoch können Praktika bzw. Praxiserfahrungen generell nicht nur positiv wirken: Erleben sich die Studierenden im Praktikum oft als hilflos, sammeln Erfahrungen des Scheiterns, so können Praxiserfahrungen Selbstwirksamkeit auch dämpfen. Dass Erfahrungen (u. a. auch im schulischen Setting) auch Selbstwirksamkeit vermindern können, zeigen die Überlegungen von Tschannen-Moran et al. (1998) zum Praxisschock: Praxiserfahrungen der Lehrkräftenoviz:innen lassen teilweise erst den Umfang bzw. das Ausmaß der bisher nur in der Theorie gelernten Aufgaben realisieren, was – so vermuten die Autor:innen – zu einer Überforderung führen und damit mit einem Einbruch der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit einhergehen kann. Eine solche Überforderung kann ggf. durch ein konstruiert-situieretes Setting verhindert werden, wenn Erfahrungen gezielt und dosiert übermittelt sowie passend nachbereitet werden (vgl. Klempin et al. 2020).

- b) Ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeit sind *stellvertretende Erfahrungen* („vicarious experience“ nach Bandura 1997, S. 86), also Erfahrungen, die durch Beobachtung und Berichte anderer gesammelt werden können. Stellvertretende Erfahrungen sind für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit durchaus bedeutsam, aber haben zumindest laut Bandura (1997) nicht die gleiche Wirkkraft wie eigene Erfahrungen.

Interindividuelle Vergleiche sind ein natürlicher Prozess im sozialen Gefüge (vgl. Kocher 2014). Deshalb werden auch die Erfahrungen anderer in die eigene Selbstwirksamkeit integriert. Dabei ist wesentlich, inwieweit die anderen in der jeweiligen Situation kompetent wirken oder nicht. So beeinflusst entweder „Er/Sie macht das so gut. Das könnte ich nie so gut!“ oder „Das hätte ich besser gemacht!“ jeweils negativ oder positiv auf die individuelle Selbstwirksamkeit (vgl. Kocher 2014). Während bei einer vollen Situierung eigene Praxiserfahrung und gleichzeitig auch stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtungen im (inklusive) Schulsetting gesammelt werden, können bei einer konstruierten Situierung Einblicke in die Praxis mittels stellvertretender Erfahrungen durch Erzählungen ermöglicht werden. Franzen (2021) bestätigt im Rahmen der bereits erwähnten Studie die bedeutsame Vorhersagekraft stellvertretender Erfahrungen für die ISWK.

- c) Zudem kann *verbale Überzeugung* („verbal persuasion“ nach Bandura 1997, S. 101) auf Selbstwirksamkeit wirken. Die Überredung zu höherer Selbstwirksamkeit von außen ist möglich, allerdings ist eine Steigerung dieser hier bei beständigem Ausbleiben von Erfolgserlebnissen eher von kurzer Dauer. Außerdem kann das gute Zureden als unaufrichtig durchschaut werden und deshalb sogar kontraproduktiv wirken (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002).

Rosenholtz (1989) kommt zu dem Schluss, dass eine externe Evaluation sich positiv auf die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit auswirkt. O'Connor und Korr (1996) stellen die Diskussion in kollegialer Atmosphäre als Möglichkeit heraus, Selbstwirksamkeit zumindest auf dem vorherigen Niveau zu halten. Lehrer:innen der Kontrollgruppe, welche Unterricht ohne Feedback von Kolleg:innen führten, zeigen eine Abnahme der Selbstwirksamkeit. Am sinnvollsten wäre es laut Schwarzer und Jerusalem (2002), wenn die Rückmeldungen aufrichtig und im Zusammenhang mit für die Adressatin oder den Adressaten bewältigbaren Herausforderungen geäußert werden, sodass mithilfe der Ermunterung die Barrieren tatsächlich überwunden werden können.

- d) Den letzten Einflussfaktor der vier Hauptfaktoren der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) stellen *physiologische Gefühlszustände* („physiological and affective states“ nach Bandura 1997, S. 106) dar. Gefühle können die Deutung einer Situation und die Einschätzung der eigenen Kompetenz, sie zu bewältigen, beeinflussen. So kann beispielsweise Angst als ein Hinweis auf mangelnde Kompetenz zur Situationsbewältigung ausgelegt werden. Das wiederum hätte einen Einfluss auf die individuelle Selbstwirksamkeit bzgl. des jeweiligen Problems (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002). Sich in (herausfordernden) Situationen sicher zu fühlen, wäre im Zuge dieser Argumentationslinie Motor einer positiven Entwicklung der Selbstwirksamkeit.

Ein Aspekt, der in alle vier Quellen hineinspielt, jedoch nur begrenzt veränderbar ist, ist der Kontext, in dem sich die jeweiligen Personen befinden. In Bezug auf Lehrkräfte gibt es relativ breite Evidenz, dass das wahrgenommene schulische Umfeld mit der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit in Zusammenhang steht. So kommt Schmitz (2001) zu dem Ergebnis, dass die Schulzugehörigkeit – unabhängig von der Schulart – signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit aufzeigt. Rosenholtz (1989) bemerkt, dass eine intensive Zusammenarbeit mit Kolleg:innen und auch mit Lehrkräften die individuelle Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst. Ashton et al. (1983) schließen aufgrund erhobener Lehrer:innenaussagen darauf, dass Schulleitungen durchaus einen Einfluss auf die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit haben, da beispielsweise eine durch sie initiierte ungleiche Verteilung rarer Ressourcen im Kollegium zu individuellen Einbußen in der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit führen kann. Urton et al. (2014) können hingegen keinen nachweislichen Effekt der Schulleitung auf die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte feststellen. Abegglen et al. (2017) zeigen auf, dass Lehrkräfte, welche ihr schulisches Umfeld positiv bewerten, auch eine höhere lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit haben.

Dieser individuell wahrgenommene Kontext wirkt sich vermutlich zum einen auf eigene Erfahrungen aus, indem durch Unterstützung Erfolge erlangt werden können, die ohne diese nicht möglich wären. Eine solche Unterstützung können beispielsweise feste Strukturen bieten, die im Umfeld etabliert sind. In der Pädagogik gilt die Strukturierung als ein Kriterium guten Unterrichts (vgl. u. a. Helmke 2006, Meyer 2010, Helmke 2012). Hier wird u. a. auf Basis der gezielten Verknüpfung von Vorwissen, individuellen Vorstellungen und neuen Lerninhalten argumentiert, welche nur unter der Bedingung einer guten Strukturierung der Lehre möglich ist (vgl. Helmke und Schrader 2008).

Zum anderen können auch durch ein offenes Kollegium oder nahbare Vorgesetzte Einblicke in deren Berufserfahrungen und somit stellvertretende Erfahrungen gesammelt werden. Ein

positives Umfeld nimmt zudem durch ermutigendes und produktives Feedback, durch ein angstfreies (Arbeits-)klima sowie positive Gefühlszustände förderlichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit (s. die Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura 1997).

Ein weiterer Faktor, der häufig im Zusammenhang mit der Steigerung der Selbstwirksamkeit diskutiert wird, ist Wissen. Dieser Faktor verhält sich natürlich nicht trennscharf zu den Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997). Gerade wenn man an Erfahrungswissen denkt, wird deutlich, dass das über (stellvertretende) Erfahrung transportierte implizite Wissen das wissenschaftlich begründete Wissen ergänzt (vgl. Böhle 2020). (Stellvertretende) Erfahrungen werden wiederum von Bandura (1997) bereits als Quellen der Selbstwirksamkeit benannt.

Während Tschannen-Moran et al. (1998), wie bereits vorher beschrieben, auch auf einen möglichen negativen Effekt des Wissens, im Sinne des plötzliche Bewusstseins über herausfordernde Aufgaben, verweisen, gehen die meisten Autor:innen von einem positiven Effekt des Wissens aus. Loreman et al. (2013) bestätigten dies, indem sie einen positiven Zusammenhang zwischen dem selbsteingeschätzten Wissen über inklusionsspezifische politische und rechtliche Angelegenheiten und dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, im inklusiven Setting zu arbeiten, feststellten. Greiner et al. (2020) zeigen mithilfe ihrer Stichprobe aus Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten und unterschiedlichen Studienfortschritts das selbsteingeschätzte inklusionsspezifische Wissen als Prädiktor der ISWK auf. Sowohl Loreman et al. (2013) als auch Greiner et al. (2020) arbeiten hier, wie gesagt, aber mit subjektiven Globaleinschätzungen des eigenen Wissens – nicht mit objektiven Wissenstests – bezüglich inklusionsrelevanter Inhalte. Geht man davon aus, dass professionsbezogenes Wissen im Laufe des Studiums wächst, so ist an diesem Punkt auch die an früherer Stelle bereits erwähnte Studie von Hecht et al. (2016) interessant. Sie zeigen im Querschnitt, dass die ISWK bei fortgeschrittenen Studierenden zumindest im Bereich des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten (eine der drei Subskalen des TEIP, einer Skala zur Erfassung der ISWK nach Sharma et al. 2012) höher ist als zu Studienbeginn.

Blickt man auf Studien, die sich nicht unbedingt mit der inklusionsspezifischen, aber anderen Facetten der lehramtspezifischen Selbstwirksamkeit befassen, so zeigt sich hier ein eher uneindeutiger aber vermutlich tendenziell positiver Zusammenhang zwischen (bereichsspezifischem) Wissen und (bereichsspezifischer) lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit. Schulte et al. (2008) entdecken nur bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Teildimensionen *Unterrichten* und *Leistungsbeurteilung* ihrer entwickelten und validierten mehrdimensionalen Skala lehrberufsbezogener Selbstwirksamkeit und dem pädagogischen Professionswissen. Weitere Studien, die sich mit der Selbstwirksamkeit Lehramtsstudierender beschäftigen, zeigen zudem, dass sich weniger die Vermittlung fachlicher als die Vermittlung didaktischer Inhalte positiv auf die lehrberufsbezogene Selbstwirksamkeit der Studierenden auswirkt (vgl. Appleton 1995, Watters und Ginns 2000). Abegglen et al. (2017) kommen zu dem Schluss, dass die Einschätzung der Güte der Ausbildung mit einer höheren Selbstwirksamkeit in Zusammenhang steht.

Ein weiterer – vor allem vor dem Hintergrund universitärer Ausbildung (s. Kapitel 2.2.1.3.3) relevanter, aber nicht auf den ersten Blick aus den bisherigen Forschungsergebnissen ersichtlicher – Zusammenhang ist jener zwischen der (inklusionsspezifischen)

Selbstwirksamkeit und der tiefen Reflexion (herausfordernder Ereignisse). Die Hypothese, dass Reflexion Einfluss auf die Entwicklung der individuellen Selbstwirksamkeit hat, wurde in der Vergangenheit punktuell bereits von Forschenden geäußert, jedoch nicht umfangreich empirisch untersucht:

Bereits Ross (1995) stellt die These auf, dass Lehrkräfte, die ihren Einfluss auf die Lernenden und somit ihr eigenes Handeln reflektierten, ihre eigene Lehrkräfte-selbstwirksamkeit stärken, da sie sich für den Lernerfolg der Studierenden verantwortlich fühlen. Auch Korthagen und Wubbels (2001) vermuten einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur tiefen Reflexion und der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit, können diese Vermutung im Wesentlichen jedoch nur auf rationale Überlegungen und die Betrachtung eines Einzelfalls stützen. Zudem erkennen sie zwei mögliche Mediatoren zwischen Reflexion und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften: Beide Faktoren stehen in positivem Zusammenhang mit der Variable der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und der Variable des Anspruchs an die Schüler:innen, selbstständig zu lernen (vgl. Korthagen und Wubbels 2001). Den Zusammenhang zwischen Reflexion und diesen zwei Variablen folgern Korthagen und Wubbels (2001) aus eigenen Studienergebnissen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sie sich beispielweise bei ihren Aussagen zum Anspruch an die Selbstständigkeit der Schüler:innen hauptsächlich auf Interviewaussagen dreier Probanden (zwei wurden als tief reflektierend, einer als oberflächlich-reflektierend eingestuft) berufen. Die Größe der Stichprobe lässt nur explorative Aussagen zu. Ein Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Reflexionstiefe wird auch bereits in der Studie von Schellenbach-Zell et al. (2018) betrachtet. Hier werden aber keine Ergebnisse berichtet. Jedoch wird hier grundsätzlich eine andere Kausalität in den Blick genommen: Selbstwirksamkeit wird hier nicht als Ergebnis, sondern neben vielen anderen Variablen als Voraussetzung für tiefe Reflexion untersucht.

In der Empirie zeigt sich ein möglicher Zusammenhang zwischen Reflexion und der Entwicklung der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit teilweise mehr oder weniger implizit, wenn die Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Rahmen von Interventionen untersucht wird. Manchmal umfassen diese Interventionen nämlich reflexive Elemente. Deutlich wird dies beispielsweise in folgenden Studien:

In der Studie von Picard und Imhof (2006) wird das Praxissemester von den Studierenden teilweise durch die begleitende Bearbeitung eines Portfolios aufgearbeitet. Die Studie zeigt grundsätzlich keine signifikanten Entwicklungen im Bereich der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit, ausgelöst durch die Bearbeitung eines Portfolios mit reflexiven Elementen. Allerdings betonen Picard und Imhof (2006) selbst, dass dieses Ergebnis, aufgrund der unterschiedlich verbindlichen Handhabung der Portfolios unter den Studierenden, keine Schlüsse zulässt.

Thiel et al. (2020) erheben u. a. die Entwicklung der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit Lehramtsstudierender im Rahmen zweier Interventionen, die die Auseinandersetzung mit jeweils funktional oder dysfunktional verlaufenden Videofallvignetten zum Umgang mit Unterrichtsstörungen initiieren. Dabei werden die videografierten Fallbeispiele von den Studierenden in Einzel- und Kleingruppenarbeit mithilfe von Prompts bearbeitet. Der Bearbeitungsprozess umfasst – ähnlich wie bei einer tiefen Reflexion – Aspekte der Situationsbeschreibung, der theoretischen Situationsdeutung und der Formulierung möglicher

Handlungsstrategien. Es kann in beiden Interventionsgruppen eine signifikante Steigerung der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit festgestellt werden (vgl. Thiel et al. 2020).

Kopp (2009) stellt fest, dass Studierende, welche Seminare mit mehr forschenden und selbstreflexiven Komponenten bzgl. der eigenen inklusiven Einstellung besuchen, sich u. a. in ihrer ISWK steigern. Eine genaue Betrachtung der Ergebnisse durch ein Clustern der Stichprobe zeigt, dass vor allem die Studierenden mit den höchsten Einstiegswerten profitieren. Studierende, welche bereits beim Pre-Test Selbstwirksamkeitswerte nur knapp über dem Durchschnitt hatten, verlieren im Rahmen des Treatments an ISWK. Kopp (2009) folgert daraus, dass selbstreflexive und forschende Komponenten in lehrkräftebildenden Veranstaltungen Zweifel an der eigenen Kompetenz verstärken können und deshalb hier bei der Umsetzung Studierenden mit niedrigerer (inklusionsspezifischer) Selbstwirksamkeit Hilfestellungen gegeben werden müssen. Kopp (2009) regt zudem an, dass in zukünftiger Forschung zu klären sei, inwieweit das Format des Treatments wirklich den ausschlaggebenden Faktor u. a. für die Steigerung der Selbstwirksamkeit darstellt.

Hecht et al. (2016) berichten, dass Studierende u. a. Formate, die eine offene Reflexion ermöglichen, als für die ISWK förderlich angeben.

Ein möglicher Zusammenhang zwischen der tiefen Reflexion und der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit lässt sich auch theoretisch begründen:

Ausgehend von den oben näher beschriebenen vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) nennen Schwarzer und Jerusalem (2002) die Förderung geeigneter Bewältigungsstrategien als Möglichkeit der Förderung individueller Selbstwirksamkeit. Sie betonen außerdem, dass die Interpretation auftretender Barrieren für die Entwicklung der individuellen Selbstwirksamkeit ausschlaggebend ist. Reflexion stellt eine solche metakognitive Strategie, u. a. Problemsituationen zu durchdringen und dadurch für die Zukunft bewältigbar zu machen, dar. Im Rahmen einer tiefen Reflexion werden als Barrieren bzw. als hohe Herausforderungen empfundene Situationen analysiert und dadurch auch interpretiert bzw. teilweise umgedeutet.

Nach Bandura (1997) wird Selbstwirksamkeit außerdem durch selbstreflexive Gedanken moderiert. Hier ist also Reflexion explizit als konstitutives Element von Selbstwirksamkeit genannt. Dies wird durch die Ausführung Kochers (2014) insofern gestützt, als dass sie das „kognitive Durchspielen“ (Kocher 2014, S. 84) von Problemlösungen als indirekte Erfahrung und somit Beitrag zur Herausbildung individueller Selbstwirksamkeit darlegt. Tiefe Reflexion ist ein ebensolcher vielschichtiger kognitiver Prozess, welcher durchaus auch problemlösende Elemente enthält (vgl. zur begrifflichen Abgrenzung Kapitel 2.1.3.1.). Er zeichnet sich dadurch aus, dass er neben dem geistigen Nachvollziehen (in)direkt erlebter Situationen und der theoriegestützten Erklärung dieser Situationen auch die Formulierung daraus resultierende Handlungsanweisungen umfasst (vgl. Bain et al. 2002, Korthagen und Vasalos 2005, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013).

Warner und Schwarzer (2009) erstellen eine Übersicht über Methoden für universitäre Didaktikkurse, die laut einiger Studien zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden führen. Sie nennen hier unter anderem den Einsatz von Fragetechniken, praktische sowie kooperative Kurselemente und Praxisbezüge. Diese Übersicht wirksamer methodischer Gestaltungsmöglichkeiten bietet einige Anknüpfungsmöglichkeiten für reflexive

Elemente, wie sie u. a. im Rahmen der diesem Forschungsprojekt zugrundeliegenden Intervention geplant wurden (s. Kapitel 3.3.1.1).

Korthagen und Wubbels (2001) warnen, dass der Zusammenhang zwischen praktizierter Reflexion und der individuellen Selbstwirksamkeit auch nicht nur positiv sein kann. Reflexion kann das Selbstbild auch bedrohen, also eine metakognitive Komponente darstellen, welche sich negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirken kann (vgl. Korthagen und Wubbels 2001). Auch Wyss (2013) und Brookfield (2017) geben zu bedenken, dass Reflexion nicht nur selbstwirksamkeitsförderlich, sondern auch -hemmend bzw. sogar -vermindernd wirken kann. Das Hinterfragen eigenen Denkens und Handelns kann verunsichern. Häcker (2022) verweist ebenso auf den möglicherweise kontraproduktiven Charakter überhandnehmender Reflexion gegenüber dem eigenen Wohlbefinden.

Wenn von einem Zusammenhang zwischen der tiefen Reflexion und der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit ausgegangen wird, impliziert dies, dass alle Faktoren, die potenziell auf die Reflexionstiefe wirken, mittelbar die (inklusionsspezifische) Selbstwirksamkeit beeinflussen, insbesondere also auch die bereits in Kapitel 2.2.2.2 dargestellten Einflussfaktoren der *Situierung* und der *Strukturierung*.

#### **Zwischenfazit: Bedingungsgefüge (inklusionsspezifischer) Selbstwirksamkeit im Lehrberuf**

Es wurde erörtert, welche vor allem der durch die Gestaltung universitärer Lehre beeinflussbaren Aspekte, forschungs- und theoriebasiert als wirksam bezüglich der Förderung der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit anzusehen sind. Hierbei wurde auch der Zusammenhang zwischen Reflexion(stiefe) und (inklusionsspezifischer) Selbstwirksamkeit fokussiert. Ein Zusammenhang, der in der Literatur immer wieder erwähnt, von theoretischen Überlegungen durchaus gestützt, aber bisher kaum explizit untersucht wurde, obwohl beide Konstrukte in unmittelbarem Zusammenhang mit professioneller Kompetenz stehen. Es erscheint bedeutsam und aussichtsreich, diesen Zusammenhang genauer zu untersuchen. Das impliziert auch, den mittelbaren Einfluss einer möglichen Gestaltung von Lehre oder – konkreter – der Reflexionsphasen in den Blick zu nehmen. Hierbei werden u. a. die Kriterien der *Strukturierung* und der *Situierung* der Reflexionsphasen aufgeführt. Die Untersuchung dieser Aspekte durch das vorliegende Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, konkrete Anregungen für eine die ISWK fördernde Gestaltung der Lehre ableiten zu können.

#### 2.2.2.4 Ableitung des Forschungsdesiderats

Ähnlich wie bei der Zusammenfassung des praktischen Kontextes in Kapitel 2.2.1.4. soll nun auch ein Überblick über die bei der Darstellung des theoretischen Kontextes herausgearbeiteten Forschungsdesiderate gegeben werden. Es werden dabei auch Ziele für das vorliegende Forschungsprojekt abgeleitet, die die bereits in Kapitel 2.2.1.4. formulierten Ziele ergänzen.

<p><b>Bisherige Modelle tiefer Reflexion bzw. Operationalisierungen von Reflexionstiefe</b></p> <p>Es bedarf eines theoretisch hergeleiteten kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion, das sowohl als Ausgangspunkt angeleiteter Reflexionsprozesse als auch als Fundament eines Index für Reflexionstiefe dienen soll.</p>	<p><b>Bedingungsgefüge der Reflexion(stiefe)</b></p> <p>Bei einer gezielten Förderung der Reflexionstiefe muss das Verhältnis von Wissen und Reflexionstiefe sowie von Bereitschaft zur Reflexion und gezeigter Reflexionstiefe kritisch berücksichtigt werden. Hinsichtlich bedeutsamer Gestaltungsfaktoren tiefer Reflexion soll die unterschiedlich strukturierte Anleitung und die unterschiedliche Situierung empirisch betrachtet werden.</p>	<p><b>Bedingungsgefüge der (inklusionsspezifischen) Selbstwirksamkeit im Lehrberuf</b></p> <p>Es gilt, den möglichen Zusammenhang zwischen tiefer Reflexion und (inklusionsspezifischer) Selbstwirksamkeit empirisch verstärkt zu beleuchten. Dabei soll insbesondere auch die Entwicklung der ISWK in unterschiedlich strukturiert angeleiteten und unterschiedlich situierten Reflexionsphasen in den Blick genommen werden.</p>
<p>↓</p> <p>Lücken in der auf die tiefe Reflexion und die Reflexionstiefe bezogenen Theorie</p>	<p>↓</p> <p>Desiderata bestehender Forschung</p>	<p>↓</p>

Abbildung 10: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des theoretischen Kontextes, inhaltlich gefüllt

Ausgehend von diesen in den vorherigen Kapiteln festgestellten Desideraten kann nun für die vorliegende Arbeit folgendes Forschungsinteresse eingegrenzt werden:

Um Reflexionsphasen beispielsweise in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zielführend gestalten zu können, muss im Sinne der Zielklarheit zunächst das Konstrukt einer *tiefen Reflexion* genau umrissen werden. Dies geschieht im vorliegenden Forschungsprojekt durch die Entwicklung eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion.

Eine genaue Konzeptionalisierung des Konstrukts *Reflexionstiefe* bzw. *tiefe Reflexion* ist jedoch nicht nur für die Gestaltung der Förderung elementar, sondern auch für die Evaluation dieser. Auf Basis des Modells kann ein Index entwickelt werden, welcher individuelle Entwicklungen in der Reflexionstiefe messbar machen soll. Nur so können auch wesentliche Gestaltungselemente einer zielführenden Förderung erkannt und in weitere Förderkonzepte implementiert werden. Im vorliegenden Forschungsprojekt soll die Bedeutung des Grades der Strukturierung der Anleitung der Reflexionsphasen und des Grades derer Situierung genauer in den Blick genommen werden. Zudem wird in diesem Rahmen ein Zusammenhang zwischen der Förderung der Reflexionstiefe und der ISWK genauer untersucht. Gerade das subjektive Empfinden der Reflektierenden, sich durch die Reflexion befähigter zu fühlen, könnte ihnen den Mehrwert der Reflexion verdeutlichen.

Aus den dargestellten Desideraten des theoretischen Kontextes ergeben sich drei Ziele des vorliegenden Forschungsvorhabens:

Ziel A: Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wird ein Modell tiefer Reflexion hergeleitet. Es werden folgende Anforderungen an das Modell gestellt:

Anforderung 1: Das herzuleitende Modell tiefer Reflexion ist ein kriterienintegriertes Komponentenmodell.

Anforderung 2: Die Komponenten und zugehörigen Gütekriterien des Komponentenmodells sind theoretisch fundiert, regelgeleitet und transparent hergeleitet.

Anforderung 3: Das Komponentenmodell bildet sowohl die Grundlage für die zielgerichtete Gestaltung (institutionalisierter) Reflexionsphasen als auch für die Operationalisierung der Reflexionstiefe.

Ziel B: Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts soll betrachtet werden, wie sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in unterschiedlich strukturiert angeleiteten und unterschiedlich situierten Reflexionssettings entwickelt, um die Umsetzung der Reflexionsphasen in universitären Veranstaltungen konkretisieren zu können.

Ziel C: Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts soll betrachtet werden, wie sich die ISWK in unterschiedlich strukturiert angeleiteten und unterschiedlich situierten Reflexionssettings entwickelt. Zudem soll untersucht werden, ob Steigerung der ISWK mit tiefen Reflexionsphasen in Verbindung gebracht und (somit) diese von den Studierenden als sinnvoll wahrgenommen werden.

Betrachtet man diese drei Ziele A, B und C neben den in Kapitel 2.2.1.4 bereits festgelegten Zielen 1 und 2, so wird deutlich, dass die Ziele A, B und C keine neuen Ziele darstellen, sondern teilweise die Ziele 1 und 2 aufgreifen bzw. konkretisieren. Dies wird in der Abbildung 11 genauer dargestellt.

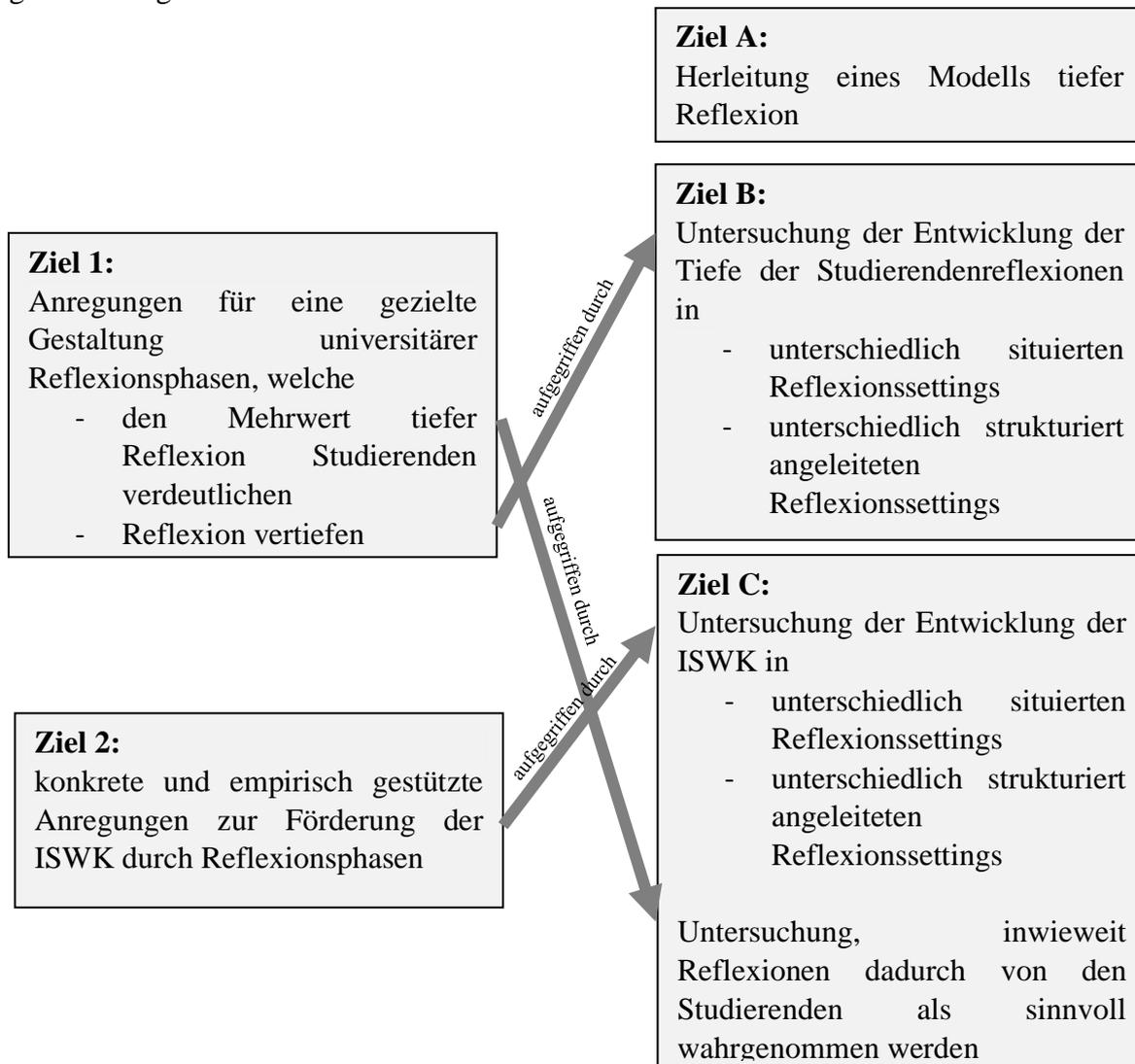


Abbildung 11: Verhältnis der Ziele 1 und 2 zu den Zielen A, B und C

So können die Ziele A, B und C als aus beiden Kontexten – dem praktischen und dem theoretischen – gefolgerte Ziele des Forschungsvorhabens gelten. Im Folgenden wird deshalb nur noch auf diese Ziele eingegangen.

### 2.2.3 Forschungsleitende Fragestellungen

In den vorherigen Kapiteln wurden die Ziele A, B und C des vorliegenden Forschungsprojekts aus theoretischen und praktischen Begründungslinien heraus abgeleitet. Diese Ziele sollen nun in konkrete Fragestellungen transferiert werden, welche es im Rahmen des Forschungsprojekts zu beantworten gilt. Dabei werden die Fragestellungen thematisch drei Fragenkomplexen zugeordnet. Diese dienen jeweils der Verfolgung mindestens eines der in den vorherigen Kapiteln formulierten Ziele.

Die Formulierung von Fragestellungen wird aufgrund des explorativen Charakters der zwei Studien der Formulierung von Hypothesen, welche eher einen konfirmatorischen Ansatz verfolgen, vorgezogen.

Die Fragenkomplexe werden zwei unterschiedlichen Studien zugeordnet. Während der Fragenkomplex A in der Studie 1 fokussiert wird und das Ziel A verfolgt, werden die Fragenkomplexe B und C in der Studie 2 fokussiert und verfolgen die Ziele B und C. Die Studien werden in den folgenden Kapiteln bezüglich ihrer Methodik und Ergebnisse separat dargestellt. Dabei baut Studie 2 auf den Ergebnissen der Studie 1 auf, indem das in Studie 1 entwickelte Modell tiefer Reflexion in Studie 2 die Grundlage für die Gestaltung der Reflexionsphasen der Interventionen und für die genutzte Operationalisierung der Reflexionstiefe (Index für Reflexionstiefe) bildet.

*Fragenkomplex A (Studie 1):* Dieser Fragenkomplex zielt auf die Entwicklung eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion ab, welches eine geeignete Grundlage für die Entwicklung eines Reflexionstiefeindex zur Operationalisierung der Tiefe schriftlicher Reflexionen bilden soll.

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| Forschungs-<br>fragen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- F A1: Welche Komponenten und Gütekriterien kennzeichnen ein Modell tiefer Reflexion?</li> <li>- F A2: Lässt sich das theoretisch hergeleitete Modell tiefer Reflexion in Studierendenreflexionen abbilden?</li> </ul> |
|-----------------------|--|

*Fragenkomplex B (Studie 2):* Dieser Fragenkomplex zielt darauf ab, die Wirksamkeit der angeleiteten Reflexionsphasen zu beleuchten. Die Wirksamkeit wird hier bezüglich der abhängigen Variablen der Reflexionstiefe und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit beurteilt. Es wird dabei auch die subjektive Wahrnehmung der Studierenden betrachtet. Grundlage der Auswertungen bilden qualitative und quantitative Daten.

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| Forschungs-<br>fragen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- F B1: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die Reflexionstiefe der Studierendenreflexionen?</li> <li>- F B2: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit der Grundschullehramtsstudierenden?</li> <li>- F B3: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden im Falle einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen im Seminar bei?</li> <li>- F B4: Inwieweit kann durch tiefe Reflexion die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit beeinflusst werden?</li> </ul> |
|-----------------------|---|

*Fragenkomplex C (Studie 2):* Dieser Fragenkomplex dient der genaueren Betrachtung möglicherweise für die Entwicklung der Studierenden(reflexionen) ausschlaggebender Gestaltungsfaktoren der Reflexionsphasen. Die Entwicklung bezieht sich hier wie beim Fragenkomplex B auf die Variablen der Reflexionstiefe und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit. Es werden unterschiedlich situierte und strukturiert angeleitete Reflexionssettings kontrastiert. Dabei wird auch die subjektive Wahrnehmung der

Studierenden betrachtet. Grundlage der Auswertungen bilden qualitative und quantitative Daten.

Forschungsfragen

- F C1: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?
- F C2: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der unterschiedlich situierten Interventionsgruppen bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?
- F C3: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?
- F C4: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?
- F C5: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der Interventionsgruppen mit unterschiedlich starker Strukturierung der Anleitung zu tiefer Reflexion bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?
- F C6: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?

### **3 Erkenntnisgewinnung**

#### **3.1 Epistemologische Überlegungen**

Die Erkenntnisgewinnung vollzieht sich bei der vorliegenden Arbeit in zwei getrennt voneinander betrachteten, inhaltlich aber unmittelbar aufeinander aufbauenden Studien. Diese sind unterschiedlichen epistemologischen Strömungen zuzuordnen: Studie 1, welche die Ableitung des Modells von Reflexionstiefe umfasst, liegt im Wesentlichen der Rationalismus als Erkenntnistheorie zugrunde (u. a. nach Hecht und Desnizza 2012). Ein Modell von Reflexionstiefe zu erstellen ist zunächst ein rationalistisch geprägter Vorgang. Auf Grundlage intensiver theoretischer Recherchen werden Schlüsse gezogen, welche Komponenten und Gütekriterien tiefe Reflexion umfasst bzw. erfüllt. Dabei bleibt jedoch immer auch eine gewisse Normativität und ein deduktiver Schluss auf die Wirklichkeit erhalten. Entschärft soll dies dadurch werden, dass hier dennoch auch mit einer vorwiegend im Empirismus eingesetzten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gearbeitet wird. So folgen die logischen Schlüsse 1. einer gewissen intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und sind 2. durch die Berücksichtigung einiger Modelle unterschiedlicher Autor:innen nicht mehr höchst subjektiv, sondern bilden einen gewissen Konsens mehrerer Personen ab.

Alle weiteren qualitativen und quantitativen Erhebungen im Rahmen der Studie 2 folgen dem Empirismus als erkenntnistheoretische Grundlage (u. a. nach Hecht und Desnizza 2012). Die Forschungsfragen werden hier auf dem Grundsatz der Wirksamkeitsforschung verfolgt und sollen somit möglichst induktiv Schlüsse auf die Wirklichkeit zulassen.

Da die Studien forschungsmethodisch unterschiedlich umgesetzt werden, werden im Folgenden auch die methodologischen Überlegungen und Ergebnisse getrennt dargestellt.

### 3.2 Studie 1

Studie 1 befasst sich mit dem Fragenkomplex A und fokussiert somit die Beantwortung der Fragestellungen A1 und A2. Diese seien hier zur besseren Übersicht noch einmal abgebildet.

*Fragenkomplex A:* Dieser Fragenkomplex zielt auf die Entwicklung eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion ab, welches eine geeignete Grundlage für die Entwicklung eines Reflexionstiefeindex zur Operationalisierung der Tiefe schriftlicher Reflexionen bilden soll.

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| Forschungs-<br>fragen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- F A1: Welche Komponenten und Gütekriterien kennzeichnen ein Modell tiefer Reflexion?</li> <li>- F A2: Lässt sich das theoretisch hergeleitete Modell tiefer Reflexion in Studierendenreflexionen abbilden?</li> </ul> |
|-----------------------|--|

#### 3.2.1 Erkenntnisgewinnung

##### 3.2.1.1 Datenmaterial / Stichprobe

Die Komponenten und entsprechenden Gütekriterien des geplanten Modells werden aus bereits entwickelten Modellen (tiefer) Reflexion abgeleitet. Diese stellen – selbst, wenn sie oft als Stufenmodell konzipiert sind – implizit Aussagen zu Gütekriterien einer tiefen Reflexion an, indem anhand gewisser Gütekriterien Stufen voneinander unterschieden werden bzw. die Erfüllung gewisser Gütekriterien das Fortschreiten in eine höhere Stufe bedingt. Da in der Literatur eine teilweise sehr undifferenzierte Verwendung der Begriffe *Reflexionsbreite*, *Reflexionsgüte*, *Reflexionstiefe* und *Reflexionskompetenz* vorherrscht beziehungsweise diese Begrifflichkeiten auch stark miteinander verwoben sind (vgl. hierzu den kurzen Abriss in Kapitel 2.1.3.2), werden Modelle aller genannten Begrifflichkeiten in die Betrachtungen miteinbezogen, jedoch wird dabei beachtet, dass nur Aspekte berücksichtigt werden, die für die Operationalisierung der definitorisch in Kapitel 2.1.3.2 festgelegten Reflexionstiefe relevant sind.

Die folgende Tabelle 2 umschreibt die Stichprobe der ausgewerteten Modelle. Die Modelle wurden jeweils in Kapitel 2.2.2.1 bereits kurz vorgestellt bzw. eingeordnet.

Autor	Begriff des:r Autors:in für den Gegenstand des Modells	zugeordnete Art des Modells
<b>Stufenmodelle</b>		
Hatton und Smith (1995)	kinds of reflection	Stufenmodell
Korthagen und Vasalos (2005)	levels in reflection	Stufenmodell
Larrivee (2008)	level of reflection practice	Stufenmodell
Lüsebrink und Grimminger (2014)	Reflexionskompetenz	Stufenmodell
Zimmermann und Welzel (2008)	Reflexionskompetenz	Stufenmodell
<b>stufenintegrierte Komponentenmodelle</b>		
Bain et al. (2002)	reflexives Schreiben und Denken (Reflexionspraxis)	stufenintegriertes Komponentenmodell
Hilzensauer (2017)	Reflexionskompetenz	stufenintegriertes Komponentenmodell

<b>Autor</b>	<b>Begriff des:r Autors:in für den Gegenstand des Modells</b>	<b>zugeordnete Art des Modells</b>
Leonhard und Rihm (2011)	Reflexionstiefe	stufenintegriertes Komponentenmodell
<b>(kriterienintegrierte) Komponentenmodelle</b>		
Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015)	Reflexionsqualität	kriterienintegriertes Komponentenmodell
Schellenbach-Zell et al. (2018)	Reflexionskompetenz	kriterienintegriertes Komponentenmodell
<b>Mischformen</b>		
Von Felten (2005)	Reflexionstiefe	Stufenmodell anhand Anzahl konkretisierter Komponenten
Windt und Lenske (2015, 2016)	Konstrukt Reflexion	Stufenintegriertes Kriterienmodell
Roters (2012)	Reflexionsniveau	Typenbildung
<b>Prozessmodelle</b>		
EDAMA-Modell Aepli und Lötscher (2016) (Basis der Operationalisierung von Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2015) - wird deshalb nicht als separates Modell gezählt)	Reflexionsphasen	Phasenmodell, Zyklusmodell
ALACT-Modell von Korthagen (1988) (wird durch das Zwiebelmodell von Korthagen und Vasalos (2005) ergänzt - wird deshalb nicht als separates Modell gezählt)	Reflexionsprozess	Zyklusmodell

Tabelle 2: Übersicht über im Modellbildungsprozess berücksichtigte Modelle

Bei der Auswahl der Stichprobe der Modelle wurde gemäß dreier Kriterien vorgegangen:

- **Aktualität der Modelle:** Es wurden insbesondere Modelle tiefer Reflexion der vergangenen 10 – 20 Jahre fokussiert, obwohl bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Modelle tiefer Reflexion entwickelt wurden. Ausnahmen bilden das Modell von Hatton und Smith (1995) und das ALACT-Modell von Korthagen (1988), die trotz ihres Alters aufgrund der enormen Präsenz und somit Aktualität in der einschlägigen – auch jungen – Literatur aufgenommen wurden. Der Fokus auf aktuellere Modelle der Reflexionstiefe wird darin begründet, dass neuere Modelle ältere Modelle tiefer Reflexion gewissermaßen implizieren. Die jeweiligen Autor:innen orientieren sich bei der Erstellung ihrer Modelle tiefer Reflexion in der Regel an bereits bestehenden (älteren) Modellen und integrieren die jeweiligen Überlegungen in ihr eigenes Modell. Hilzensauer (2017) bezieht sich beispielsweise bei der Entwicklung der Niveaustufen seiner Taxonomie der Reflexionskompetenz u. a. auf Ebenen der Reflexion nach Bräuer (2014) und das *Reflective Judgement Model* von King und Kitchener (1994). Somit wird die Anzahl der explizit

betrachteten Modelle durch jene der dadurch implizit berücksichtigten angereichert und die Stichprobe gehaltvoller.

- angemessene Repräsentation unterschiedlicher Modelle: Da es – wie bereits in Kapitel 2.2.2.1 dargestellt – unterschiedliche Modellarten gibt, tiefe Reflexion abzubilden, sollten diese auch in der Stichprobe entsprechend repräsentiert sein. Es finden hier sowohl Stufenmodelle, stufenintegrierte Komponentenmodelle, Mischformen als auch kriterienintegrierte Komponentenmodelle Berücksichtigung, wobei die Mehrzahl der Modelle – wie auch in der Literatur – Stufenmodelle bzw. stufenintegrierte Modelle sind.
- inhaltliche Sättigung: Im Laufe des Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses konnte deutlich nachvollzogen werden, dass neue hinzugezogene Modelle immer weniger und schlussendlich keine neuen Gütekriterien tiefer Reflexion hervorbrachten. Somit konnte davon ausgegangen werden, dass die wesentlichen Gütekriterien bereits erfasst wurden und das Modell eine gewisse inhaltliche Sättigung erreicht hat.

### 3.2.1.2 Methodik

Methodisch erinnert insbesondere das Verfahren zur Generierung der Gütekriterien tiefer Reflexion stark an eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Deshalb wird der Modellbildungsprozess im Folgenden *zusammenfassende Modellanalyse* genannt. In einem Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess wurden Aspekte einer gelungenen Reflexion autor:innenübergreifend extrahiert und in Komponenten und Gütekriterien einer tiefen Reflexion unterschieden sowie geordnet.

#### **Herleitung der Komponenten einer tiefen Reflexion**

Da ein Zweck des zu entwickelnden Modells tiefer Reflexion neben der Operationalisierung der Reflexionstiefe u. a. auch die Grundlage der Anleitung tiefer Reflexionsprozesse ist, liegt es nahe, Modelle, die Reflexion als prozesshaftes Konstrukt fassen, bei den Überlegungen zu berücksichtigen. Die unterschiedlichen Episoden des Reflexionsprozesses bilden dann die Komponenten der tiefen Reflexion ab. Diese Ableitung der Komponenten aus Reflexionsprozessmodellen vollzog sich anhand zweier Prozessmodelle: dem ALACT-Modell von Korthagen (1988) und dem EDAMA-Modell von Aeppli und Lötscher (2016) bzw. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2013). Tabelle 3 ist zu entnehmen, wie sich aus den Komponenten dieser zwei Prozessmodelle die Komponenten des abgeleiteten Modells ergeben. Sie resultieren im Wesentlichen aus der Schnittmenge beider zugrunde gelegten Modelle. Die große Überschneidung beider Modelle ist nicht von der Hand zu weisen. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2013) geben zwar an, ihr Modell in Anlehnung an Dewey (1933) und Rodgers (2002) konstruiert zu haben, 2016 wird jedoch auch u. a. das ALACT-Modell als Grundlage des EDAMA-Modells ergänzt (vgl. Aeppli und Lötscher 2016). Grundsätzlich ist die Überschneidung gängiger Reflexions(prozess)modelle sehr groß, da diese in ihren Quellen stark miteinander verwoben sind. Ein ähnliches Vorgehen (der Vergleich und das Integrieren bisheriger Reflexionsprozessmodelle) geben auch Kilimann et al. (2020) bei der Vorstellung ihres entwickelten ProRefiT-Modells an. So ist es nicht verwunderlich, dass auch dieses Modell dem in dieser Forschungsarbeit entwickelten Komponentenmodell zumindest in seinen Komponenten sehr ähnelt.

<b>abgeleitete Komponenten</b>	<b>ALACT</b> (nach Korthagen 1988)	<b>EDAMA</b> (nach Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2013, Aepli und Lötcher 2016)
	action	Erleben – eine Erfahrung machen
<b>Report</b>	looking back on action, awareness of essential aspects	Darstellen – Rückblick
<b>Hypothesenbildung</b>		Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung
<b>Handlungsausblick</b>	creating alternative methods of action	Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen
	trial	Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben

*Tabelle 3: Herleitung der Komponenten einer tiefen Reflexion*

In Anbetracht dessen, dass es sich bei der im Rahmen dieses Forschungsprojekts betrachteten Reflexion um eine reflection-on-action (nach Schön 1987) und reflection-for-action (u. a. nach Leonhard und Rihm 2011) handelt, ist die Reflexion von der reflektierten Situation an sich zeitlich losgelöst. Die Phasen der Aktion bzw. des Durchlebens der jeweiligen Situation (vgl. „Erleben“ im EDAMA-Modell und „action“ im ALACT-Modell) und des Erprobens der Handlungsmaßnahmen (vgl. „Anwenden“ im EDAMA-Modell und „trial“ im ALACT-Modell) werden deshalb als Komponenten der tiefen Reflexion ausgeklammert.

Es können somit **drei Komponenten** eines tiefen Reflexionsprozesses extrahiert werden:

1. der **Report**, im Rahmen dessen die Situation nochmals vor Augen geführt wird,
2. die **Hypothesenbildung**, welche der Analyse der Situation dient,
3. der **Handlungsausblick**, im Rahmen dessen Handlungsmaßnahmen abgeleitet werden.

Die Komponenten tiefer Reflexion wurden also anhand gängiger zyklischer Prozessmodelle der Reflexionsprozesse (induktiv) hergeleitet. Im Rahmen des folgenden beschriebenen Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses zur Herleitung der Gütekriterien werden die Komponenten diesem deduktiv als mögliche Strukturierung der Gütekriterien zugrunde gelegt. Dabei wurde implizit auch zusätzlich überprüft, ob die abgeleiteten Komponenten in den untersuchten Modellen tiefer Reflexion ausgemacht, also induktiv auch aus den vorliegenden Modellen abgeleitet werden könnten.

### **Herleitung der Gütekriterien einer tiefen Reflexion**

Die Herleitung der den einzelnen Komponenten zugeordneten Gütekriterien sowie die Überprüfung der bereits generierten Komponenten erfolgte im Rahmen eines Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

(2015). Dieser besteht aus mehreren Schritten, welche im Folgenden in Abbildung 12 anhand eines Beispiels veranschaulicht werden. Das Beispiel umfasst dabei lediglich Aussagen, die sich in irgendeiner Weise auf die Beschreibung der Situation – also die Komponente des Reports – beziehen, um weniger komplex bzw. besser nachvollziehbar zu bleiben.

Das dem Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zugrundeliegende Datenmaterial wurde bereits in Kapitel 3.2.1.1 dargestellt. Es setzt sich aus 13 bereits bestehenden Modellen tiefer Reflexion zusammen (s. Tabelle 2 in Kapitel 3.2.1.1).

Eine Auswertungseinheit bildet eine gesamte Darstellung eines Modells tiefer Reflexion eines:r Autors:in oder eines Autor:innenteams. Eine Kontexteinheit bzw. Codiereinheit bildet die vollständige Darstellung eines Gütekriteriums, das implizit oder explizit als bedeutsam für eine tiefe Reflexion formuliert wird. Das kann teilweise nur ein Wort sein (Codiereinheit) oder eine längere ausführlichere Darstellung über mehrere Absätze, solange es sich inhaltlich mit demselben Gütekriterium befasst (Kontexteinheit).

### **Rohdaten**

Es werden Textstellen aus der Primärliteratur extrahiert, in denen das jeweilige Modell vom betreffenden Autor bzw. der betreffenden Autorin beschrieben wird.

Beispiel 1:

„Beschreibung – Details: kursorische Beschreibung, detaillierte Beschreibung

Beschreibung – Interpretationsgrad: interpretierte Beschreibung, verhaltensnahe Beschreibung

Beschreibung – Relevanz: keine Relevanz herausgearbeitet, Relevanz implizit, Relevanz dargestellt [...]“ (Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 183)

Beispiel 2:

„**Phase 2 ,Darstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung‘**

A. Angemessene Beschreibung der Erfahrung: Strukturierung und Vielschichtigkeit/Komplexität B. Die Problemstellung, Fragestellung kommt zum Ausdruck C. Ausdruck einer kritischen Haltung bei Darstellung der Erfahrung D. Beschreibung von beteiligten eigenen Gefühlen, Überzeugungen, Wünschen und Ausdruck beruflicher Identität [...]“ (Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, S. 16)



### **Schritt 1: Paraphrasierung**

Es werden nicht-inhaltstragende Textstellen gestrichen und die Textaussagen auf eine einheitliche verkürzte Sprachebene gebracht.

Beispiel 1:

Beschreibung

- detaillierte Beschreibung

Beispiel 2:

Beschreibung der Erfahrung:

- verhaltensnahe Beschreibung
- Relevanz der Situation dargestellt
- Strukturierung und Vielschichtigkeit/Komplexität der Beschreibung
- Ausdruck der Problemstellung, einer kritischen Haltung
- Beschreibung beteiligter eigener Gefühle, Überzeugungen, Wünsche und Ausdruck beruflicher Identität



### **Schritt 2: Generalisierung auf ein Abstraktionsniveau**

Die Textaussagen werden auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht.

Beispiel 1:

#### Report

- Umfassendheit
- Sachlichkeit
- Kontextualisierung (Relevanz)

Beispiel 2:

#### Report

- Stringenz
- Umfassendheit
- Problembenennung, kritische Haltung
- Selbstoffenbarung



### **Schritt 3: Reduktion**

Bedeutungsgleiche Paraphrasen werden modellübergreifend zusammengefasst und in Ober- und Unterkategorien gebündelt. Dabei werden nur höchstens drei Gliederungsebenen zugelassen.

Beispiel

#### Report

- Umfassendheit
- Stringenz
- Sachlichkeit
- Kontextualisierung
- Problembenennung/kritische Haltung
- Selbstoffenbarung

*Abbildung 12: Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zur Ableitung der Gütekriterien einer tiefen Reflexion*

Im Rahmen des Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses zur Herleitung der Gütekriterien einer tiefen Reflexion haben sich die zuvor extrahierten und festgelegten Komponenten tiefer Reflexion als deduktiv angewendete Strukturierungsmaßnahme der ergebnen Gütekriterien bewährt. Meist konnten alle oder zumindest einige der Komponenten implizit in den Modellen

wiedergefunden werden. Häufig wurden sie auch explizit in irgendeiner Weise benannt, jedoch unter anderen Bezeichnungen (beispielsweise „Beschreibung“ statt „Report“, wie in Schellenbach-Zell et al. 2018) geführt.

Die so abgeleiteten Komponenten und Gütekriterien setzen sich zu einem kriterienintegrierten Komponentenmodell tiefer Reflexion zusammen, das im Folgenden im Rahmen der Ergebnispräsentation der Studie 1 genau dargestellt wird.

### 3.2.2 Ergebnisse

#### 3.2.2.1 Beantwortung der Forschungsfrage F A1: Welche Komponenten und Gütekriterien kennzeichnen ein Modell tiefer Reflexion?

Der Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess ergab ein komplexes Modell mit unterschiedlichen Gütekriterien, die für die Beurteilung der Tiefe einer Reflexion relevant erscheinen. Nur zwei Gütekriterien, welche im Datenmaterial auftraten, finden in dem konstruierten Modell von Reflexionstiefe keine (explizite) Beachtung:

- Das Gütekriterium der Verknüpfung zwischen den Theorien/Wissensbereichen (vgl. u. a. Schellenbach-Zell et al. 2018): Eine Verknüpfung unterschiedlicher Theorien bzw. Wissensbereiche wird im Rahmen des kritischen Diskurses bereits durch ein gegenseitiges Abwägen dieser vorgenommen.
- Das Gütekriterium der fachlichen Korrektheit (vgl. u. a. Roters 2012, Windt und Lenske 2016) im Rahmen der Hypothesenbildung, beispielweise im Sinne einer adäquaten Verwendung fachsprachlicher Begriffe (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli Lötcher 2015): Eine objektive Auswertung der Reflexionen ist erschwert, wenn Hypothesen, Handlungsmaßnahmen als *korrekt/inkorrekt* eingestuft werden. Das Ziehen korrekter bzw. logischer Schlüsse im Sinne einer Abstimmung der Hypothesen zur Situation wird zudem bereits durch das Gütekriterium der *Passung* erfasst. Außerdem würde eine Beurteilung der Korrektheit einen Bezug zu *Wissen/Nicht-Wissen* darstellen, wenn man inkorrekte Aussagen in mangelndem Wissen begründet sieht. Fachwissen korreliert aber scheinbar nicht unbedingt mit der Reflexionstiefe (vgl. u. a. Kobl 2021). Implizit ist auch das hier entwickelte Modell jedoch nicht frei von jeglichen Wissenskomponenten. So kann eine Hypothese nur dann als passend ausgewertet werden, wenn Begrifflichkeiten zumindest so gekonnt verwendet werden, dass die Hypothese verständlich ist. Auch sind beispielsweise Zusammenhänge zwischen Fachwissen und der Umfassendheit der Hypothesenbildung und des Handlungsausblicks naheliegend – von den Wissenschaftsbezügen in der Begründung dieser ganz zu schweigen. Es wird hier nur der Versuch angestellt, eine explizite Betonung der Wissens Elemente zu vermeiden und später eine objektive Auswertung der Reflexionen zu ermöglichen.

Alle anderen im Rahmen der zusammenfassenden Modellanalyse erfassten Aspekte tiefer Reflexion wurden in das Modell tiefer Reflexion aufgenommen.

Der Aspekt des begründeten kritischen Diskurses der Handlungsmöglichkeiten wurde ergänzt, da ein begründetes Abwägen mehrerer genannter Handlungsmöglichkeiten bzw. die begründete Unterscheidung besonders akuter oder passender von nicht so dringlichen oder unpassenderen nicht nur im Rahmen der Hypothesenbildung, sondern auch im Rahmen des

Handlungsausblicks als charakteristisch für eine tiefe Reflexion angesehen wird. Aus diesem Grund wird dieses Gütekriterium der Hypothesenbildung auch für den Handlungsausblick übernommen.

So sind nun in Tabelle 4 folgende Komponenten und untergeordnete Gütekriterien tiefer Reflexion als Ergebnis der zusammenfassenden Modellanalyse zu betrachten:

<b>Komponenten</b>	<b>Gütekriterien</b>	<b>inhaltsbezogene Erläuterung</b>
<p><b>Report</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Korthagen und Vasalos 2005, Schellenbach-Zell et al. 2018, Windt und Lenske 2015, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Roters 2012, von Felten 2005, Bain et al. 2002)</p>	<p><b>Problembenennung/kritische Haltung</b> (vgl. u. a. Bain et al. 2002, Lüsebrink und Grimminger 2014, Hilzensauer 2017, Windt und Lenske 2015, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, von Felten 2005)</p> <p><b>Stringenz</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015)</p> <p><b>Kontextualisierung</b> (vgl. u. a. Lüsebrink und Grimminger 2014, Korthagen und Vasalos 2005, Schellenbach-Zell et al. 2018)</p> <p><b>inhaltliche Korrektheit</b> (vgl. u. a. Roters 2012, Windt und Lenske 2016)</p> <p><b>Sachlichkeit</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Schellenbach-Zell et al. 2018)</p>	<p>Es wird der Verlauf der Situation oder das konkrete Verhalten einzelner Akteur:innen als kritisch gekennzeichnet. Ein initiales Problem, welches den Verlauf der Situation maßgeblich beeinflusst hat, wird ggf. konkret benannt.</p> <p>Die Situation wird stringent berichtet.</p> <p>Die Situation wird in einen Kontext eingeordnet. Es werden Bezüge zu Aspekten außerhalb der Situation angestellt oder die Situation wird als Gesamtes in einen theoretischen Rahmen gesetzt.</p> <p>Die beobachtete Situation wird wahrheitsgemäß wiedergegeben.</p> <p>Die Situation wird wertfrei berichtet. Es werden nur direkt wahrnehmbare Aspekte (beobachtbares Verhalten) als faktische Beobachtung wiedergegeben. Eigene</p>

Komponenten	Gütekriterien	inhaltsbezogene Erläuterung
	<p><b>Schwerpunktsetzung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Korthagen und Vasalos 2005, Bain et al. 2002)</p> <p><b>Umfassendheit</b> (vgl. u. a. Korthagen und Vasalos 2005, Schellenbach-Zell et al. 2018, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Roters 2012, Bain et al. 2002)</p> <p><b>Selbstoffenbarung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Korthagen und Vasalos 2005, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Bain et al. 2002)</p>	<p>Interpretationen oder Wertungen werden als solche gekennzeichnet.</p> <p>Besonders bedeutsame Aspekte in der Situationsbeobachtung werden hervorgehoben bzw. möglicherweise weniger bedeutsame Aspekte als solche gekennzeichnet.</p> <p>Es werden alle relevanten Beobachtungen genannt.</p> <p>Eigene Gefühle oder Einstellungen gegenüber der Situation werden explizit benannt (und als solche auch gekennzeichnet). Es wird (somit) erkannt, dass diese möglicherweise Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung der Situation haben.</p>
<p><b>Hypothesenbildung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Hatton und Smith 1995, Leonhard und Rihm 2011, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Bain et al. 2002)</p>	<p><b>Relativierung</b> (vgl. u. a. Lüsebrink und Grimminger 2014, Zimmermann und Welzel 2008, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Roters 2012)</p> <p><b>Kontextualisierung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hatton und Smith 1995,</p>	<p>Die genannten Hypothesen werden relativiert. Es wird gekennzeichnet, dass es sich nur um Einschätzungen und Vermutungen handelt und die Hypothesen also nicht als faktische Zusammenhänge gesehen werden können.</p> <p>Die Situation wird in einen (sozialen, pädagogischen oder zeitlichen) Kontext</p>

Komponenten	Gütekriterien	inhaltsbezogene Erläuterung
	<p>Korthagen und Vasalos 2005, Leonhard und Rihm 2011)</p> <p><b>Passung</b> (vgl. u. a. Schellenbach-Zell et al. 2018, Roters 2012)</p> <p><b>Mehrperspektivität</b> (vgl. u. a. Bain et al. 2002, Lüsebrink und Grimminger 2014, Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Hatton und Smith 1995, Korthagen und Vasalos 2005, Schellenbach-Zell et al. 2018, Leonhard und Rihm 2011, Roters 2012)</p> <p><b>Umfassendheit</b> (vgl. u. a. Bain et al. 2002, Lüsebrink und Grimminger 2014, Hilzensauer 2017, Leonhard und Rihm 2011)</p> <p><b>Begründung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hatton und Smith 1995, Schellenbach-Zell et al. 2018, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Lüsebrink und Grimminger 2014) + <b>Wissenschaftsbezug</b> <b>Begründung</b> (vgl. u. a. Schellenbach-Zell et al. 2018, Leonhard und Rihm 2011, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015)</p> <p><b>kritischer Diskurs</b> (vgl. u. a. Bain et al. 2002, Lüsebrink und Grimminger 2014, Zimmermann und Welzel 2008,</p>	<p>eingebettet, um sie besser deuten zu können.</p> <p>Die Hypothesen beziehen sich nachvollziehbar auf die Situation.</p> <p>Die Situation wird unter der Perspektive mehrerer Akteur:innen betrachtet.</p> <p>Es wurden mehrere unterschiedliche Hypothesen bzgl. der handlungsleitenden Motive der beteiligten Akteur:innen angeführt.</p> <p>Die Sinnhaftigkeit der herangezogenen Hypothesen bzw. die Passung zur Situation wird (anhand wissenschaftlicher Theorien oder empirischer Ergebnisse) begründet.</p> <p>Es werden mehrere Hypothesen bzgl. ihrer Passung zur Situation</p>

Komponenten	Gütekriterien	inhaltsbezogene Erläuterung
	<p>Hilzensauer 2017, Hatton und Smith 1995, Korthagen und Vasalos 2005, Leonhard und Rihm 2011)</p> <p><b>+ Begründung kritischer Diskurs</b> (vgl. u. a. Leonhard und Rihm 2011)</p>	<p>abgewogen und ggf. Prioritäten gesetzt.</p> <p>Die Kennzeichnung einer Hypothese, als mehr oder weniger wahrscheinlich bzw. passend, wird begründet.</p>
<p><b>Handlungsausblick</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Korthagen und Vasalos 2005, Leonhard und Rihm 2011, Windt und Lenske 2015, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Roters 2012, von Felten 2005, Bain et al. 2002)</p>	<p><b>Passung</b> (vgl. u. a. Bain et al. 2002, Zimmermann und Welzel 2008, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, Roters 2012)</p> <p><b>Mehrperspektivität</b> (vgl. u. a. Schellenbach-Zell et al. 2018, Windt und Lenske 2015, Roters 2012)</p> <p><b>Konkretisierung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, von Felten 2005)</p> <p><b>Ressourcenorientierung</b> (vgl. u. a. Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015)</p> <p><b>Umfassendheit</b> (vgl. u. a. Hilzensauer 2017, Leonhard und Rihm 2011)</p>	<p>Die Handlungsmaßnahmen werden aus den Hypothesen abgeleitet bzw. sind auf die Situation bezogen.</p> <p>Es werden Handlungsmaßnahmen, welche unterschiedliche Akteur:innen betreffen, abgeleitet.</p> <p>Die abgeleiteten Handlungsmaßnahmen sind konkret.</p> <p>Für die Umsetzung einer Handlungsmaßnahme benötigte und möglicherweise nicht zwangsläufig verfügbare Ressourcen werden erwähnt.</p> <p>Es werden mehrere unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten benannt.</p>

Komponenten	Gütekriterien	inhaltsbezogene Erläuterung
	<p><b>Begründung</b> vgl. u. a. Bain et al 2002, Hilzensauer 2017, Leonhard und Rihm 2011, Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, von Felten 2005) + <b>Wissenschaftsbezug</b> <b>Begründung</b> (vgl. u. a. Schellenbach-Zell et al. 2018, Leonhard und Rihm 2011)</p> <p><b>kritischer Diskurs</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Leonhard und Rihm 2011) + <b>Begründung kritischer Diskurs</b></p> <p><b>Weitsicht</b> (vgl. u. a. Bain et al. 2002, Hilzensauer 2017, von Felten 2005, Larrivee 2008)</p> <p><b>Relativierung</b> (vgl. u. a. Zimmermann und Welzel 2008, Hilzensauer 2017, Leonhard und Rihm 2011, Roters 2012)</p>	<p>Die herangezogenen Handlungsmaßnahmen werden bzgl. ihrer Passung bzw. Sinnhaftigkeit in der Situation (anhand wissenschaftlicher Theorien oder empirischer Ergebnisse) begründet.</p> <p>Es werden Handlungsmaßnahmen bezüglich ihrer Urgenz oder Angemessenheit abgewogen und ggf. Prioritäten gesetzt. Es wird begründet, warum eine Handlungsmaßnahme als mehr oder weniger passend oder dringlich gekennzeichnet wird.</p> <p>Es werden mögliche negative Konsequenzen der Handlungsmaßnahmen in Betracht gezogen.</p> <p>Die Eignung der Handlungsmaßnahmen wird relativiert. Es wird erkannt, dass eine vorgeschlagene Handlungsmaßnahme nicht allgemeingültig ist und keinen sicheren Erfolg bringt.</p>

Tabelle 4: kriterienintegriertes Komponentenmodell tiefer Reflexion

Das in der Definition tiefer Reflexion benannte Durchdringen einer Situation (s. Kapitel 2.1.3.2) kann somit entlang des obigen Modells folgendermaßen näher beschrieben werden:

Die zu reflektierende erlebte Situation wird ins Gedächtnis gerufen und beschrieben (Komponente des *Reports*). Dabei wird stringent und nachvollziehbar (Gütekriterium der *Stringenz*) der Verlauf der Situation skizziert. Die Situation wird korrekt (*inhaltliche Korrektheit*) und alle wesentlichen Informationen umfassend (*Umfassendheit*) wiedergegeben.

Für den Verlauf besonders bedeutsame Faktoren werden ggf. explizit hervorgehoben (*Schwerpunktsetzung*). Es wird deutlich, warum die Situation Anlass zu Reflexion gibt. D. h. eine kritische Haltung bezüglich des Verlaufs der Situation ist erkenntlich oder das Problem innerhalb der Situation wird konkret benannt (*Problembenennung/kritische Haltung*). Die beschreibende Person wahrt während des Berichts die nötige Distanz zur Situation, d. h. sie gibt nur unmittelbar Wahrnehmbares wieder und lässt nicht eigene Zuschreibungen ungekennzeichnet einfließen (*Sachlichkeit*). Sie ist sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung und der Gefühle innerhalb der durchlebten Situation bewusst und nennt diese explizit bzw. kennzeichnet diese auch als subjektive Empfindungen (*Selbstoffenbarung*). Die Situation wird ggf. kontextualisiert. Ihre Bedeutung für weitere Entwicklungen wird herausgestellt oder sie wird in den Kontext schulischer, politischer, pädagogischer o. ä. Überlegungen gestellt und ggf. ihre Bedeutung eingeordnet (*Kontextualisierung*).

Die Situation wird anhand subjektiver und/oder wissenschaftlicher Hypothesen und Konzepte analysiert und erklärt (Komponente der *Hypothesenbildung*). Die Hypothesen werden dabei möglichst wissenschaftlich fundiert begründet (Gütekriterien der *Begründung, Wissenschaftsbezug Begründung*). Sie stehen in direktem Zusammenhang mit der Situation und werden fachlich korrekt herangezogen (*Passung*). Die Situation wird aus den Perspektiven unterschiedlicher an der Situation beteiligter Akteur:innen beleuchtet (*Mehrperspektivität*) und zum Verhalten dieser werden unterschiedliche Hypothesen angestellt (*Umfassendheit*). Die Hypothesen werden hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit abgewogen und beurteilt (*kritischer Diskurs*). Eine Kennzeichnung als mehr oder weniger wahrscheinlich wird begründet (*Begründung kritischer Diskurs*). Es wird der Individualität der Situation und der in ihr handelnden Akteur:innen Rechnung getragen, indem deutlich wird, dass die beobachtete Situation uneindeutig ist und somit Hypothesen Vermutungen bleiben und Verhalten nicht faktisch erklären (*Relativierung*). Die Situation und die in ihr handelnden Akteur:innen werden als in einen zeitlichen, sozialen, etc. Kontext eingebettet verstanden und dieser Kontext wird in die Überlegungen miteinbezogen (*Kontextualisierung*).

Es werden Handlungsalternativen, die zukünftig (in ähnlichen Situationen) ergriffen werden können, bzw. Handlungsmaßnahmen für den weiteren Verlauf abgeleitet (Komponente des *Handlungsausblicks*). Es werden dabei mehrere unterschiedliche Handlungsalternativen benannt (Gütekriterium der *Umfassendheit*), welche unterschiedliche Akteur:innen betreffen (*Mehrperspektivität*). Diese werden begründet abgewogen und hinsichtlich ihrer Dringlichkeit sowie Relevanz beurteilt (*kritischer Diskurs, Begründung kritischer Diskurs*). Die Handlungsmaßnahmen passen zur Situation (*Passung*) und deren Sinnhaftigkeit in der Situation wird (wissenschaftlich) begründet (*Begründung, Wissenschaftsbezug Begründung*). Sie sind konkret (*Konkretisierung*) und explizit an ggf. nötigen Ressourcen orientiert (*Ressourcenorientierung*). Auch mögliche negative Konsequenzen entsprechender Interventionen werden bedacht (*Weitsicht*) und es wird der Individualität der Situation und der in ihr handelnden Akteur:innen Rechnung getragen, indem deutlich wird, dass keine generellen Handlungsanweisungen gegeben werden können, sondern deren Wirksamkeit stark von individuellen, schwer zu kontrollierenden Faktoren abhängt (*Relativierung*).

Für eine bessere Übersichtlichkeit, vor allem im Rahmen des Auswertungsprozesses, wird zusätzlich eine Zuordnung der Gütekriterien zu verschiedenen Ebenen vorgenommen (s.

Abbildung 13). Hypothesenübergreifend sind dabei Gütekriterien der Hypothesenbildung, die sich global über die gesamte Hypothesenbildung erstrecken (können). Kriterien der Hypothesengüte sind Gütekriterien, die bei jeder formulierten Hypothese umgesetzt oder eben auch nicht umgesetzt werden können, also individuell für jede angeführte Hypothese betrachtet werden müssen. Analog verhält es sich bei der Unterteilung in maßnahmenübergreifende Gütekriterien und Kriterien der Maßnahmengüte im Handlungsausblick.

So ergibt sich das in Abbildung 13 dargestellte strukturierte kriterienintegrierte Komponentenmodell tiefer Reflexion:



Abbildung 13: kriterienintegriertes Komponentenmodell tiefer Reflexion, strukturiert

### 3.2.2.2 Einordnung der Modellgüte

Da die Modellentwicklung sich stark an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) orientiert, soll die Güte des Modells auch anhand der allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) kurz kritisch betrachtet werden. Dieser unterscheidet die „Verfahrensdokumentation“, die „argumentative Interpretationsabsicherung“, die „Regelgeleitetheit“, die „Nähe zum Gegenstand“, die „kommunikative Validierung“ und die „Triangulation“ (Mayring 2016, S. 144ff.) als wesentliche Kriterien hochwertiger qualitativer Forschung.

Der Fokus der vorliegenden Modellentwicklung liegt vor allem auf der Regelgeleitetheit und der Verfahrensdokumentation. Beide Kriterien werden insbesondere durch den regelgeleiteten Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess, der in Kapitel 3.2.1.2 genau dargestellt wird, erfüllt. Eine kommunikative Validierung nach Mayrings (2016) Verständnis fand nicht statt, jedoch aber eine argumentative Validierung nach Gläser-Zikuda (2013) mit Personen, welche nicht Teil des Forschungsprojekts waren, sich aber im universitären Setting in Lehre und Forschung mit Studierendenreflexionen befassen.

Dadurch, dass das Datenmaterial konkrete Textstellen sind, in denen die entsprechenden Autor:innen ihr Modell beschreiben, ist es nicht künstlich für den Zweck dieser Auswertung angelegt worden und somit ist auch das Kriterium der Nähe zum Gegenstand in gewisser Weise erfüllt. Jedoch ist zu beachten, dass die bestehenden Modelle natürlich ursprünglich konstruiert wurden.

Auch im Rahmen eines sehr stark regelgeleiteten Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses werden Interpretationen angestellt. Eine argumentative Interpretationsabsicherung wurde insofern jedoch vorgenommen, als dass der Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess mehrmals vollzogen und hier durchdacht wurde, ob zuvor im Rahmen einer Paraphrasierung gezogene Schlussfolgerungen nach wie vor als schlüssig angesehen werden.

Die Überprüfung der Güte anhand einer Datentriangulation soll in einem zweiten Schritt vorgenommen werden. Dabei wird beleuchtet, inwieweit das entwickelte Modell tiefer Reflexionen auch in schriftlichen Studierendenreflexionen abgebildet wird (Fragestellung F A2).

### 3.2.2.3 Beantwortung der Forschungsfrage F A2: Lässt sich das theoretisch hergeleitete Modell tiefer Reflexion in Studierendenreflexionen abbilden?

Es wurden insgesamt 154 Reflexionen auf Basis des Modells ausgewertet, welche im Rahmen der Studie 2 (in allen Interventionsgruppen zu allen Messzeitpunkten) erhoben wurden. Nähere Informationen zum Entstehungskontext etc. sind somit Kapitel 3.3 zu entnehmen. Beim Auswertungsprozess werden Textstellen der Studierendenreflexionen den einzelnen Komponenten und im Anschluss den jeweiligen Gütekriterien zugeordnet. Das Vorgehen folgt hier dem Codierprozess, der in Kapitel 3.3.4.2.1. genauer dargestellt wird.

Die folgende Tabelle 5 zeigt auf, in wie vielen der Dokumente mindestens eine Textstelle der jeweiligen Komponente zugeordnet werden kann. Die Restkategorie Übergänge/Strukturierendes umfasst für die Reflexion inhaltsleere Sätze und Überschriften, die nur dazu dienen, den Text zu strukturieren oder nochmals den Arbeitsauftrag zu wiederholen. Diese Kategorie kann also im Folgenden unberücksichtigt bleiben.

<b>Komponente</b>	<b>Report</b>	<b>Hypothesen- bildung</b>	<b>Handlungs- ausblick</b>	<b>Übergänge / Strukturierendes</b>
Absolute Häufigkeit der Dokumente	154	146	133	111
Relative Häufigkeit der Dokumente	100%	94%	86%	72%
Codeabdeckung	40%	33%	24%	2%

*Tabelle 5: Auftreten der Komponenten in den ausgewerteten Studierendenreflexionen*

Auffallend ist, dass in allen Reflexionen Textstellen dem Report zugeordnet werden können. Dies deckt sich mit der bisherigen Evidenz, dass in Reflexionen Studierender vor allem beschreibende Elemente zu finden sind und viele Studierende in ihren Reflexionen auch auf einer lediglich beschreibenden Stufe verbleiben (s. Ausführungen in Kapitel 2.2.1.3.3). Letzterem kann im Rahmen dieser Forschung entgegengesetzt werden, dass in den meisten Reflexionen durchaus auch Elemente der Hypothesenbildung und des Handlungsausblicks zu finden sind. Beides sind Komponenten, die bereits über eine bloße Beschreibung hinausgehen. Es ist aber zu beachten, dass die hier ausgewerteten 154 Reflexionen jeweils zur Hälfte Reflexionen des ersten und des zweiten Messzeitpunkts der längsschnittlich angelegten Studie 2 umfassen und es Ziel eben dieser Studie ist, Reflexionen zu vertiefen, d. h. u. a. auch zu sichern, dass alle Komponenten einer tiefen Reflexion berücksichtigt werden (s. Darstellung der Studie 2 in Kapitel 3.3).

Im Folgenden soll zusätzlich betrachtet werden, inwieweit auch die Gütekriterien tiefer Reflexion in den schriftlichen Reflexionen wiedergefunden werden können. Dabei werden wieder die Codierungen betrachtet, welche mit der jeweiligen Kategorie versehen wurden. Jedoch ist hier unbedingt zu erwähnen, dass nicht alle Gütekriterien unmittelbar in Codes transformiert wurden. Bei manchen Gütekriterien des Reports wurde nicht die Erfüllung eines Gütekriteriums, sondern der Verstoß gegen ein Gütekriterium codiert (in Tabelle 6 fett gedruckt), da dieses Vorgehen für die spätere Auswertung im Rahmen des Index praktikabler erschien (genauer hier Kapitel 3.3.4.2.1). Dennoch können Codierungen bei diesen Codes Rückschlüsse zulassen, dass das Gütekriterium in irgendeiner Weise bei den Reflexionen eine Rolle spielt, da es scheinbar sowohl Stellen gibt, die das Gütekriterium erfüllen, als auch jene, die dieses verletzen. Das Gütekriterium der Mehrperspektivität wird in Hypothesenbildung und Handlungsausblick nicht unmittelbar codiert. Es wird mittelbar aus den Handlungsmaßnahmen und Hypothesen abgeleitet, die den unterschiedlichen Perspektiven zugeordnet sind. Hier wird aber auch bei den Codierungen ersichtlich, dass unterschiedliche Perspektiven codiert werden konnten und somit die Gütekriterien der Mehrperspektivität an den entsprechenden Stellen auch bei der Auswertung der Reflexionen relevant werden.

Es muss unbedingt darauf hingewiesen werden, dass die in der Tabelle 6 angegebenen absoluten und relativen Codehäufigkeiten noch keine unmittelbaren Schlüsse auf den Grad, inwieweit ein Gütekriterium in den Reflexionen erfüllt ist, zulassen. Dazu müssten – wie bereits erwähnt – die Werte transformiert werden. Die Werte sind nicht unmittelbar miteinander vergleichbar. Die Tabelle 6 bildet lediglich ab, ob die Kategorien, also mittelbar die Gütekriterien, in den Reflexionen überhaupt zu Tage treten.

Komponente	Gütekriterium	Anzahl Codierungen
<b>Report</b>	Problembenennung/kritische Haltung	107
	Stringenz (codiert werden hier <b>unstringente</b> Darstellungen)	10
	Kontextualisierung	31
	Inhaltliche Korrektheit (codiert werden hier <b>inkorrekte</b> Darstellungen)	45
	Sachlichkeit (codiert werden hier <b>unsachliche</b> Darstellungen)	348
	Schwerpunktsetzung	15
	Umfassendheit (codiert werden hier für den Situationsverlauf bedeutsame Aspekte)	insgesamt 546
	Selbstoffenbarung	100
<b>Hypothesenbildung</b>	Kontextualisierung	99
	Mehrperspektivität	Es werden unterschiedliche Perspektiven codiert, somit kann dieses Gütekriterium auch als vertreten angesehen werden.
	kritischer Diskurs	16
	+ Begründung kritischer Diskurs	+ 10
	Umfassendheit (codiert werden hier alle genannten Hypothesen)	insgesamt 815
	Relativierung	438
	Begründung	505
	+ Wissenschaftsbezug Begründung	+28
Passung	810	
<b>Handlungsausblick</b>	kritischer Diskurs	36
	+ Begründung kritischer Diskurs	+6
	Umfassendheit (codiert werden hier alle genannten Handlungsmaßnahmen)	insgesamt 628
	Mehrperspektivität	Es werden unterschiedliche Perspektiven codiert, somit kann dieses Gütekriterium auch als vertreten angesehen werden.
	Passung	622
	Konkretisierung	447
	Begründung	312

Komponente	Gütekriterium	Anzahl Codierungen
	+ Wissenschaftsbezug Begründung	+ 16
	Ressourcenorientierung	11
	Weitsicht	12
	Relativierung	256
	<b>GESAMT</b>	<b>6269</b>

Tabelle 6: Auftreten der Gütekriterien in den ausgewerteten Studierendenreflexionen

Es ist zu erkennen, dass alle Gütekriterien in den ausgewerteten Reflexionen auftreten bzw. eine Rolle spielen. Mit Sicherheit unterscheiden sich die absoluten Codehäufigkeiten zwischen den Gütekriterien in ihrer Ausprägung stark. Dies soll an dieser Stelle aber nicht näher betrachtet werden.

### 3.2.3 Ergebniswürdigung

Das entwickelte kriterienintegrierte Komponentenmodell tiefer Reflexion soll bisherige Überlegungen anderer Autor:innen aufgreifen, bündeln und erweitern. Dabei wurden einige bereits bestehende Modelle tiefer Reflexion dem Modellbildungsprozess zugrunde gelegt. Zu beachten ist hier, dass die Forschungslandschaft um das Themenfeld *Reflexion* und *Reflexionstiefe* sehr lebendig und dadurch auch in ständigem Wandel ist. Bisherige Beobachtungen zeigen, dass sich die Forschenden dabei immer wieder auf ähnliche Quellen, Autor:innen bzw. Modelle beziehen und somit das sprichwörtliche Rad selten bis gar nicht neu erfunden wird. Trotzdem muss die weitere Entwicklung im Blick behalten werden. Das entwickelte Modell ist somit nicht statisch zu betrachten, sondern soll auch in Zukunft Anknüpfungspunkt für Weiterentwicklungen bieten. Zweifelsohne ist das kriterienintegrierte Komponentenmodell tiefer Reflexion sehr komplex. Das kann hinderlich sein, wenn die Studierenden selbst ganz gezielt damit arbeiten sollen, beispielsweise wenn der Reflexionsprozess noch kleinschrittiger angeleitet bzw. vollzogen werden soll. Die Komplexität des Modells scheint jedoch auch unverzichtbar. Der Modellbildungsprozess hat das Ziel, tiefe Reflexion – und damit im zweiten Schritt Reflexionstiefe – umfassend zu umreißen. Da auf Basis des Modells später eine valide Operationalisierung der Reflexionstiefe erfolgen soll (s. Kapitel 3.3.4.2), wäre es fatal, das Modell in seiner Komplexität bewusst zu reduzieren. In der theoretischen Arbeit stellt also die Komplexität eher eine Notwendigkeit dar. In der praktischen Arbeit mit dem Modell ist sie möglicherweise ein Hindernis, dessen man sich bewusst sein sollte.

Anhand Schlömerkempers (2010) Qualitätskriterien der (pädagogischen) Forschung soll abschließend zusammenfassend die Qualität der Studie 1 geprüft werden:

- d) Relevanz: Die Relevanz der Forschungsfragen und somit auch der Studie wird im Rahmen der Legitimation des Forschungsinteresses (s. Kapitel 2.2) ausführlich dargestellt. Dabei wird sowohl der praktische als auch der theoretische Kontext beleuchtet.
- e) Einfachheit: Eine verständliche Darstellung soll auch die Äußerung von Kritik ermöglichen. Wenn darauf geachtet wird, dass Gedanken auch extern nachvollzogen werden können, wird initiiert, dass durchaus auch Kritikpunkte an der eigenen Forschung von Dritten entdeckt werden. Das führt zu einem transparenteren

Forschungsprozess und einer fruchtbaren Weiterentwicklung der eigenen Forschungsergebnisse durch andere Forschende. Den schmalen Grad zwischen Verständlichkeit und dem Gerechwerden wissenschaftlicher Komplexität einzuhalten, ist aber oft sehr herausfordernd. Grundsätzlich wurde versucht, durch das Aufführen von Beispielen, wie beim Modellbildungsprozess in Kapitel 3.2.1.2, das Vorgehen verständlich zu veranschaulichen. Nichtsdestotrotz bleiben die Inhalte mit Sicherheit sehr komplex.

- f) Objektivität/Intersubjektivität: Schlömerkemper (2010) fasst *Objektivität* folgendermaßen:

Mit dem Begriff Objektivität ist dem Wortsinn nach gemeint, dass eine Aussage ihrem Gegenstand (ihrem ‚Objekt‘) entsprechen und ihm gerecht werden soll. Die Beschreibung eines Sachverhalts soll diesen möglichst treffend wiedergeben, sie soll von der Sache, dem ‚Objekt‘, bestimmt werden und nicht von den Mutmaßungen derjenigen abhängig oder beeinflusst sein, die diese Beschreibung vornehmen. Nun können oder wollen viele ‚Objekte‘ aber gar nicht in differenzierter Weise über sich selbst Auskunft geben. Auch Personen haben häufig von sich selbst gar kein deutliches oder kritisches Bewusstsein, das sie in Worte fassen könnten. Wissenschaft setzt jedoch gerade dort ein, wo Sachen, Personen oder Sachverhalte dem Alltagsdenken nicht hinreichend klar sind. (Schlömerkemper 2010, S. 44)

Es kann nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass tiefe Reflexion durch das Modell tiefer Reflexion getroffen wird. Es kann sich wahrer Objektivität nur angenähert werden, indem mehrere Betrachtende des gleichen Gegenstands zu gleichen bzw. ähnlichen Ergebnissen kommen. Die intersubjektive Übereinstimmung soll durch die Herleitung des Modells aus bereits bestehenden Gedanken unterschiedlicher Autor:innen berücksichtigt werden. Die technische Sicherung der Objektivität wurde bereits in Kapitel 3.2.2.2 (hier beispielsweise im Sinne einer argumentativen Validierung) beschrieben.

- g) Definitionen: Zur Gewährleistung dieser intersubjektiven Übereinstimmung der Objektivität muss eine intersubjektive Verständigung ermöglicht werden. Dafür ist es notwendig, verwendete Begrifflichkeiten inhaltlich festzulegen (vgl. Schlömerkemper 2010). Dieses Ziel wird in Kapitel 2.1 verfolgt. Zudem werden immer wieder für die folgende Arbeit bedeutsame begriffliche Festlegungen vorgenommen. Dabei wird darauf geachtet, diese beispielsweise auch durch entsprechende Markierungen kenntlich zu machen bzw. deren Bedeutung hervorzuheben (bspw. die Unterscheidung *konstruiert-* und *voll-situiert* in Kapitel 2.2.2.2).
- h) Reliabilität: Die Gewährleistung der Reliabilität wird in den Kapiteln 3.2.2.2 (hier wahrscheinlich am ehesten im Sinne einer argumentativen Interpretationsabsicherung) beleuchtet. Es wurde keine Möglichkeit gefunden, eine Retest- oder Paralleltestreliabilität im rationalistischen und/oder empirisch qualitativ angelegten Studiendesign zu prüfen.
- i) Validität: Die Erfüllung der Validität sollte schon im Operationalisierungsprozess mitgedacht werden (vgl. Schlömerkemper 2010). Bereits im Modellbildungsprozess wird abgewogen, welche Modelle dem festgelegten Verständnis von tiefer Reflexion entsprechen, um zu gewährleisten, dass abgeleitete Komponenten und Gütekriterien auch wirklich für dieses Konstrukt relevant sind. Die technische Sicherung der Validität

wird in Kapitel 3.2.2.2 (hier beispielsweise im Sinne einer argumentativen Validierung) betrachtet.

- j) **Transparenz:** Die Gewährleistung der Transparenz wurde bereits unter dem Kriterium der Einfachheit kurz angerissen. Im Rahmen der qualitativen Modellanalyse ist es bedeutsam, die Kriterien qualitativer Forschung zu berücksichtigen. Hier spielt Transparenz eine große Rolle und soll insbesondere durch die Verfahrensdokumentation und die Regelgeleitetheit der Auswertungen gewährleistet werden (vgl. Mayring 2016). Die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Modellbildung wird in Kapitel 3.2.2.2 dargestellt.
- k) **Ethik:** In Studie 1 wurde – bis auf die Klärung der Frage, ob das Modell tiefer Reflexion auch in Reflexionen Studierender abgebildet wurde, kaum mit personenbezogenen Daten gearbeitet. Grundsätzlich wurden aber alle Proband:innen über die Verwendung ihrer Daten – in diesem Fall der schriftlichen Reflexionen – aufgeklärt und ihr Einverständnis hierzu eingeholt. Aus den Auswertungen, die hier im Rahmen der Veröffentlichung vorgenommen werden, können – u. a. durch die Verwendung doppelt verschlüsselter Codes – von Lesenden nicht auf einzelne Proband:innen geschlossen werden.

Im Rahmen der Studie 1 wurde versucht, einschlägige Gütekriterien qualitativer Forschung zu berücksichtigen. Durch eine transparente Umgangsweise mit diskussionswürdigen Aspekten wird gewährleistet, dass Forschungsergebnisse kontextualisiert kritisch betrachtet, entsprechende Schlüsse gezogen und Forschungsansätze schlussendlich weitergedacht werden können.

Auf Basis des in Studie 1 entwickelten Modells tiefer Reflexion werden die für die Durchführung der Studie 2 elementaren Aspekte der Gestaltung der Reflexionsphasen (s. Kapitel 3.3.1.1.2) und der Operationalisierung der Reflexionstiefe mittels eines Reflexionstiefeindex (s. Kapitel 3.3.4.2) abgeleitet.

### 3.3 Studie 2

Studie 2 befasst sich mit der Bearbeitung der Fragenkomplexe B und C und fokussiert somit die Beantwortung der Forschungsfragen F B1 – F B4 sowie F C1 – F C6. Diese seien hier noch einmal erwähnt:

*Fragenkomplex B:* Dieser Fragenkomplex zielt darauf ab, die Wirksamkeit der angeleiteten Reflexionsphasen zu beleuchten. Die Wirksamkeit wird hier bezüglich der abhängigen Variablen der Reflexionstiefe und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit beurteilt. Es wird dabei auch die subjektive Wahrnehmung der Studierenden betrachtet. Grundlage der Auswertungen bilden qualitative und quantitative Daten.

- |                  |  |
|------------------|--|
| Forschungsfragen | <ul style="list-style-type: none"><li>- F B1: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die Tiefe der Studierendenreflexionen?</li><li>- F B2: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit der Grundschullehramtsstudierenden?</li><li>- F B3: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden im Falle einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen im Seminar bei?</li><li>- F B4: Inwieweit kann durch tiefe Reflexion die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit beeinflusst werden?</li></ul> |
|------------------|--|

*Fragenkomplex C:* Dieser Fragenkomplex dient der genaueren Betrachtung möglicherweise für die Entwicklung der Studierenden(reflexionen) ausschlaggebender Gestaltungsfaktoren der Reflexionsphasen. Die Entwicklung bezieht sich hier wie beim Fragenkomplex B auf die Variablen der Reflexionstiefe und der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit. Es werden unterschiedlich situierte und strukturiert angeleitete Reflexionssettings kontrastiert. Dabei wird auch die subjektive Wahrnehmung der Studierenden betrachtet. Grundlage der Auswertungen bilden qualitative und quantitative Daten.

- |                  |  |
|------------------|--|
| Forschungsfragen | <ul style="list-style-type: none"><li>- F C1: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?</li><li>- F C2: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der unterschiedlich situierten Interventionsgruppen bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?</li><li>- F C3: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?</li><li>- F C4: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?</li><li>- F C5: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der Interventionsgruppen mit unterschiedlich starker Strukturierung der Anleitung zu tiefer Reflexion bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?</li></ul> |
|------------------|--|

- F C6: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in hochstrukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?

### 3.3.1 Datenaquise

Bei Studie 2 handelt es sich in ihrer Grundstruktur um eine Längsschnittstudie, bei der insbesondere die Entwicklungen der Reflexionstiefe und der ISWK der insgesamt drei Interventionsgruppen in Abhängigkeit von der jeweils durchgeführten Intervention betrachtet werden. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie und in welchem Kontext die der Forschungsarbeit zugrundeliegenden Daten erhoben wurden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Gestaltung der Reflexionsphasen bzw. Interventionen.

#### 3.3.1.1 Gestaltung der Reflexionsphasen auf Basis des in Studie 1 hergeleiteten Modells tiefer Reflexion

Auf Basis des im Rahmen der Studie 1 theoretisch hergeleiteten kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion werden praktisch umsetzbare Möglichkeiten, Reflexionsphasen in der Lehrkräftebildung zu gestalten, abgeleitet. Das Modell gibt dabei vor allem Aufschluss über den Aufbau der Reflexionsphasen. Bevor dies geschieht, werden die zu schaffenden Rahmenbedingungen zunächst separat anhand der Literatur beleuchtet.

##### 3.3.1.1.1 *Ergänzende theoretische Vorüberlegungen bzgl. der Rahmenbedingungen der Reflexionsphasen*

Grundsätzlich vollzieht sich reflexive Lehrkräftebildung nach Roters (2012) nicht automatisch. Studierende benötigen Reflexionsbegleiter:innen, bereitgestellte Reflexionsgelegenheiten und geeignete Rahmenbedingungen. Dadurch wird die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden unterstützt (vgl. Roters 2012). Überlegungen bezüglich der organisatorischen Rahmung der Reflexionsphasen sollen im Folgenden dargestellt sowie diesbezügliche Entscheidungen kurz begründet werden.

- Reflexionsbegleiter:innen: Reflexion kann alleine oder in der Gruppe vollzogen werden. Sie gilt jedoch als effizienter, wenn sie im Austausch bzw. in einem kommunikativen Rahmen stattfindet (vgl. Herzog 1995). Nur im Austausch kann Reflexionskompetenz entfaltet werden (vgl. Kilgore et al. 1990). Herzogs (1995) führt hierzu aus, dass die Fähigkeit zu (tiefer) Reflexion nur lern- und nicht lehrbar ist. Sie kann also nicht indoktriniert werden, sondern entwickelt sich im dialogischen Austausch. Es ist zu beachten, dass sich die Dozierenden in einem kollaborativen Reflexionsprozess zunächst mit Ratschlägen und Einordnungen der Situation zurückhalten und erst die Studierenden selbst eigene Emotionen, Gedanken und Einschätzungen der Situation äußern lassen. So wird nicht von Lehrenden die Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen, sondern die Studierenden lernen, sich mit Situationen selbst auseinanderzusetzen sowie das Facettenreichtum dieser zu erkennen (vgl. Kessels und Korthagen 2001). Wyss (2013) stellt zudem fest, dass Lehrkräfte, die Reflexionen im Kollegium führen und positiv besetzen, auch selbst häufiger über den eigenen Unterricht reflektieren. Außerdem kennzeichnet sie das Reflektieren mit Kolleg:innen als bedeutsam für die Entwicklung der Unterrichtsqualität. Diese Aspekte sprechen dafür, dass eine gemeinsame Reflexion möglicherweise zu einer allgemeinen

Verstetigung bzw. ritualisierten Integration reflexiver Prozesse in den (beruflichen) Alltag führt. Korthagen (2001d) nennt das gemeinsame Reflektieren „collaborative reflection“ (S. 149). Die Reflexionsphasen basieren dabei auf intensivem Erfahrungsaustausch. Alle Beteiligten können somit von den Erfahrungen anderer profitieren – seien es von Kommiliton:innen oder von Dozierenden präsentierte – und eigene Erfahrungen ebenfalls unter neuen Blickwinkeln betrachten. Diese gemeinsame Reflexion vertieft den Prozess professionellen Lernens (vgl. Korthagen 2001d). Leonhard und Abels (2017) betonen die Bedeutsamkeit, Erfahrungen im Rahmen der Reflexion gewissermaßen öffentlich, also externen Personen, wie hier der Seminargruppe, zugänglich zu machen.

*Konsequenz für die Gestaltung der Reflexionsphasen:* Die Reflexionsphasen vollziehen sich in der Seminargruppe. Es findet ein gemeinsamer (Erfahrungs-)Austausch statt, an dem auch die Dozierenden beteiligt sind. Diese halten sich jedoch zurück, geben lediglich Impulse oder ergänzen Gedanken der Studierenden. Sie modellieren nicht die gesamte Reflexion.

- Reflexionsgelegenheiten: Fallarbeit wird im Lehramtsstudium als besonders gewinnbringender Ansatz gesehen, Reflexion anzuregen und zu nutzen (vgl. Kuckuck 2022). Die Reflexion bereits vergangener Situationen, eine „reflection-on-action“ (Begriff nach Schön 1991a), macht es möglich, Sachverhalte mit Abstand und somit handlungsentlastet zu betrachten (vgl. van Manen 1991, Leonhard und Abels 2017, Altrichter et al. 2018). Durch einen handlungsentbundenen Rahmen können praktische Situationen im Licht wissenschaftlicher Theorien betrachtet und somit Praxis mit Theorie produktiv verknüpft werden (vgl. Häcker 2017). Hierbei soll der von Korthagen (2001a) im Rahmen seiner drei Grundprinzipien professionellen Lernens betonte Aspekt des Ausgehens von Bedürfnissen beachtet werden. Reflexionsanlässe müssen als relevant erlebt werden (vgl. Leonhard und Abels 2017). Schön (1987) betont die Reflexionsgelegenheit, die vor allem in problembehafteten Situationen liegt. Ziel ist hier aber nicht zwingend die eindeutige Lösung des Problems durch die Reflexion. Das unterscheidet die Reflexion, wie bereits in Kapitel 2.1.3.1. dargelegt, von der Problemlösung.

Selbst wenn die reflektierte Situation nicht immer aus dem eigenen Erfahrungsschatz jeder:s einzelnen Studierenden kommt, ist anzunehmen, dass alle von der Reflexion dieser profitieren. Brookfield (1998) betont, dass individuelle, als Problem wahrgenommene Erfahrungen der eigenen Praxis häufig auf kollektiv wahrgenommene Dilemmata bzw. Probleme innerhalb eines Berufsstandes zurückzuführen sind. Somit ist davon auszugehen, dass die Grundschullehramtsstudierenden in Zukunft oder bereits auch schon jetzt auf ähnliche Erfahrung zurückgreifen können. Zu hören, wie andere mit diesen umgehen, hilft bei der Bewältigung dieser individuellen, im Kern möglicherweise kollektiven Erfahrungen (vgl. Brookfield 1998). Auch laut Kuckuck (2022) sind sowohl „Papier-“ als auch „Realfälle“ – wie sie von Alexi et al. (2014, S. 227) benannt werden<sup>12</sup> – als Reflexionsanlässe geeignet. Weber kommt in ihrer von Weber et al. (2022) dargestellten Studie zum Schluss, dass beide Reflexionsstimuli –

---

<sup>12</sup> *Papierfälle* sind dabei Fälle, die nicht selbst erlebt wurden, sondern in (meist textbasiert) dokumentierter Form vorliegen. *Realfälle* sind hingegen selbst erlebte Praxissituationen (vgl. Alexi et al. 2014).

Transkripte fremder Praxissituationen und eigenen Unterrichts – vorteilhafte Ausgangspunkte eines Reflexionsprozesses darstellen können. Während fremde Unterrichtssituationen scheinbar eine fokussiertere Reflexion evozieren, werden von den hier untersuchten Lehramtsstudierenden bei Reflexionen eigenen Unterrichts vermehrt Handlungsalternativen formuliert bzw. Schlussfolgerungen gezogen (vgl. Weber et al. 2022).

Ehlers et al. (2009) stellen die Regelmäßigkeit bzw. verbindliche Vereinbarung der Reflexionszeitpunkte als bedeutsam heraus. Regelmäßige und ausreichende Zeiträume zur intensiven Reflexion eigener Praxis fehlen praktizierenden Lehrkräften häufig (vgl. van Manen 1991). Diese Zeiträume können im Lehramtsstudium besser geschaffen werden, indem Reflexionsphasen fest in Seminarstrukturen verankert werden.

*Konsequenzen für die Gestaltung der Reflexionsphasen:* Im Fokus der Reflexionen stehen Anforderungen des (zukünftigen) beruflichen Alltags der Lehramtsstudierenden. Die erlebte Hilflosigkeit in Situationen, die noch als unlösbar empfunden werden, evoziert in der Regel das große Bedürfnis, durch Weiterbildung und/oder den Austausch mit anderen (wieder) Handlungssicherheit zu erlangen. Es werden in den jeweiligen Interventionsgruppen entweder reale Erfahrungen der Studierenden oder authentisch konstruierte Fallbeispiele reflektiert. Dabei wird auch in der voll-situierten Interventionsgruppe auf die Fokussierung eigener Unterrichtsversuche verzichtet. Dies würde für die Reflexion geeignete Situationen, die ggf. außerhalb eigener Unterrichtsversuche stattfinden, aber ein hohes Weiterentwicklungspotential haben, ausklammern. Im Fokus stehen Situationen, die als herausfordernd erlebt und von Studierenden häufig als noch nicht oder nur schwer bewältigbar angesehen werden. Solche Situationen treten sehr häufig gerade auch außerhalb (sorgsam) geplanter eigener Unterrichtssituationen auf und können auch stellvertretende Erfahrungen sein. Für die Seminargestaltung bedeutet dies, dass das Auftreten der Situationen nicht planbar ist und somit im Seminarverlauf auf Videographien als Basis der Reflexionen verzichtet werden muss, obwohl diese oftmals als zielführende Grundlage der Reflexionsprozesse betrachtet werden (vgl. Hilzensauer 2017).

Die Reflexionsphasen finden wöchentlich, also in jeder Seminarsitzung (bis auf einzelne Ausnahmesitzungen), statt und sind somit auch für die Studierenden fest in den Seminarablauf integriert. Um eine ausreichend lange Phase zum intensiven Austausch zu gewährleisten, wird die Reflexion ritualisiert an den Beginn der Sitzung gesetzt und zeitlich nicht begrenzt. Eine Reflexionsphase ist erst beendet, wenn es keine Äußerungen mehr dazu gibt – weder von Studierenden- noch von Dozierendenseite. Sie bildet also das Kernstück der Seminarsitzungen.

- Sonstige Rahmenbedingungen: Gibbs (2013) warnt davor, dass es gerade in großen Gruppen in Kommunikationssituationen, wie es mündliche Reflexionen sind, häufig zu Abschweifungen vom Thema kommt und somit nicht nur Zeitprobleme folgen, sondern auch wichtige Aspekte dadurch verwässert werden oder unbeachtet bleiben. Gibbs (2013) selbst rät deshalb, Gesprächsanteile der Gesprächspartner:innen zeitlich festzulegen. Dies könnte jedoch zu einer unangenehmen Drucksituation führen.

Damit zusammenhängend sei auch auf den letzten und vielleicht am schwierigsten zu kontrollierenden Aspekt eingegangen: Die Atmosphäre im Seminar. Saric und Steh (2017) betonen:

Critical reflection is only possible in the environments in which doubt about certain views and actions is allowed and where individuals are willing to doubt and broaden the limits of their comfort zones. However, this requires mutual support and a degree of confidence – if nothing else, the confidence that individuals can learn better and make headway. (Saric und Steh 2017, S. 81)

Sie weisen auf die Bedeutung einer offenen, vertrauensvollen und unterstützenden Diskussionsatmosphäre hin. In der Studie von Hecht et al. (2016) nennen befragte Studierenden „offene Orte der Reflexion“ (Hecht et al. 2016, S. 97) als für sie wirksamen Faktor, hier speziell ISWK herauszubilden.

*Konsequenzen für die Gestaltung der Reflexionsphasen:* Die Visualisierung bzw. das Festhalten aller bisherigen Äußerungen auf einer (virtuellen) Tafel soll dazu dienen, den Fokus zu bewahren, genannte Aspekte zu erinnern und aufzugreifen und somit gedanklich beim Thema zu bleiben.

Vom Festlegen fester Gesprächsanteile wurde bewusst abgesehen, da diese für einige Studierende Rededruck und für andere eine Einschränkung bedeuten würde, auf den in einer freien Reflexionsrunde verzichtet werden sollte. Die Reflexionsphasen sollen keine Drucksituationen für die Studierenden darstellen. Es wird nicht aufgerufen und auf einen Redeanteil aller gepocht, sondern die Studierenden können sich frei an der Reflexion beteiligen.

Grundsätzlich werden alle Äußerungen zur Situation als berechtigt und wertvoll wahrgenommen. Dies hängt auch damit zusammen, dass keine Musterlösungen für die „Lösung“ der Situation präsentiert werden, sondern die Reflexion als umso gewinnbringender angesehen wird, je mehr unterschiedliche Äußerungen/Perspektiven zu Tage treten. Unterschiedliche Ansichtsweisen werden hier also als Zugewinn angesehen. Durch den wöchentlichen Turnus der Reflexionsphasen sollen die Studierenden auch ihre Entwicklung vor Augen geführt bekommen, indem sie erkennen, dass immer mehr Überlegungen zur Situation von ihnen selbst kommen und das Tafelbild immer vielfältiger wird.

#### *3.3.1.1.2 Praktische Umsetzung der Gestaltung der Reflexionsphasen*

Unter Berücksichtigung der im vorherigen Kapitel dargestellten festgelegten Rahmenbedingungen der Reflexionsphasen sollen nun zwei Formen der konkreten Ausgestaltung der Reflexionsphasen auf Basis des kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion abgeleitet werden. Dabei kann eine *hoch-* und eine *niedrig-strukturierte* Version beschrieben werden, welche beide in Studie 2 umgesetzt und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden.

#### Umsetzung einer hoch-strukturierten Anleitung zu tiefer Reflexion

Bei der hoch-strukturierten Anleitung durchlaufen die Studierenden mehrere Reflexionsphasen, welche an den Komponenten des kriterienintegrierten Komponentenmodells orientiert sind und deren Reihenfolge durch die Impulse der Dozentin vorgegeben wird. Innerhalb der einzelnen

Phasen wird auf die Einhaltung der der jeweiligen Komponente zugeordneten Gütekriterien geachtet.

Im Folgenden werden die einzelnen Reflexionsphasen durchlaufen und parallel durch ein beispielhaftes Tafelbild (Abbildung 14-16) veranschaulicht. Das Fallbeispiel ist dabei fiktiv und bewusst zur besseren Übersicht in seiner Komplexität beschränkt. Es soll kein Musterbeispiel einer tiefen Reflexion darstellen, sondern lediglich einen möglichen Reflexionsprozess veranschaulichen.

### *Phase 1 – Report*

Zu Beginn wird die Situation, wenn sie selbst erlebt wurde, ins Gedächtnis gerufen bzw. die Situationsbeschreibung gegeben. Dabei wird auf eine korrekte, sachliche Darstellungsweise geachtet, welche alle für die Reflexion wesentlichen Faktoren umfasst (Gütekriterien der *Umfassendheit*, *Sachlichkeit* und *inhaltlichen Korrektheit*). Ggf. werden auch eigene Emotionen in der Situation oder auch erste subjektive Wertungen dieser geäußert. Hier finden also die Gütekriterien der *Selbstoffenbarung* und der *Problembenennung/kritischen Haltung* Beachtung. In dieser Phase besteht Raum für Rückfragen aller an der Reflexion Beteiligten. Es können für die Situation wichtige Informationen ergänzt werden, z. B. auch bezüglich des Kontextes, in dem die Situation stattfand (Gütekriterium der *Kontextualisierung*), und es können aufgrund einer unstringenten oder unsachlichen Erzählweise entstandene Missverständnisse geklärt werden (Gütekriterium der *Stringenz*). Besonders bedeutsame Aspekte der Situation werden u. U. hervorgehoben (Gütekriterium der *Schwerpunktsetzung*). Es werden wesentliche Akteur:innen, welche den Verlauf der Situation beeinflussten, extrahiert.

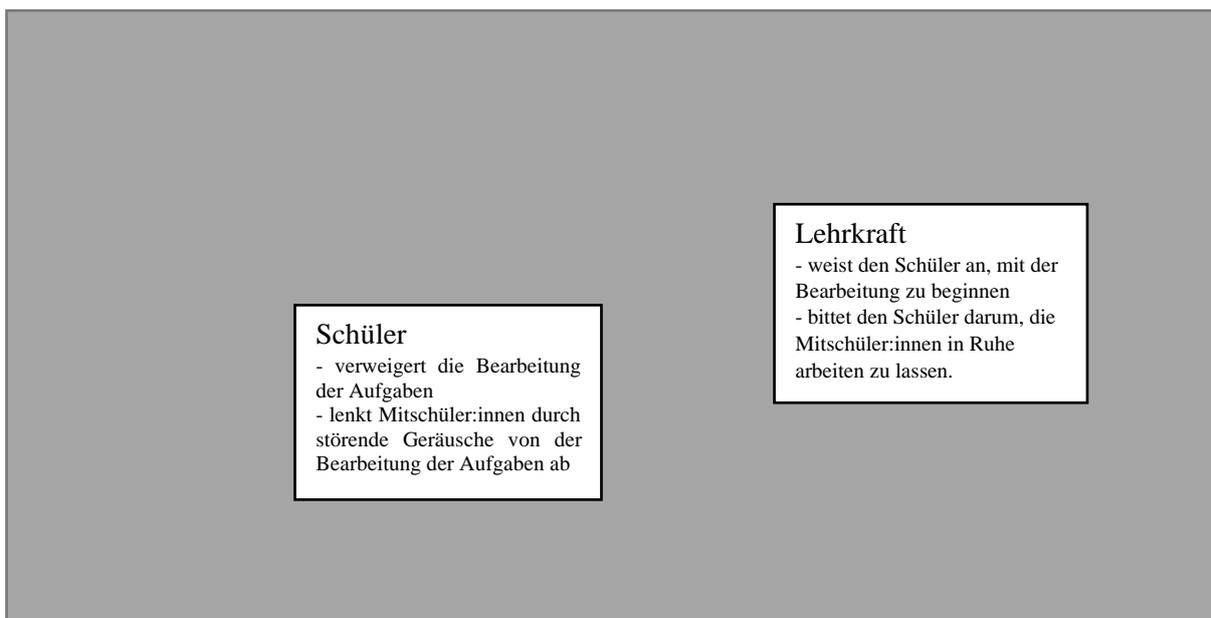


Abbildung 14: erste Phase der hoch-strukturiert angeleiteten Reflexion – Report

### *Phase 2 – Hypothesenbildung*

In einem zweiten Schritt werden im Rahmen der Hypothesenbildung passende Hypothesen für das Verhalten der einzelnen Akteur:innen angestellt (Gütekriterium der *Passung*). Es vollzieht sich also gewissermaßen eine Suche nach handlungsleitenden Motiven einzelner an der

Situation beteiligter Personen. Dabei werden mehrere Hypothesen zu den unterschiedlichen Akteur:innen in der Situation formuliert (Gütekriterien der *Umfassendheit* und der *Mehrperspektivität*) und die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Hypothese, beispielsweise anhand von Faktoren in der Situation oder idealerweise anhand wissenschaftlicher Theorien, begründet (Gütekriterium der *Begründung* bzw. *wissenschaftlichen Begründung*). Unter Umständen werden dafür auch Faktoren außerhalb der konkreten Situation herangezogen (Gütekriterium der *Kontextualisierung*). Es wird dabei jedoch immer beachtet, dass hier lediglich Vermutungen angestellt werden und als Außenstehende keine sicheren Aussagen zu den Beweggründen der einzelnen Personen gemacht werden können (Gütekriterium der *Relativierung*). Während dieser Phase oder auch am Ende der Phase wird (begründet) abgewogen, welche Hypothesen aus welchen Gründen wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher als andere erscheinen (Gütekriterien des *kritischen Diskurses* bzw. *begründeten kritischen Diskurses*).

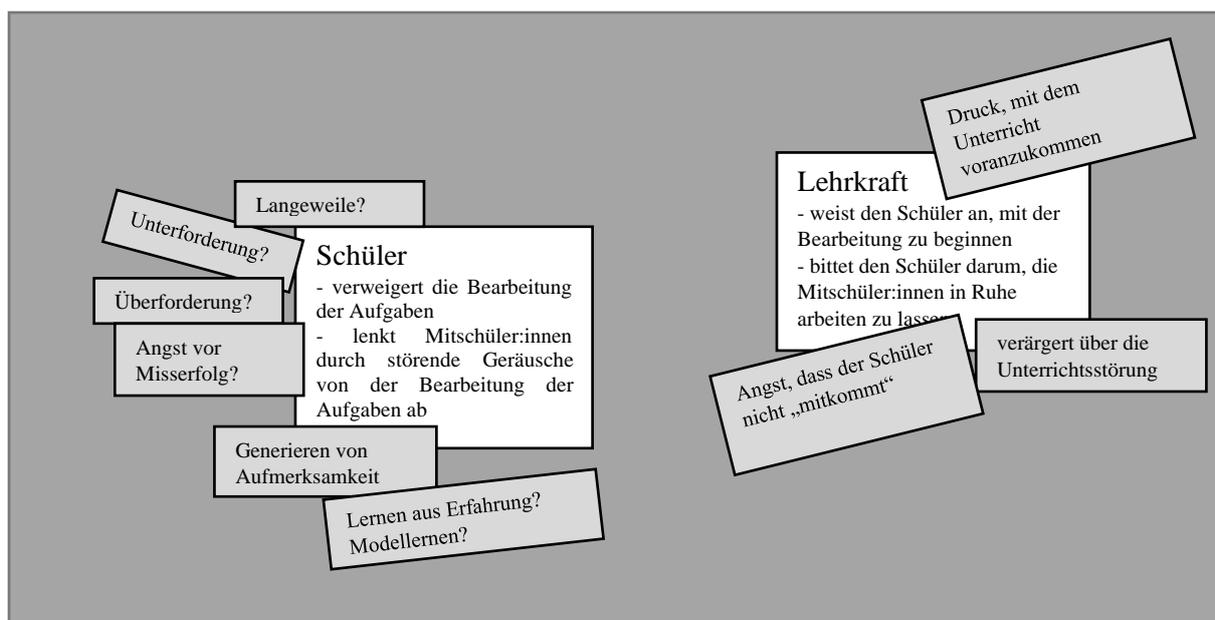


Abbildung 15: zweite Phase der hoch-strukturiert angeleiteten Reflexion – Hypothesenbildung

### Phase 3 – Handlungsausblick

Auf Basis der Hypothesen zum Verhalten der einzelnen Akteur:innen werden nun unterschiedliche angemessene Handlungsmaßnahmen abgeleitet (Gütekriterien der *Passung* und der *Umfassendheit*). Diese sind nicht nur auf eine:n Akteur:in in der Situation fokussiert, sondern betreffen unterschiedliche Akteur:innen in (und unter Umständen auch außerhalb) der Situation (Gütekriterium der *Mehrperspektivität*). Die Handlungsmaßnahmen werden konkretisiert, um eine Umsetzung niedrigschwelliger zu gestalten (Gütekriterium der *Konkretisierung*). Die Sinnhaftigkeit der einzelnen Handlungsmaßnahmen wird (wissenschaftlich) begründet (Gütekriterium der *Begründung* bzw. *wissenschaftlicher Begründung*). Nötige Ressourcen oder mögliche Risiken bei der Umsetzung einer Handlungsmaßnahme werden bedacht (Gütekriterien der *Ressourcenorientierung* und der *Weitsicht*). Während oder auch am Ende dieser Phase wird (begründet) abgewogen, welche Handlungsmaßnahmen aus welchen Gründen am dringlichsten oder vielversprechendsten erscheinen oder in welcher Reihenfolge diese unter Umständen herangezogen werden sollten

(Gütekriterium des *kritischen Diskurses* bzw. *begründeten kritischen Diskurses*). Auch in dieser Phase wird stets beachtet, dass die Handlungsmaßnahmen nicht für jede Situation, jede Lehrkraft, jede:n Schüler:in passend sind und ggf. modifiziert werden müssen (Gütekriterium der *Relativierung*).

Die Einhaltung einzelner Gütekriterien in den jeweiligen Komponenten wird ggf. durch Nachfragen oder Impulse der Dozierenden unterstützt – beispielsweise durch Verständnisnachfragen im Report, um die Stringenz zu gewährleisten, oder durch den Impuls, eine geäußerte Hypothese sowie eine Handlungsmaßnahme anhand wissenschaftlicher Modelle oder Ergebnisse zu stützen.

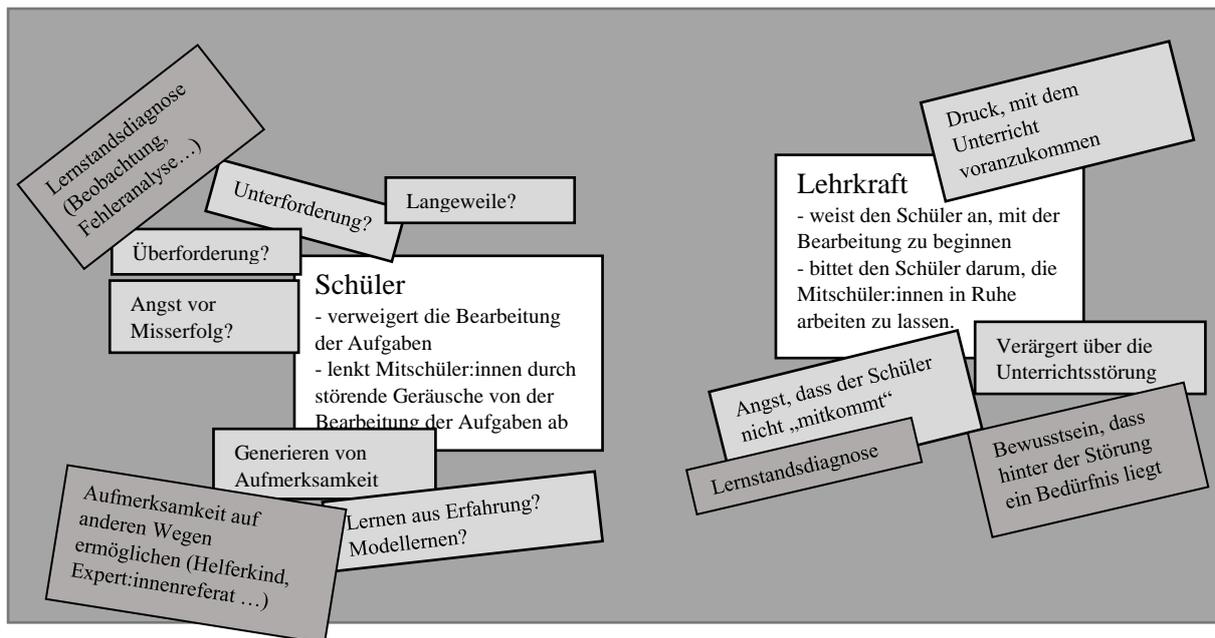


Abbildung 16: dritte Phase der hoch-strukturiert angeleiteten Reflexion - Handlungsausblick

### Umsetzung einer niedrig-strukturierten Anleitung zu tiefer Reflexion

Die niedrig-strukturierte Anleitung unterscheidet sich von der hoch-strukturierten lediglich in der strengen Abfolge der an den Komponenten orientierten Phasen bzw. der damit verbundenen Impulse der Dozierenden. Die Äußerungen der Studierenden werden nicht durch das Befolgen eines an den Komponenten einer tiefen Reflexion orientierten Schemas kanalisiert, sondern unstrukturiert abgegeben. Hierfür muss dennoch zunächst die Situation in irgendeiner Weise berichtet oder ins Gedächtnis gerufen werden (beispielhaftes Tafelbild s. Abbildung 17). So bilden auch hier meistens beschreibende Elemente den Beginn einer Reflexion.

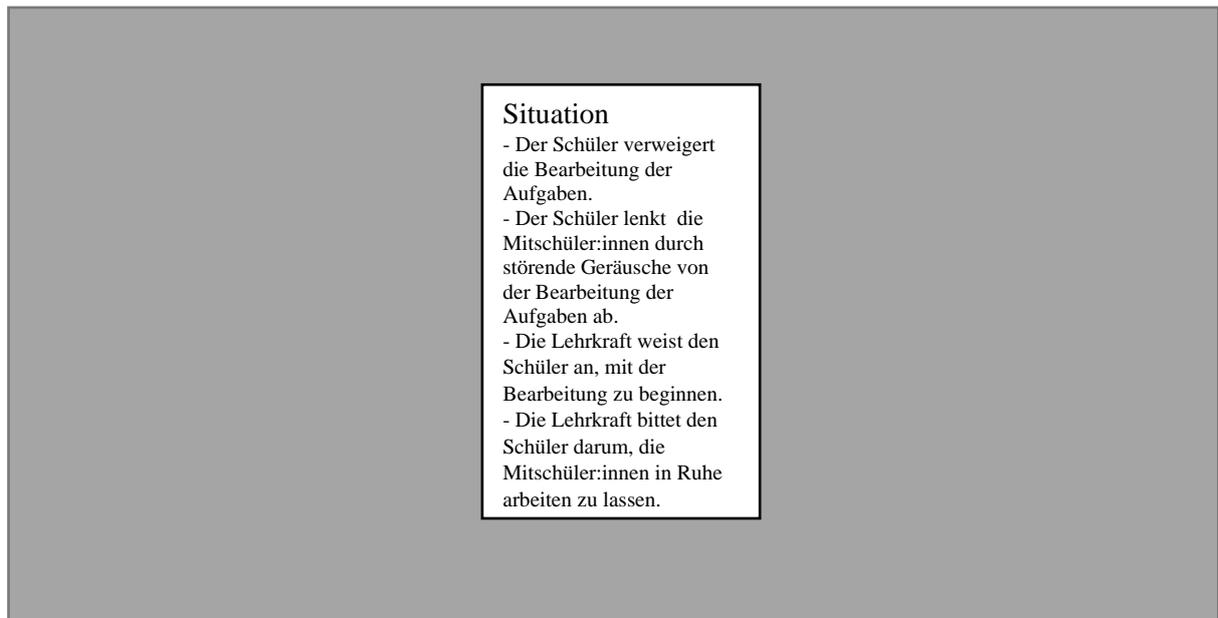


Abbildung 17: kurze Vergegenwärtigung der Situation im Rahmen der niedrig-strukturierten Anleitung

Dann wird dazu übergegangen, unsystematisch Gedanken zur Situation zu äußern (beispielhaftes Tafelbild s. Abbildung 18). Die Studierenden wissen, dass dies beispielsweise Fragen und eigene Empfindungen sein können (beides Elemente des Reports), Hypothesen zum Verhalten einzelner Akteur:innen (Elemente der Hypothesenbildung) oder mögliche Handlungsmaßnahmen bzw. -alternativen (Elemente des Handlungsausblicks). Welche Aspekte wann geäußert werden, wird nicht festgelegt, sodass hier im Rahmen der Reflexion natürlicherweise eine Durchmischung der Komponenten stattfindet.

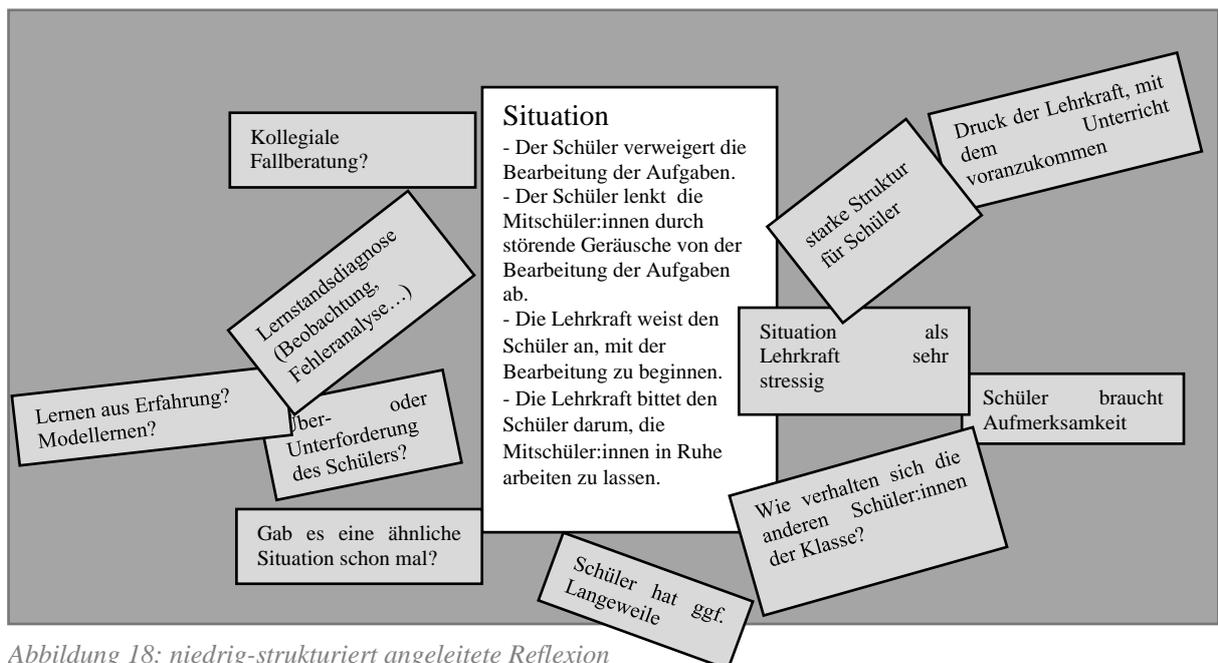


Abbildung 18: niedrig-strukturiert angeleitete Reflexion

Auf die Einhaltung der jeweiligen Gütekriterien sowie der Berücksichtigung aller Komponenten wird dabei aber geachtet, indem die Dozentin bei Studierendenäußerung darauf hinweist (z. B. bei den Gütekriterien *Relativierung*, *Passung*, *Strukturiertheit*, ...), nachhakt

(z. B. bei den Gütekriterien *Begründung Hypothesenbildung*, *Begründung Handlungsausblick*, *Kontextualisierung*,...) oder ergänzt (z. B. bei den Gütekriterien *Umfassendheit Hypothesenbildung*, *Umfassendheit Handlungsausblick* oder bei fehlender Berücksichtigung einer oder mehrerer Komponenten tiefer Reflexion).

### **Für das Forschungsprojekt wichtige Unterscheidung: hoch-strukturierte vs. niedrig-strukturierte Anleitung zur Reflexion**

In Studie 2 werden Interventionsgruppen, die hoch-strukturiert zur Reflexion angeleitet werden, von einer Interventionsgruppe, die niedrig-strukturiert angeleitet wird, unterschieden. Die hoch-strukturierte Anleitung folgt dabei dem in diesem Kapitel zuerst dargestellten Konzept. Bei einer *hoch-strukturierten Anleitung* wird eine starke Ordnung des Reflexionsprozess vorgegeben. Durch die von außen festgelegte Struktur des inhaltlichen Austauschs anhand der Phasen *Report*, *Hypothesenbildung* und *Handlungsausblick* wird dem Reflexionsprozess ein recht starres Gerüst gegeben, in dem sich die Äußerungen der Studierenden dann bewegen. Die Gedanken bzw. Äußerungen der reflektierenden Studierenden werden durch entsprechende Impulse geordnet.

Die niedrig-strukturierte Anleitung folgt dem in diesem Kapitel an zweiter Stelle vorgestellten Konzept. Bei einer *niedrig-strukturierten Anleitung* ist die Ordnung der Äußerungen nicht mehr explizit von außen vorgegeben. Es besteht nach der Beschreibung der Situation keine Vorstrukturierung des Reflexionsprozesses anhand der Vorgabe aufeinanderfolgender Phasen. Die Gedanken bzw. Äußerungen der Studierenden können unsystematisch geäußert und aufeinander bezogen werden.

#### 3.3.1.2 Das Zusatzstudium *Inklusion – Basiskompetenzen* und die Vertiefungsseminare der Grundschulpädagogik als Settings der Studie

Die Grundschullehramtsstudierenden der Interventionsgruppe 1 nahmen am Zusatzstudium *Inklusion – Basiskompetenzen* (ZIB) der Universität Regensburg teil. Dieses Zusatzstudium war ursprünglich eine Maßnahme des von Bund und Ländern im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* finanzierten KOLEG2-Projekts. Installiert nach Art. 56 Abs. 6 Nr. 2 des BayHSchG, wurde das Zusatzstudium vom Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Astrid Rank ausgerichtet und mittlerweile auch an der Universität Regensburg verstetigt. Das Zusatzstudium richtet sich an Studierende aller Lehrämter. Es erstreckt sich über insgesamt drei Semester. Das ZIB verfolgt das Ziel, Lehramtsstudierende auf die zukünftige Aufgabe *Inklusion* vorzubereiten. Es bietet die Möglichkeit, Basiskompetenzen, die für eine Lehrkraft im inklusiven Setting wichtig sind, herauszubilden. Dabei spielen vor allem regelmäßige Praktika eine große Rolle. Die Studierenden absolvieren jeweils ein insgesamt dreiwöchiges Blockpraktikum. Außerdem findet in jedem der drei Semester ein studienbegleitendes Praktikum statt, das die Studierenden an einer gleichbleibenden Praxisstelle ableisten. Praxisstellen sind hier kooperierende Förderzentren und inklusiv arbeitende Regelschulen.

Grundsätzlich ist dem Zusatzstudium ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt. Das bedeutet, dass im Rahmen des ZIB die Studierenden an den weiten Inklusionsbegriff herangeführt werden. Dennoch werden sie auch mit dem engen Inklusionsverständnis, welches hinter aktuellen bildungspolitischen Beschlüssen steht, konfrontiert. So sollen sie angeleitet

werden, den Inklusionsbegriff stets kritisch zu reflektieren und hinterfragt zu verwenden. Betrachtet man die thematisierten Heterogenitätsfacetten, so liegt der Fokus des ZIB aus ökonomischen und organisatorischen Gründen inhaltlich jedoch auf Anforderungen, die primär aus der inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf resultieren. Viele Inhalte (Kooperation, adaptiver Unterricht, Classroommanagement etc.) betreffen aber die Arbeit einer Lehrkraft unter Berücksichtigung aller Heterogenitätsfacetten. Auch die im Rahmen dieser Forschungsarbeit eingesetzte Skala, anhand welcher die ISWK erhoben wurde, orientiert sich an einem weiten Inklusionsverständnis.

Die Reflexionssequenzen, welche Inhalt des Forschungsprojekts sind, waren in der Interventionsgruppe 1 in den sogenannten Theorie-Praxisseminaren des Zusatzstudiums verortet, welche in der Vorlesungszeit wöchentlich stattfinden. Sie umfassen zum einen wöchentliche Praxisanteile und zum anderen ein begleitendes Seminar. Das heißt, die Studierenden besuchen über jedes der drei Semester an einem Vormittag der Woche ihre Praxisstelle und zusätzlich (immer freitags) ein Praktikumsbegleitseminar, das der Vor- und Nachbereitung des studienbegleitenden Praktikums dient. Die Prüfungsleistung des Moduls, das u. a. das Theorie-Praxisseminar umfasst, besteht in der Anfertigung eines Portfolios<sup>13</sup>.

In der Interventionsgruppe 1 der vorliegenden Forschungsarbeit werden zwei Kohorten des ZIB betrachtet. Sie starteten mit einem pandemiebedingt verlängerten Abstand von drei Semestern im Sommersemester 2019 und Wintersemester 2020/2021. Die Seminargruppen blieben während des gesamten ZIB-Studiums bis auf einen krankheitsbedingten Abbruch gleich. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden waren Grundschullehramtsstudierende (93 % und 84 %). Die Interventionsgruppe 1 beschränkt sich nur auf diese Studierenden des Grundschullehramts.

Die Interventionsgruppen 2 und 3 bestehen aus Studierenden, welche das reguläre Grundschullehramtsstudium der Universität Regensburg absolvierten und nicht zusätzlich das ZIB belegten. Hier waren die Reflexionssequenzen in einem Vertiefungsseminar der Grundschulpädagogik verortet, das die Studierenden frei aus einem breiten Angebot an Vertiefungsseminaren ausgewählt hatten. Es trug den Titel „Herausfordernde Situationen im inklusiven Setting durch Reflexion bewältigen“. Das Grundschulpädagogikstudium umfasst an der Universität Regensburg insgesamt sieben Module, wovon drei dem Bereich *Grundschulpädagogik*, zwei dem Bereich *Sachunterricht* und zwei dem Bereich *Schriftspracherwerb* zugeordnet sind<sup>14</sup>. Das betreffende Vertiefungsseminar ist Teil des zweiten Moduls der Grundschulpädagogik. Ein Vertiefungsseminar dient, wie der Name bereits andeutet, der vertieften Auseinandersetzung mit einem der vielfältigen Themenbereiche der Grundschulpädagogik. Im beforschten Vertiefungsseminar lag der Fokus auf dem Themenbereich der *Inklusion* sowie der *Reflexion* als Aufgabe einer Lehrkraft. Mit dem Inklusionsbegriff wurde genauso umgegangen wie im ZIB. Abgeschlossen wurde das Vertiefungsseminar mit einer benoteten Klausur. Es ist davon auszugehen, dass alle drei

---

<sup>13</sup> Der Aufbau des Zusatzstudiums *Inklusion – Basiskompetenzen* ist dem Modulkatalog zu entnehmen, welcher online unter [https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/zusatzstudium-inklusion-basiskompetenzen/zib\\_modulbeschreibungen\\_ab\\_2\\_kohorte\\_28052020.pdf](https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/zusatzstudium-inklusion-basiskompetenzen/zib_modulbeschreibungen_ab_2_kohorte_28052020.pdf) einsehbar ist (zuletzt aufgerufen am 24.04.2023).

<sup>14</sup> Der Aufbau des Grundschullehramtsstudiums an der Universität Regensburg ist dem Modulkatalog zu entnehmen, welcher online unter <https://www.uni-regensburg.de/assets/studium/modulbeschreibungen/lehramt-neu/grundschulpaedagogik-ws1112.pdf> einsehbar ist (zuletzt aufgerufen am 22.09.2023).

Interventionsgruppen Grundschullehrantsstudierende mit einem inklusionsbezogenen Interesse ansprachen.

#### 3.3.1.3 Von der Grundgesamtheit zur Stichprobe

Die Grundgesamtheit, bezüglich derer die Übertragbarkeit möglicher Ergebnisse der Studie zu diskutieren ist, stellen bayerische Grundschullehrantsstudierende dar. Die Auswahlgesamtheit bezieht sich wiederum auf alle Grundschullehrantsstudierenden der Universität Regensburg, welche sich im Sommersemester 2019 oder im Wintersemester 2020/2021 mindestens im zweiten Semester des Grundschullehrantsstudiums befanden sowie aller Grundschullehrantsstudierenden, die im Wintersemester 2020/2021 oder Sommersemester 2021 ein Vertiefungsseminar in der Grundschulpädagogik belegten. Als Stichprobe der Studie fungieren die Grundschullehrantsstudierenden des ZIB, welche im Sommersemester 2019 oder Wintersemester 2020/2021 dieses Zusatzstudium aufnahmen sowie alle Studierenden, welche im Wintersemester 2020/2021 oder Sommersemester 2021 das Vertiefungsseminar *Herausfordernde Situationen im inklusiven Setting durch Reflexion bewältigen* besuchten. So ergibt sich eine Stichprobe von insgesamt 77 Grundschullehrantsstudierenden, welche jeweils an einer der drei Interventionsgruppen und somit an der Studie teilnahmen. Die Interventionsgruppen unterscheiden sich dabei systematisch in ihrem Grad der Strukturierung der Anleitung zur Reflexion und in ihrem Setting, welches sich vor allem durch einen unterschiedlichen Grad der Situierung auszeichnet. Es ist zu beachten, dass die Stichprobe eine Ad-hoc-Stichprobe darstellt, da sie nicht zufällig gewählt wurde, sondern aus Studierenden besteht, die sich gezielt zum Zusatzstudium oder zu den Vertiefungsseminaren angemeldet haben. Dieser Aspekt muss bei der Diskussion der Übertragbarkeit der Ergebnisse der Studie auf die Grundgesamtheit mitgedacht werden. Im Folgenden werden die einzelnen Interventionsgruppen genauer dargestellt.

#### 3.3.1.4 Die Zusammensetzung und systematische Unterscheidung der Interventionsgruppen

Die Interventionsgruppe 1 (IG 1) bilden Grundschullehrantsstudierende der zwei betrachteten Kohorten des ZIB. Diese Interventionsgruppe umfasst mit Abstand die größte Stichprobe, da sie zunächst den Fokus der Studie darstellte und die Interventionsgruppen 2 und 3 ergänzend aufgenommen wurden, um Ergebnisse vertiefen zu können. Studierende des Mittelschul-, Realschul- oder des gymnasialen Lehramts, welche theoretisch auch am Zusatzstudium – nicht aber an den Vertiefungsseminaren – teilnehmen konnten, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, da sie nur eine Minderheit (insgesamt 6 Studierende) darstellen und das Ergebnis durch die Variable der Schulart verfälschen könnten. Die Interventionsgruppe 2 (IG 2) bilden die Grundschullehrantsstudierenden, welche im Wintersemester 2020/2021 das Vertiefungsseminar *Herausfordernde Situationen im inklusiven Setting durch Reflexion bewältigen* belegten, während die Interventionsgruppe 3 (IG 3) jene Grundschullehrantsstudierenden umfasst, welche selbiges im Sommersemester 2021 besuchten.

Die folgende Tabelle 7 beschreibt nochmals überblickshaft die Stichprobengröße der Interventionsgruppen.

	<b>IG 1</b>	<b>IG 2</b>	<b>IG 3</b>	<b>insgesamt</b>
<i>n</i>	47	17	13	77 von 77
Gender	1 m, 46 w, 0 d	1 m, 16 w, 0 d	2 m, 11 w, 0 d	4m, 73w, 0d

m=männlich, w=weiblich, d=divers

*Tabelle 7: Überblick Stichprobe*

Erfreulicherweise gab es in den einzelnen Gruppen keinen Dropout während des Erhebungszeitraumes, sodass alle 77 Studierenden an allen Messzeitpunkten teilnahmen und somit bis auf einzelne fehlende Werte in manchen Skalen komplette Datensätze vorliegen.

Ein Großteil der Studierenden ist weiblich. Diese unausgeglichene Verteilung bildet aber den generellen Überhang weiblicher Grundschullehramtsstudierender bzw. Absolvierender des Lehramtsstudiums für den Primarbereich in Deutschland (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2023) ab und kann deshalb durchaus als repräsentativ angesehen werden. Zu beachten ist bei der Auswertung und vor allem der Interpretation quantitativer Ergebnisse, dass die einzelnen Interventionsgruppen nur von geringer Größe sind. Vor allem sind hier die IG 2 und IG 3 hervorzuheben, welche jeweils weniger als 20 Proband:innen umfassen. Es können im Rahmen der Studie also nur erste explorative Aussagen gemacht werden, deren Übertragbarkeit auf die Grundgesamtheit zu überprüfen ist.

Die Interventionsgruppen unterscheiden sich systematisch in ihrem Grad der Situierung, welcher mit der Art der Veranstaltung (Theorie-Praxisseminare des ZIB vs. Vertiefungsseminare Grundschulpädagogik) zusammenhängt und in ihrem Grad der Strukturierung der Anleitung der Reflexionsphasen. Die Zusammensetzung dieser zwei diskriminierenden Kriterien ist der folgenden Tabelle 8 zu entnehmen.

		<b>Grad der Situierung</b>	
		voll-situert	konstruiert-situert
<b>Grad der Strukturierung der Anleitung</b>	hoch-strukturiert	IG 1	IG 2
	niedrig-strukturiert		IG 3

*Tabelle 8: Zuordnung Grad der Strukturierung der Anleitung und Grad der Situierung zu den Interventionsgruppen*

Da sich die Gestaltung der Reflexionsphasen in den einzelnen Interventionsgruppen systematisch unterscheidet, wird die Einbettung in die konkreten Seminarsitzungen hier kurz dargestellt.

- Reflexionsphasen in der IG 1:

In den Theorie-Praxisseminaren des ZIB bekommen die Studierenden zunächst die Möglichkeit, sich in Kleingruppen über den Praxistag der Woche auszutauschen. Anschließend werden Situationen gesammelt, in welchen sich die Studierenden im Praktikum noch nicht wirksam gefühlt haben. Bestehen mehrere Situationen mit Reflexionsbedarf, deren Besprechung vergleichbar dringlich sind, wird abgestimmt, welche Situation in dieser Sitzung behandelt werden soll. Die übrigen Situationen

werden in Sitzungen, in welchen keine neuen Situationen aufkommen, besprochen. Die Situationen, mit denen gearbeitet wird, entspringen also unmittelbar aus der Praxis. Die Reflexionen sind somit voll-situiert. Bei den Reflexionsphasen an sich wird der Dreischritt eingehalten, welcher in Kapitel 3.3.1.1.2. dargestellt wurde. D. h. es wird streng nach der Reihenfolge *Report > Hypothesenbildung > Handlungsausblick* vorgegangen. Während der einzelnen Phasen wird auf die Einhaltung der Gütekriterien geachtet. In dieser Interventionsgruppe wird die Reflexion also hoch-strukturiert angeleitet.

- Reflexionsphasen in der IG 2:

In den Vertiefungsseminaren wird zu Beginn der Sitzung eine authentische konstruierte Situation aus dem inklusiven Setting vorgestellt. Es werden Situationen gewählt, die so oder so ähnlich bereits von Studierenden der IG 1 zum Reflektieren in die Seminare gebracht wurden und thematisch auf den Inhalt der Sitzung abgestimmt sind. Die Studierenden wissen dabei noch nicht, was der geplante Inhalt der Sitzung ist, um in der Reflexion unvoreingenommen Überlegungen anstellen zu können. Es handelt sich hier um ein konstruiert-situiertes Lernsetting. Der Ablauf der Reflexionsphasen folgt analog zur IG 1. Die Reflexionsphasen vollziehen sich also auch in dieser Gruppe hoch-strukturiert.

- Reflexionsphase in der IG 3:

Die Reflexionsanlässe der IG 3 sind die gleichen wie in der IG 2. Es wird also in einem konstruiert-situierten Reflexionssetting auf fiktive, aber authentische Fallbeispiele zurückgegriffen. Jedoch unterscheiden sich die IG 2 von der IG 3 im Ablauf der Reflexionsphasen. In der IG 3 wird nicht der Dreischritt *Report > Hypothesenbildung > Handlungsausblick* verfolgt, sondern die Äußerungen der Studierenden unsystematisch gesammelt und besprochen. Hier wird also nach der in Kapitel 3.3.1.1.2 dargestellten niedrig-strukturierten Form gearbeitet.

Um Aussagen über mögliche Wirkeffekte der gezielt variierten Gestaltungskriterien in der jeweiligen Interventionsgruppe anstellen zu können, muss kontrolliert werden, ob sich die einzelnen Interventionsgruppen zusätzlich zu den unabhängigen Variablen des Grads der Situierung und Strukturierung der Anleitung nicht voneinander unterscheiden. Um dies sicherzustellen, werden die Interventionsgruppen anhand des Kategoriensystems von Hawelka (2017), welches zur Evaluation von Hochschullehre herangezogen wird und gute Lehre beschreibt, hinsichtlich ausschlaggebender Unterschiede in der Gestaltung der Interventionsgruppen geprüft (s. Tabelle 9). Es werden somit Aspekte beleuchtet, welche potentiell Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden und somit auch die Weiterentwicklung der ISWK und der Reflexionstiefe haben könnten. So werden u. U. noch weitere zu kontrollierende bzw. bei der Interpretation zu beachtende Variablen identifiziert.

<b>Kategorie</b> (Hawelka 2017, S. 6)	<b>Subkategorien</b> (Hawelka 2017, S. 6)	<b>IG 1</b>	<b>IG 2</b>	<b>IG 3</b>
<b>Interaktion</b>	verständliche und anregende Darstellung der Inhalte	Da die Reflexionsphasen aller Interventionsgruppen von der gleichen Dozierenden geleitet werden, ist die Ausdrucksweise (und somit auch die Verständlichkeit dieser) vergleichbar. Auch die Dokumentation des Reflexionsprozesses anhand der Wortkarten auf einer (virtuellen) Tafel ist in allen drei Interventionsgruppen gegeben.		Aufgrund des geringeren Strukturierungsgrads der Reflexionsphasen ist im Vergleich zur IG 1 und IG 2 erstens das Tafelbild anders aufgebaut und zweitens fallen die Prompts der Dozierenden anders aus bzw. fehlen strukturierende Prompts. Sonstige rhetorische Mittel bleiben gleich, da auch die Reflexionsphase dieser Interventionsgruppe von der gleichen Dozierenden wie die IG 1 und IG 2 geführt wird. Außerdem wird auch in der IG 3 grundsätzlich eine virtuelle Tafel mit Wortkarten zur Veranschaulichung der Reflexion genutzt.
	aktive Beteiligung und Interaktionsmanagement	In allen Gruppen ist die Reflexion ein in der Gruppe gestalteter kommunikativer Prozess. Die Reflexion wird dabei von der leitenden Dozierenden moderiert. Die Studierenden äußern sich, wenn sie eine Überlegung einbringen möchten.		

Kategorie (Hawelka 2017, S. 6)	Subkategorien (Hawelka 2017, S. 6)	IG 1	IG 2	IG 3
<b>subjektive Konstruktion der Lernaufgabe</b>  <b>motivationale Regulation</b>	Veranstaltung leiten	In allen Interventionsgruppen ist für die Reflexion stets mindestens die Hälfte der Sitzungszeit eingeplant (bei Bedarf auch länger). Da die Reflexionsphasen aller Interventionsgruppen von der gleichen Dozierenden geleitet werden, wird auch mit möglichen Störungen ähnlich umgegangen. Die Tagesform der Dozierenden ist dabei nicht kontrollierbar.		
	Erwartungsklarheit	In allen Interventionsgruppen werden theoretische Hintergrundinformationen zur (tiefen) Reflexion gegeben.		
	Modellierung	Eigene Erfahrungen bzw. eigenes Wissen bringt die Dozentin in die Reflexion aller Interventionsgruppen ein, jedoch erst, wenn die Studierenden ihre Gedanken bereits geäußert haben.		
	Autonomie	Die Studierenden schlagen selbst die Situationen vor, die sie reflektieren wollen. Werden mehrere Situationen in einer Sitzung vorgeschlagen, dürfen die Studierenden per Mehrheitsentscheid bestimmen, welche Situation zuerst betrachtet werden soll. Der Ablauf der Reflexion ist vorstrukturiert und die Studierenden werden	Die Situationen, welche im Seminar reflektiert werden, sowie deren Abfolge werden von der Dozierenden bestimmt, da sie explizit für die Sitzung konstruiert wurden. Die Studierenden sind hier an der Auswahl nicht beteiligt.	Durch das niedrig-strukturierte Setting können die Studierenden ihre Äußerungen frei anbringen.

Kategorie (Hawelka 2017, S. 6)	Subkategorien (Hawelka 2017, S. 6)	IG 1	IG 2	IG 3
	<p>Kompetenzerleben ermöglichen</p> <p>soziale Eingebundenheit</p> <p>Interesse und Engagement der Lehrenden</p>	<p>angeleitet, eigene Äußerungen an diesen Rahmen anzupassen.</p>		<p>Alle Äußerungen der Studierenden zur Situation werden wertgeschätzt und aufgegriffen. Anmerkungen werden konstruktiv formuliert. Die Aufgabe besteht in allen Interventionen darin, die Situation zu reflektieren.</p> <p>Da die gleiche Dozierende alle Interventionen leitet, wird die Beziehung zwischen der Lehrenden und den Studierenden von Seiten der Lehrenden ähnlich gestaltet. Zu beachten ist jedoch, dass die Studierenden des Zusatzstudiums (IG 1) vor Beginn der Intervention bereits ein Blockseminar bei der Lehrenden besuchten und somit nicht nur die Beziehung zwischen Dozierender und Studierenden, sondern auch die zwischen den Studierenden u. U. vertrauter ist als in den Vertiefungsseminaren (IG 2 &amp; 3).</p> <p>Die Interventionen befassen sich inhaltlich mit dem gleichen Thema (Inklusion). Das Interesse für dieses Thema könnte bei den Studierenden der IG 1 jedoch größer sein als bei denen der IG 2 und der IG 3, da sich die Studierenden des Zusatzstudiums bewusst dafür entschieden haben, sich über drei Semester intensiv mit diesem Thema Inklusion zu befassen, während die Studierenden der Vertiefungsseminar sich nur für ein Seminar dieses Themas entschieden haben. Bei beiden Seminarformaten bestand aber kein Zwang, an diesen teilzunehmen, und es war im Titel von Vornherein kommuniziert, dass das inklusive Schulsetting einen inhaltlichen Schwerpunkt darstellt. Die Studierenden der IG 1 haben sich bewusst für ein so thematisch ausgerichtetes Zusatzstudium entschieden, die Studierenden der IG 2 und der IG 3 haben bewusst das inhaltlich auf das Thema Inklusion ausgerichtete Vertiefungsseminar aus einem breiten Angebot an Vertiefungsseminaren gewählt. Es kann also bei allen Gruppen von einem</p>

Kategorie (Hawelka 2017, S. 6)	Subkategorien (Hawelka 2017, S. 6)	IG 1	IG 2	IG 3
<b>kognitive Verarbeitung</b>		<p>grundsätzlichen Interesse gegenüber inklusionsspezifischen Inhalten ausgegangen werden. Jedoch ist der inhaltliche Fokus auf reflexive Prozesse nur im Titel der Vertiefungsseminare (IG 2 &amp; 3) zu finden. Studierenden des Zusatzstudiums (IG 1) ist dieser Fokus bei der Entscheidung für das Zusatzstudium nicht unbedingt bewusst. Es könnte also sein, dass an den konstruiert-situierten Interventionsgruppen IG 2 und IG 3 Studierende teilnahmen, die ein erhöhtes reflexionsbezogenes Interesse haben.</p>		
	Interessantheit und Relevanz	<p>Die Reflexion der Fallbeispiele aus der Praxis stellt unmittelbare Bezüge zur zukünftigen Arbeit als Lehrkraft dar und wird somit von den Studierenden erfahrungsgemäß als sehr relevant angesehen. Jedoch könnte die subjektiv empfundene Bedeutsamkeit aufgrund der Reflexion eigener und nicht konstruiert vorgegebener Erfahrungen in der IG 1 höher sein als in IG 2 und IG 3.</p>		
	Wiederholen	<p>Da die Situationen der IG 1 von den Studierenden selbst herangetragen werden, können hier nicht bewusst Wiederholungen vermieden oder eingebaut werden. Durch das Festhalten der Studierendenäußerungen auf den (virtuellen) Tafeln sollen in allen Interventionsgruppen Doppelungen innerhalb einer Reflexion vermieden werden.</p>		
Lerninhalte strukturieren und organisieren	<p>In der IG 1 und der IG 2 werden der Reflexionsprozess und auch die Visualisierung der Äußerungen auf der (virtuellen) Tafel strukturiert dargeboten.</p>		<p>In der IG 3 findet eine niedrig-strukturierte Anleitung statt, deshalb ist auch das Tafelbild nicht nach den Komponenten der Reflexion strukturiert.</p>	

Kategorie (Hawelka 2017, S. 6)	Subkategorien (Hawelka 2017, S. 6)	IG 1	IG 2	IG 3
<b>Steuerung des Lernprozesses</b>	Elaboration	Die Reflexionssituationen sind beispielhaft, die Reflexionen anwendungs- und praxisbezogen. Es werden bei der Reflexion Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhalten aufgedeckt bzw. Transferleistungen vollzogen.		
	Inhalte kritisch prüfen	Die Reflexionen regen die Studierenden generell zum eigenständigen kritischen Durchdenken der jeweiligen Situationen an. Unter Umständen könnte man argumentieren, dass dies durch die vorgegebene Struktur in IG 1 und IG 2 etwas eingeschränkt wird.		
	Lernfortschritt überprüfen	In allen Interventionsgruppen findet die Reflexion im wöchentlichen Turnus statt. Die Studierenden können von Mal zu Mal somit auch die eigene Entwicklung feststellen.		
	Lehrprozess adaptiv regulieren	Der offene Austausch, in dem die Reflexionen aller Interventionsgruppen stattfinden, ermöglicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Studierenden einzugehen und auch unmittelbar Unklarheiten zu klären. Eine Reflexion gilt erst als abgeschlossen, wenn alle Studierenden das Gefühl haben, die Situation umfassend betrachtet zu haben und keine Anmerkungen mehr einbringen wollen.		
<b>Ressourcen</b>	Ansprechpartner:in bei Problemen	Da die Reflexionsphasen aller Interventionen von der gleichen Dozentin geleitet werden, ist die Erreichbarkeit dieser über die Interventionen hinweg gleich. Keine Teilnehmer:innen der Interventionen sind in mehreren Seminaren der Dozentin pro Woche, sodass während der Vorlesungszeit in der Regel alle einmal wöchentlich im persönlichen Kontakt stehen.		
	Lernmaterial / Literatur	Alle Studierenden der Interventionsgruppen bekommen einen kleinen theoretischen Input zum Thema Reflexion(stiefe). Sie haben auch Zugriff auf ein entsprechendes Skript. Es wird darauf geachtet, dass im Anschluss an die Reflexionsphasen in allen Interventionsgruppen ähnliche Inhalte präsentiert werden. Allerdings sind diese aufgrund der konstruiert-situierten Reflexion		

Kategorie (Hawelka 2017, S. 6)	Subkategorien (Hawelka 2017, S. 6)	IG 1	IG 2	IG 3
<b>Kontextvariablen</b>	Rahmenbedingungen	<p>Die Theorie-Praxisseminare sind Begleitveranstaltungen zu wöchentlichen Praktika der Studierenden. Sie finden immer freitags zwischen 10 und 14 Uhr statt. Eine Hälfte der IG 1 fand noch in Präsenz, die andere Hälfte aufgrund des Pandemiegeschehens digital synchron über Zoom statt. Die Zoomveranstaltungen sind den Präsenzveranstaltungen inhaltlich und methodisch aber nachempfunden.</p>	<p>Die Vertiefungsseminare sind integriert. Sie fanden immer donnerstags von 8 bis 10 Uhr statt. Beide Interventionsgruppen fanden aufgrund des Pandemiegeschehens digital synchron über Zoom statt.</p>	<p>in IG 2 und 3 wechselseitig auf die Reflexionssituationen abgestimmt. Das ist aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Reflexionssituationen im voll-situierten Setting der IG 1 nicht möglich.</p>
	Workload/Aufwand	<p>Die Reflexionsphasen finden innerhalb der Seminarsitzungen statt und stellen deshalb keinen zusätzlichen Workload über diese hinaus dar.</p>		

Kategorie (Hawelka 2017, S. 6)	Subkategorien (Hawelka 2017, S. 6)	IG 1	IG 2	IG 3
	Prüfungen	<p>Die Reflexionen der unterschiedlichen Messzeitpunkte sind Teil des Portfolios, welches als Leistungsnachweis für das Seminar verfasst wird. Das Portfolio wird lediglich mit <i>bestanden/nicht bestanden</i> bewertet. Die Reflexionen werden aber nicht in diese Bewertung mitaufgenommen, sondern sind nur verpflichtender Bestandteil des Portfolios.</p> <p>In allen Interventionsgruppen stellten die Reflexionen also verpflichtende Bestandteile dar, die aber keiner Benotung unterliegen.</p>	Abschließend an das Semester wird in IG 2 und IG 3 eine Klausur geschrieben, die das Reflektieren einer Situation umfasst. Die Klausur wird benotet. Sie ist aber kein Gegenstand der Untersuchung. Die Reflexionen selbst, welche zu den Messzeitpunkten angestellt werden, werden nicht benotet, stellen aber eine verpflichtende Seminarleistung dar.	

Tabelle 9: Vergleich der Interventionsgruppen anhand der Kriterien guter Lehre nach Hawelka (2017)

Die dargestellten Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen sind meist Implikationen der unterschiedlichen Kombination der Kriterien *Grad der Situierung* und *Grad der Strukturierung der Anleitung zur Reflexion* und somit gezielt durch die Gestaltung der Interventionen initiiert. Das Bestreben, wesentliche Unterschiede in den Entwicklungen der Studierenden auf diese Faktoren zurückzuführen, ist also durchaus begründbar. Jedoch können als Unterschied zwischen der IG 1 und der IG 2 neben dem Grad der Situierung auch andere Merkmale festgestellt werden. Diese können durchaus auch einen Effekt auf eine unterschiedliche Entwicklung der Studierenden haben und müssen somit bei der Interpretation bzw. Diskussion der Ergebnisse ggf. beachtet werden. Es handelt sich hierbei um Aspekte der sozialen Eingebundenheit, der Kontextvariablen (Zeitpunkt der Seminare, Klausurformat) und ggf. des Interesses gegenüber dem Veranstaltungsinhalt.

#### 3.3.1.5 Die Zusammensetzung der Kontrollgruppe

Um Effekte der Interventionen auf die Interventionen selbst und nicht auf Entwicklungen im Laufe des Grundschullehramts generell zurückführen zu können, wurde zusätzlich zu den Interventionsgruppen auch eine Kontrollgruppe herangezogen, in welcher u. a. die Skala der ISWK nach Kopp (2009) erhoben wurde. Diese Kontrollgruppe setzte sich aus Grundschullehramtsstudierenden zusammen, die zum Zeitpunkt der Erhebung an keiner der Interventionen teilnahmen. Merkmale dieser Studierendengruppe wurden ebenfalls zu insgesamt zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und Ende des jeweiligen Semesters) durch einen Fragebogen erhoben.

Insgesamt konnten hier 32 messzeitpunktübergreifend komplette Datensätze generiert werden. Es besteht auch hier ein wesentlich größerer Anteil weiblicher als männlicher Studierender (6 m, 26 w, 0 d).

### 3.3.2 Ablauf der Interventionen und Messzeitpunkte

Der organisatorische Ablauf der Interventionen war in den einzelnen Interventionsgruppen im Wesentlichen gleichgeschaltet. Inhaltlich unterschied sich die Ausgestaltung der Reflexionsphasen, wie in Kapitel 3.3.1.1.2 und Kapitel 3.3.1.4 dargestellt, systematisch. Im Folgenden soll ein Überblick über den Ablauf der Interventionen gegeben werden (s. Tabelle 10).

Die Datenerhebung erstreckte sich in allen drei Interventionsgruppen jeweils über die Dauer eines Semesters, also 14-15 Wochen. Zu Beginn dieses Zeitraums fand der 1. Messzeitpunkt (MZP 1) statt. Dieser bestand aus einem Fragebogen und einer schriftlichen Reflexionsaufgabe. Zunächst wurde von den Studierenden der Fragebogen bearbeitet. Im Anschluss wurden die Studierenden kurz in die Bedeutung der Reflexion im Lehrberuf eingeführt. In diesem Rahmen fand die Reflexionsaufgabe statt. Danach wurde die Theorie zur Reflexion nochmals aufgegriffen und kurz vertieft, indem der Begriff der Reflexion genauer betrachtet und Komponenten sowie Gütekriterien einer tiefen Reflexion kurz thematisiert wurden. In den folgenden Wochen wurde in allen Interventionsgruppen zu Beginn nahezu jeder Sitzung (ca.  $\frac{2}{3}$  aller Sitzungen) eine Praxissituation gemeinsam reflektiert. In jeder Gruppe wurden somit über das Semester verteilt ca. acht Situationen durchdrungen. Im zweiten Teil der Sitzung folgte ein theoretischer Input, welcher in IG 2 und IG 3 auf die Reflexionssituation abgestimmt werden

konnte, in IG 1 nicht. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass sich diese Inputs zwischen den Interventionsgruppen inhaltlich nicht zu sehr unterscheiden. Zum Semesterende fand dann der 2. Messzeitpunkt (MZP 2) statt.

Es wurden aus Kapazitätsgründen und Gründen der Generierung einer größeren Stichprobe nicht alle Interventionen zum gleichen Zeitpunkt durchgeführt. Die folgende Übersicht (Tabelle 10) soll die Zeitpunkte der jeweiligen Interventionen sowie deren Ablauf darstellen.

Die Erhebungslücke zwischen der ersten ZIB-Studierendenkohorte (IG 1 – Kohorte 1) und der zweiten ZIB-Studierendenkohorte (IG 1 – Kohorte 2) kam dadurch zustande, dass das Zusatzstudium nur im jährlichen Turnus aufgenommen werden kann und zusätzlich der Start pandemiebedingt um ein Semester verschoben wurde. Auch die Durchführung der IG 2 und der IG 3 verschob sich pandemiebedingt.

Die gesamte Datenerhebung erstreckte sich somit über fünf Semester bzw. zweieinhalb Jahre.

	Sommersemester 2019			[...]	Wintersemester 2020/21			Sommersemester 2021		
<b>IG 1 – Kohorte 1</b>	Beginn		Ende							
	MZP 1	Intervention (Praktikum + wöchentliche Reflexionsphasen)			MZP 2					
<b>IG 1 – Kohorte 2</b>					Beginn		Ende			
	MZP 1	Intervention (Praktikum + wöchentliche Reflexionsphasen)			MZP 2					
<b>IG 2</b>					Beginn		Ende			
	MZP 1	Intervention (wöchentliche Reflexionsphasen)			MZP 2					
<b>IG 3</b>								Beginn		Ende
	MZP 1	Intervention (wöchentliche Reflexionsphasen)			MZP 2					

Tabelle 10: zeitlicher Verlauf der Interventionsgruppen

### 3.3.3 Datenerhebungsinstrumente

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden zu mehreren Messzeitpunkten mithilfe unterschiedlicher Erhebungsinstrumente Daten erhoben. Zu jedem Messzeitpunkt wurden dabei sowohl qualitative als auch quantitative Daten generiert. Qualitative Daten wurden durch schriftliche Reflexionsaufgaben der Studierenden und offene Fragen, quantitative Daten durch einschlägige Skalen in Fragebögen erhoben. Zu jedem Messzeitpunkt fand dafür eine Reflexionsaufgabe und eine Fragebogenerhebung statt. Eine Ausnahme stellt die Kontrollgruppe dar: Hier wurden zu beiden Messzeitpunkten nur die Fragebögen – keine Reflexionsaufgaben – erhoben.

In Kapitel 3.3.3 sollen die Erhebungsinstrumente genauer dargestellt werden.

#### 3.3.3.1 Schriftliche Reflexionsaufgaben

Reflexion ist ein kognitiver Prozess und somit nicht direkt erfassbar und messbar. Deshalb müssen Dokumente reflexiver Prozesse, wie Gesprächstranskripte oder schriftliche Aufzeichnungen, genutzt werden, um Rückschlüsse auf zugrundeliegende Reflexionstätigkeiten ziehen zu können (vgl. Leonhard et al. 2010, Roters 2012). Dabei wird in der Forschung häufig darauf verwiesen, dass die schriftliche Reflexion einer mündlichen vorzuziehen ist (vgl. Hatton und Smith 1995, Windt und Lenske 2015). Dennoch ist zu beachten (wie bereits in Kapitel 2.2.1.3.3 angemerkt), dass durch diese indirekte Erfassung der Reflexion, bzw. hier im Speziellen der Reflexionstiefe, stets ein gewisser Messfehler besteht, da die Fähigkeit zur tiefen Reflexion beispielsweise durch motivationale Faktoren, kommunikative Fähigkeiten u.v.m. nur verzerrt in den Reflexionsdokumenten abgebildet wird. Man kann also eigentlich nur die Tiefe der vorliegenden Studierendenreflexion erfassen, nicht aber zwingend dadurch unmittelbar auf die Fähigkeit des:der Studierenden zu tiefer Reflexion schließen. Noch eher könnte man hier von der Kompetenz, tief zu reflektieren, sprechen, da im Kompetenzbegriff auch die motivationale Komponente berücksichtigt wird (vgl. Weinert 2014).

Die Studierenden lösten zu den zwei Messzeitpunkten schriftliche Reflexionsaufgaben. Die Reflexionen wurden von den Studierenden in Seminarsitzungen angefertigt. Ausgangspunkt und Gegenstand des Reflexionsprozesses bildete zu jedem Messzeitpunkt jeweils eine Videofallvignette. Die Nutzung von Situationsvignetten zur Stimulation reflexiver Prozesse ist ein gängiges und in der Reflexion häufig eingesetztes Verfahren, wie bereits Leonhard und Rihm (2011) darstellen. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde eine andere Fallvignette präsentiert als zum ersten Messzeitpunkt. Die zu reflektierenden Situationen waren für alle Interventionsgruppen gleich, auch deren Reihenfolge wurde in allen Interventionsgruppen beibehalten. Bei den Videofallvignetten handelte es sich um Videos, die nicht selbst produziert wurden, sondern auf die nach sorgfältiger Prüfung ihrer Eignung für das Forschungsprojekt zurückgegriffen wurde. Sie entstammen dem FOCUS Videoportal der Freien Universität Berlin und wurden ursprünglich mit dem Ziel entwickelt, mit Studierenden fallbasiert über den Umgang mit Unterrichtsstörungen ins Gespräch zu kommen. Das FOCUS Videoportal wurde im Rahmen des K2teach-Projekts der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* erstellt (vgl. Freie Universität Berlin 2021). Piwowar et al. (2017) legen ausführlich den Entstehungsprozess der Videos dar.

Die Auswahl dieser Videofallvignetten als Grundlage für die Reflexionsaufgaben fußt auf einigen Kriterien, die im Rahmen der Planung der Studie als bedeutsam herausgestellt wurden: Neben rechtlichen Kriterien (Möglichkeit der Nutzung im Rahmen der Lehre), technischen Kriterien (technische Qualität der Videos) und organisatorischen Kriterien (Länge der Videos im Sinne einer entsprechenden erforderlichen Aufmerksamkeitsspanne und der anvisierten Integrierbarkeit in Seminarveranstaltungen) wurden vor allem inhaltliche Prämissen bei der Auswahl aufgestellt:

*Prämisse 1: Die Situationen müssen inhaltlich vergleichbar sein, damit sie das gleiche Reflexionspotenzial haben.*

Um Wiederholungseffekte zu vermeiden, wurden zu den beiden Messzeitpunkten unterschiedliche Fallvignetten zum Ausgangspunkt der Reflexionen gemacht. Die Aufgabenstellung wurde stark standardisiert und war zu jedem Messzeitpunkt und in jeder Interventionsgruppe identisch. Die Studierenden wurden folgendermaßen aufgefordert: „Beobachten Sie die videographierte Situation. Beschreiben und reflektieren Sie die Situation.“ Hier wurde bewusst der Aufforderung des Reflektierens jene des Beschreibens vorangestellt. Beschreibende Elemente gelten nicht unbedingt als reflexiv (vgl. Hatton und Smith 1995), sind aber oft Element reflexiver Tätigkeiten. Insbesondere sind sie Anknüpfungspunkt reflexiver Tätigkeiten. Durch die Beschreibung der Situation kann zusätzlich erfasst werden, wie diese wahrgenommen wurde. Die professionelle Wahrnehmung einer Situation ist die Grundlage für die reflexive Verarbeitung dieser (vgl. Moser 2017). Eine Erfassung der wahrgenommenen Aspekte kann für die Auswertung der Reflexionen bedeutsam sein. Zudem wird davon ausgegangen, dass die erneute kognitive Vergegenwärtigung der Situation zu Beginn der Bearbeitung der Aufgabe den Einstieg in die Reflexion erleichtert bzw. durch die Rekapitulation kritische Ereignisse erneut wahrgenommen und somit bereits reflexive Prozesse auslöst werden.

Eignung der Fallvignetten: Trotz der Unterschiedlichkeit der Reflexionsfallvignetten wurde

- a) auf eine inhaltliche Vergleichbarkeit dieser geachtet und
- b) eine Pilotierung durchgeführt, welche überprüfen sollte, ob die Situationen ein ähnliches Reflexionspotential haben.

Beide Aspekte werden im Folgenden genauer dargestellt.

- a) Inhaltliche Vergleichbarkeit

Die Fallvignetten weisen in für die Reflexion wesentlichen Punkten eine große inhaltliche Schnittmenge auf (s. Tabelle 11).

Inhaltliche Kriterien	Videofallvignette MZP 1	Videofallvignette MZP 2
<b>Auslöser des Konflikts: Verweigerung des Arbeitsauftrags</b>	Tanja wirft Papierkügelchen auf eine Mitschülerin, anstatt den Arbeitsauftrag der Lehrkraft auszuführen.	Daniel hat seine Arbeitsmaterialien vergessen und verweilt deshalb auf seinem Platz, anstatt den Arbeitsauftrag der Lehrkraft auszuführen.

Inhaltliche Kriterien	Videofallvignette MZP 1	Videofallvignette MZP 2
<b>scheinbar angespanntes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:in</b>	Es werden Äußerungen von der Schülerin getätigt, die darauf schließen lassen, dass die Schülerin die Reaktion der Lehrkraft als unangemessen ansieht: z. B. „Immer hacken Sie auf mir rum! Sie suchen doch nur danach, dass ich was mache, was Ihnen nicht passt!“*	Es wird eine Äußerung getätigt, die auf eine vom Schüler als ungerecht bzw. unpassend empfundene Behandlung durch die Lehrkraft schließen lässt: z. B. „Keine Panik.“*
<b>Klassensituation</b>	Die Auseinandersetzung zwischen Lehrkraft und Schülerin findet für die Mitschüler:innen hörbar vor der Klasse statt.	Die Auseinandersetzung zwischen Lehrkraft und Schüler findet für die Mitschüler:innen hörbar vor der Klasse statt.
<b>eskalierende Kommunikation</b>	Die Ausdrucksweise der Lehrkraft erscheint angreifend bzw. teilweise unpassend, z. B. „Na, Schminktipp kann ich dir keine geben.“*	Die Ausdrucksweise der Lehrkraft erscheint angreifend bzw. teilweise unpassend, z. B. „Bist du neuerdings ein guter Kopfrechner oder was?“*
<b>Reaktion der Mitschüler:innen auf die Situation</b>	Dadurch, dass die Auseinandersetzung im Beisein der Klasse stattfindet, reagieren auch Mitschüler:innen auf die Situation. Beispielsweise kommentiert ein Mitschüler die Situation („Eigentlich find ich’s ganz lustig.“*) und die Klasse raunt bei Tanjas Verlassen des Klassenzimmers.	Dadurch, dass die Auseinandersetzung im Beisein der Klasse stattfindet, reagieren auch Mitschüler:innen auf die Situation. Beispielsweise kommentiert eine Mitschülerin die Situation („Na, wenn man nie da ist!“*) und die Klasse raunt bei Daniels Verlassen des Klassenzimmers.
<b>Eskalation der Situation</b>	Die Situation gipfelt bzw. endet im Verlassen des Klassenzimmers durch die Schülerin.	Die Situation gipfelt bzw. endet im Verlassen des Klassenzimmers durch den Schüler.

\*Die Zitate wurden direkt den Videos entnommen, welche auf der Homepage des FOCUS Videoportals einsehbar sind:  
 Videofallvignette MZP 1: Fallbeispiel Tanja (2) – dysfunktionales Ende (vgl. Freie Universität Berlin 2018b)  
 Videofallvignette MZP 2: Fallbeispiel Daniel (2) – dysfunktionales Ende (vgl. Freie Universität Berlin 2018a)

*Tabelle 11: inhaltliche Vergleichbarkeit der verwendeten Fallvignetten*

Die große inhaltliche Schnittmenge beider Fallvignetten ist nicht von der Hand zu weisen. Somit liegt grundsätzlich der Gedanke nahe, dass diese auch ein vergleichbares Reflexionspotential bergen. Die Vergleichbarkeit wurde im Rahmen einer Pilotierung nochmals geprüft.

#### b) Pilotierung

An der Pilotierung nahmen zwölf Grundschullehramtsstudierende teil, die nicht zur Stichprobe der Studie 2 gehörten. Es handelte sich hier um studentische Hilfskräfte des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Regensburg. Die Hilfskräfte wurden gebeten, den Arbeitsauftrag, der später auch in den Interventionsgruppen zur Reflexion gegeben wurde, auf Basis dreier unterschiedlicher Videofallvignetten auszuführen. Zusätzlich sollten sie im Anschluss an die Reflexion alles dokumentieren, was ihnen im Reflexionsprozess bezogen auf die unterschiedlichen Videos aufgefallen war, insbesondere wie (unterschiedlich) ergiebig ihnen die Situationen bei der Reflexion erschienen. Neben den zwei letztendlich gewählten Videos, wurde auch noch ein drittes Video in der Pilotierung berücksichtigt. Dabei wurde die Reihenfolge der präsentierten Situationen systematisch variiert, um mögliche Effekte der Reihung bei der Pilotierung zu prüfen bzw. ausschließen zu können.

Es ergab sich, dass die zwei schlussendlich zum MZP 1 und MZP 2 präsentierten Videos, besonders gut geeignet erschienen. Einige Teilnehmer:innen betonten explizit, dass diese zwei Videofallvignetten sehr ähnlich bzw. sehr gut vergleichbar seien (vier der zwölf Studierenden). Die meisten Studierenden nannten die gute Vergleichbarkeit nicht explizit, merkten aber auch nichts an, was auf ein gegenteiliges Empfinden schließen könnte. D. h. sie stellten keine wesentlichen Unterschiede zwischen den zwei genutzten Videos dar, sondern konzentrierten sich beispielsweise eher auf Unterschiede zum dritten, nicht gewählten Video (sechs der zwölf Teilnehmer:innen). Nur zwei Teilnehmer:innen benannten für die Reflexion relevante Unterschiede zwischen den zwei gewählten Videos. Eine Teilnehmerin stellte dar, dass die Schülerin und die Klasse in der ersten Fallvignette aktiver waren und deshalb die Reflexion leichter fiel, während eine weitere Teilnehmerin vermerkte, dass sie das zweite Video persönlich eher angesprochen habe und ihr hier die Bearbeitung deshalb leichter fiel. Die einzigen zwei Hinweise auf eine bedeutsame Unterschiedlichkeit der Fallvignetten für die Reflexion weisen also in unterschiedliche Richtungen, sodass keine Überlegenheit einer Situation gegenüber der anderen ausgemacht werden kann. Die Gesamtschau der Rückmeldungen der Teilnehmer:innen lässt also nicht auf einen wesentlichen Unterschied im Reflexionspotential der zwei gewählten Fallvignetten schließen.

Da zum Zeitpunkt der Auswahl der Fallvignetten die Bildung des Reflexionstiefeindex noch nicht fertiggestellt war, wurden die Reflexionen nicht hinsichtlich ihrer Güte ausgewertet. Zusätzlich zu den Aussagen der Teilnehmer:innen wurde jedoch noch der Umfang der Reflexionen betrachtet, um zu prüfen, ob zu beiden Situationen ähnlich viel geschrieben wurde. Dies wurde als möglicher Hinweis auf eine ähnliche Ergiebigkeit der Fallvignetten als Reflexionsanlass betrachtet. Auch hier lassen sich keine wesentlichen Unterschiede feststellen. Im Schnitt umfasste eine Reflexion zur ersten Situation rund 3100 Zeichen und eine Reflexion zur zweiten Situation rund 3021 Zeichen. Vergleicht man jeweils direkt die zwei Reflexionen, die von der gleichen Person erstellt wurden, so wurde in acht der zwölf Fälle zur zweiten Situation mehr geschrieben und in vier Fällen zur ersten Situation. Auch hier weisen die

Betrachtungen also in unterschiedliche Richtungen, sodass kein klarer Vorteil einer Situation auszumachen ist.

Nach der Pilotierung wurden die zwei gewählten Fallvignetten als im Reflexionspotential vergleichbar und somit als geeignet angenommen.

*Prämisse 2: Die Videofallvignette soll eine Situation mit herausforderndem Verhalten einzelner Schüler:innen im Klassenunterricht zeigen.*

Im Rahmen einer kleinen Vorerhebung, wurde erfragt, in welchen Situationen des inklusiven Schulsettings sich Studierende noch nicht selbstwirksam fühlen. Es wurden hier 13 Studierende, die planten am ZIB teilzunehmen, interviewt. Dabei scheinen Situationen, welche insbesondere in der Arbeit mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auftreten können, eine recht große Rolle zu spielen (vier der insgesamt 18 benannten Situationen bezogen sich darauf; kein Aspekt wurde häufiger benannt). Elting et al. (2022) kommen im Rahmen ihrer telefonischen Befragung von gut 50 Grundschullehrkräften zu dem Ergebnis, dass von diesen insbesondere Unterrichtsstörungen als belastende Situationen des inklusiven Settings benannt werden. Aus diesem Grund kann hier ein besonders großer Bedarf einer individuellen Weiterentwicklung und auch eine gewisse subjektive Bedeutsamkeit solcher Situationen vermutet werden, welche für die Auslösung reflexiver Prozesse elementar ist (vgl. Seyfried 2002, Seyfried und Reitinger 2013) und einen positiven Effekt auf motivationale Faktoren und damit auch auf die Kompetenzentwicklung haben könnte (vgl. Weinert 2014). Aufgrund dessen, dass gerade in möglichen Konfliktsituationen der Einsatz von Kameras oft verfälschend wirkt, lag schon bald die Nutzung inszenierter Videos nahe. Diese haben u. a. den Vorteil, dass sie auch schwerwiegende Unterrichtsstörungen dokumentieren können, ohne ethische Grundsätze zu verletzen (vgl. Piwowar et al. 2017).

Eignung der Fallvignetten: Beide Videos sind sogenannte „Staged Videos“ (Barth et al. 2020, S. 259). Sie stellen zwar authentische Situationen des Schulalltags dar, sind aber keine mitgeschnittenen realen Unterrichtssituationen. Die Rollen werden von (Laien-) Schauspieler:innen verkörpert und es liegt den Clips ein Drehbuch zugrunde (vgl. Piwowar et al. 2017). Jede der zwei Fallvignetten stellt eine Situation dar, in der es zu einem Konflikt zwischen der Lehrkraft und einem Schüler oder einer Schülerin kommt. Auslöser des Konflikts ist eine Aufgabenstellung, die von dem:der Schüler:in aus gewissen Gründen bewusst nicht ausgeführt wird (vgl. Freie Universität Berlin 2018a, 2018b). Es handelt sich also stets gewissermaßen um oppositionelles Verhalten auf Seiten des:der Lernenden. Wichtig ist jedoch, dass die Videofallvignetten nicht den:die Schüler:in für die Eskalation der Situation verantwortlich machen, sondern bereits andeuten, dass die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:in bedeutsam für den Situationsverlauf ist. Es wird also nicht per se das Schüler:innenverhalten problematisiert, sondern bereits auch ersichtlich, dass Situationen viel komplexer sind und insbesondere das Lehrkräftehandeln Situationsverläufe wesentlich beeinflusst.

*Prämisse 3: Die Situationen sollen jahrgangsstufen- und schulartunabhängig als im Schulalltag realistisch gelten.*

Auch für diese Prämisse kann die subjektive Bedeutsamkeit zur Begründung herangezogen werden. Erst dadurch, dass die Situationen für die Lehramtsstudierenden anknüpfbar sind, können sie für deren berufliche Zukunft relevant erscheinen. Im ZIB nutzten auch Studierende

des Mittelschul- und des Realschullehramts die Fallvignetten als Reflexionsgrundlage. Auch wenn deren Reflexionen letzten Endes bei der vorliegenden Studie nicht ausgewertet wurden, sollten die Relevanz für Lehrkräfte dieser Schularten deshalb trotzdem auch bei der Auswahl der Videos berücksichtigt werden.

Eignung der Fallvignetten: Die Situationen, welche in den Videofallvignetten aufgegriffen werden, können als realistische Situationen des Schulalltags gelten. Beide Fallbeispiele stellen eine Konfliktsituation zwischen einer Lehrkraft und einem:r Schüler:in dar (vgl. Freie Universität Berlin 2018a, 2018b). Konflikte – auch beispielsweise zwischen Schüler:innen und Lehrkräften – sind unvermeidbarer Bestandteil des Schulalltags (vgl. Herrmann 2018) und finden in jeder Jahrgangsstufe sowie auch jeder Schulart statt. Zudem lassen die in den Videofallvignetten dargestellten Situationen mehrere Situationsdeutungen zu, verdeutlichen Unsicherheiten des Lehrkräftehandelns und imitieren somit authentische Problemlagen im Lehrkräftealltag, in denen die Antinomien des Lehrberufs (vgl. Helsper 2011) deutlich werden. Um diese Antinomien zu bewältigen, ist Reflexion nötig (vgl. Hainschink und Zahra-Ecker 2018).

Da die Videos grundsätzlich Studierende unterschiedlicher Lehrämter ansprechen sollten, boten sich auch Videofallvignetten mit älteren Schüler:innen an – stets unter der Bedingung, dass sie inhaltlich trotzdem auf das Grundschullehramt übertragbar waren. Die Studie 2 fokussiert nur die Entwicklung der teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden. Da die Situationen inhaltlich aber gut auf jüngere Schüler:innen übertragbar waren und alle Grundschullehramtsstudierenden diese Diskrepanz zwischen dem Alter der eigenen Schüler:innenschaft und der im Video gezeigten überwinden mussten, verblieben die Situationsreflexionen trotzdem vergleichbar.

*Prämisse 4: Die Situationen sollen bereits implizit reflexive Prozesse auslösen und ermöglichen.*

Reflexive Prozesse werden zumeist von kritischen Ereignissen ausgelöst (vgl. Dewey 1933). Um einen reflexiven Prozess zu ermöglichen, muss die Situation uneindeutig sein, also eine vertiefte Auseinandersetzung erfordern.

Eignung der Fallvignetten: Durch die Eskalation am Ende der Situationen – das Verlassen des Klassenraums – wird die Problematik der Situation verdeutlicht. Aus diesem Problembewusstsein heraus resultiert eine subjektiv empfundene Notwendigkeit, eine solche Situation zu reflektieren. Zudem bergen die Fallbeispiele durch ihre Uneindeutigkeit unterschiedliche Sichtweisen und ermöglichen sowie erfordern eine reflexive Auseinandersetzung.

### 3.3.3.2 Fragebogen

Im Folgenden sollen die schriftliche Befragung (Fragebogen) und deren Skalen bzw. Fragen dargestellt werden. Im Fokus steht dabei die Skala der ISWK von Kopp (2009), da sie eine zentrale Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfragen einnimmt. Zudem werden auch (selbstentwickelte) Fragestellungen des Fragebogens genau dargestellt, auf die später im Rahmen der Datenauswertung bzw. der Ergebnispräsentation eingegangen wird.

#### 3.3.3.2.1 Skala zur Erfassung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit

Die zentrale Skala des vorliegenden Forschungsprojekts ist die Skala zur Erfassung der ISWK.

Bong und Skaalvik (2003) nennen zwei Methoden, Selbstwirksamkeit zu operationalisieren. Die erste besteht darin, Probleme zu präsentieren, die den aktuellen Problemen der jeweiligen Testpersonen ähnlich sind. Die Testpersonen schätzen dann ein, inwieweit die Herausforderungen ihnen bewältigbar erscheinen. Bei der zweiten Möglichkeit werden keine aktuellen realen Probleme umschrieben, sondern abstrahierte Aufgaben genannt.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde die von Kopp (2009) erstellte und von Scholz und Rank (2016) bereits aufgegriffene Skala zur Erfassung der individuellen ISWK verwendet. Diese ist eher der zweiten von Bong und Skaalvik (2003) genannten Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu messen, zuzuordnen. Kopp (2009) bezeichnet dabei das Konstrukt der ISWK als „Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern“ (S. 15).

Es sind in der Forschungslandschaft auch andere Skalen zur Erfassung der individuellen ISWK etabliert, wie der TEIP von Feyerer et al. (2016) oder die KIESEL-Skala von Bosse und Spörer (2014). Wichtig ist, dass die jeweilige Skala den weiten Inklusionsbegriff berücksichtigt. In der Skala von Kopp ist dies insofern der Fall, als dass hier nicht nur Items bezüglich des Umgangs mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch bezüglich anderer Heterogenitätsdimensionen, wie Migrationshintergründe und Hochbegabung, abgefragt werden. Dies heben auch Thomas und Leineweber (2018) positiv hervor. Zudem wurde Skala von Kopp (2009) in vorhergehenden Projektphasen bereits herangezogen, sodass hier eine stringente Verwendung der Skala eine projektphasenübergreifende Forschung ermöglichen sollte. Ein wichtiger Grund bei der Entscheidung für die Skala von Kopp (2009) war außerdem, dass diese in einigen aktuellen Studien der inklusionsbezogenen Forschung zum Einsatz kommt (u. a. bei Hellmich und Görel 2014, Scholz und Rank 2016, Müller und Kuhl 2019, Franzen 2021) und somit geläufig ist. Meschede und Hardy (2020) verweisen explizit auf die Skala von Kopp (2009) als prominente Skala zur Erfassung der ISWK. Die Verwendung dieser im Rahmen der eigenen Forschung ermöglicht also auch einige Anknüpfungspunkte zu anderen aktuellen Forschungsergebnissen bzw. gewährleistet eine möglicherweise bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Die insgesamt 24 Items der Skala der ISWK nach Kopp (2009) lassen sich vier Subskalen zuordnen: erhoben wird jeweils die individuelle Selbstwirksamkeit bezogen auf die adaptive Unterrichtsgestaltung, das Generieren eines inklusiven Klassenklimas, die eigene inklusive Lehrkräftepersönlichkeit und den Unterrichtserfolg (vgl. Kopp 2009). In Tabelle 12 wird zur besseren Veranschaulichung für jede Subskala ein Beispielitem aufgeführt:

<b>Subskala</b>	<b>Anzahl der Items</b>	<b>Beispielitem</b> (entnommen aus Kopp 2009, S. 15ff.)
adaptiver Unterricht (ISWK_aU)	10	„Ich bin mir sicher, dass ich auch in Regelklassen Unterricht so organisieren kann, dass leistungsstärkere auch von leistungsschwächeren Kindern profitieren können.“
inklusives Klassenklima (ISWK_iK)	5	„Ich kann es schaffen, die Klassengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Kinder mit schwersten körperlichen Behinderungen darin angenommen fühlen.“

<b>Subskala</b>	<b>Anzahl der Items</b>	<b>Beispielitem</b> (entnommen aus Kopp 2009, S. 15ff.)
inklusive Lehrkräftepersönlichkeit (ISWK_iLP)	5	„Ich bin mir sicher, dass ich auch jene Schüler, die mir im Unterricht durch Störungen Probleme bereiten, als Person annehmen und schätzen kann.“
erfolgreiches Unterrichten (ISWK_eU)	4	„Ich glaube, dass ich es auch beim besten Willen nicht schaffen werde, die Leistungen aller Kinder gleichermaßen zu würdigen und ihren Voraussetzungen entsprechend zu beurteilen, selbst wenn sie das Lernziel nicht erreicht haben.“ (recodiertes Item!)
gesamte Skala	24	

*Tabelle 12: Überblick über die Subskalen der Skala der ISWK nach Kopp (2009)*

Die individuellen Einschätzungen werden anhand eines vierstufigen Antwortformats vorgenommen: 0=„lehne ab“, 1=„lehne eher ab“, 2=„stimme eher zu“ und 3=„stimme voll zu“. Die Formulierung der Items wurde bis auf kleinere sprachliche Anpassungen, wie die Berücksichtigung gendersensibler Sprachmaßstäbe, übernommen.

Die Skala wurde bereits von Kopp (2009) auf ihre Güte überprüft und kann passende Trennschärfen verzeichnen. Auch in der vorliegenden Forschungsarbeit wurde diese Skala nochmals in der Gesamtstichprobe (Interventionsgruppen und Kontrollgruppe,  $n=109$ , zwölf ausgeschlossene Fälle) zum MZP 1 überprüft und kann eine exzellente Reliabilität von Cronbachs Alpha  $\alpha=.91$  aufweisen. Bis auf das erste Item<sup>15</sup> zeigen alle Items der Skala eine zufriedenstellende Trennschäfte von (teilweise weit) über  $.30$ . Das erste Item verfehlt diesen Grenzwert mit einer Trennschärfe von  $.29$  nur knapp und wird deshalb trotzdem in der Skala belassen. Auch die Subskalen weisen akzeptable bis gute Reliabilitäten (adaptiver Unterricht:  $\alpha=.83$ , inklusives Klassenklima:  $\alpha=.73$ , inklusive Lehrkräftepersönlichkeit:  $\alpha=.70$ , erfolgreiches Unterrichten:  $\alpha=.82$ ) und – bis auf das bereits erwähnte erste Item – zufriedenstellende Trennschärfen von über  $.30$  auf.

Die Studierenden aller Interventionsgruppen wurden zu jedem Messzeitpunkt aufgefordert, die Items dieser Skala zu bearbeiten. Die Skala war also ein fester Bestandteil des Fragebogens. Mit fehlenden Werten wurde bei dieser Skala folgendermaßen umgegangen: Bei der Berechnung des Gesamtskalenwerts wird das arithmetische Mittel über alle Skalenwerte berechnet. So kann trotz einzelner fehlender Werte ein Skalenwert ermittelt werden. Da die Skala viele Items umfasst und gemäß obenstehender Angaben von einer angemessenen Reliabilität auszugehen ist, ist der Skalenwert so trotzdem noch als repräsentativ anzusehen. Skalenwerte aufgrund einzelner fehlender Werte auszuschließen, würde die kleine Stichprobe nochmals zusätzlich reduzieren, weshalb hiervon abgesehen wird. Es wird aber beachtet, dass nicht mehr als drei Items pro Fall fehlende Werte aufwiesen. Normalerweise beinhaltet die Skala, wenn, dann nur einen einzigen fehlenden Wert – vermutlich ein Flüchtigkeitsfehler der Bearbeitenden. In der Regel wurde die Skala vollständig bearbeitet. Bei der Berechnung der Subskalenwerte wird nur ein arithmetisches Mittel gebildet und somit der Subskalenwert

<sup>15</sup> Item 1: „Ich bin mir sicher, dass ich auch in Regelklassen Unterricht so organisieren kann, dass leistungsstärkere auch von leistungsschwächeren Kindern profitieren können“ (Kopp 2009, S. 15).

berechnet, wenn der jeweilige Fall keine fehlenden Werte in den Items der jeweiligen Subskala aufweist. Die Subskalen sind zu wenig umfangreich, umfassen nur eine geringe Anzahl von Items, sodass hier die Gefahr einer Verfälschung durch einen Skalenwert, welcher trotz fehlender Werte berechnet wird, zu groß erscheint und deshalb eine konservativere Umgangsweise gewählt wird.

### 3.3.3.2.2 Fragen zur subjektiven Einschätzung der Entwicklung der Reflexionstiefe

Ergänzend zur Erfassung der Reflexionstiefe mittels schriftlicher Reflexionen sollen die Studierenden auch selbst Einschätzungen bezüglich der eigenen Entwicklung der Reflexionstiefe abgeben. Dazu dienten im Fragebogen im Wesentlichen ein zusätzliches Item und eine zusätzliche Frage, welche beide ein subjektives Globalurteil zur eigenen Entwicklung darstellen. Beide wurden für den Fragebogen ergänzend selbst entwickelt und im Austausch mit studentischen Hilfskräften argumentativ validiert.

Zunächst wird im Rahmen eines fünfstufigen Antwortformats von den Studierenden selbst ihre aktuelle Kompetenz tiefer Reflexion global eingeschätzt. Dazu positionieren sie sich zu der Aussage „Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.“ mittels der Antwortkategorien „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „teils teils“, „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“. Das Item wurde zu beiden Messzeitpunkten von den Studierenden bearbeitet, um hier eine Verschiebung in der Antwortverteilung über die Intervention nachvollziehen zu können. In der ersten Kohorte der IG 1 wurde dieses Item noch nicht erhoben, da erst im Forschungsprozess festgestellt wurde, dass ein Globalurteil der Studierenden selbst das Bild der Entwicklung der Reflexionstiefe nochmals sinnvoll ergänzen könnte. Es wurden also hierzu nur 22 der insgesamt 47 Proband:innen der ersten Interventionsgruppe befragt. Diese Gruppe bildet somit eine Teilstichprobe, welche im Folgenden als IG 1\_T bezeichnet wird. In den übrigen Interventionsgruppen wurde dieses Item zu allen Messzeitpunkten an alle teilnehmenden Studierenden gestellt, da die Interventionen dieser Gruppen später im Forschungsprozess durchgeführt wurden (s. Kapitel 3.3.2). Das untenstehende Histogramm (s. Abbildung 19) stellt die Verteilung der Antworten über alle Messzeitpunkte und Interventionsgruppen dar, um eine möglicherweise kritische Verteilung zu erkennen und mögliche Implikationen für die Datenauswertung abzuleiten.

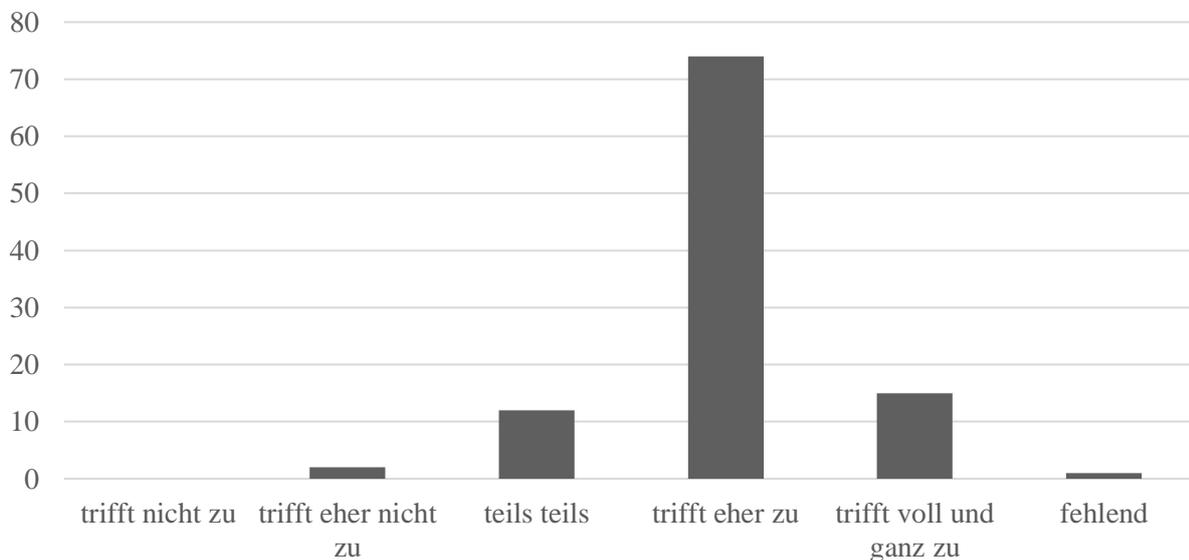


Abbildung 19: Histogramm Globalurteil Reflexionstiefe über alle MZP und IG,  $n=52$  pro MZP, insgesamt also  $n=104$

Das Antwortangebot wird nicht komplett ausgeschöpft: Die Kategorie „trifft nicht zu“ wurde nicht gewählt. Es ist anzumerken, dass niedrige Kategorien sehr schwach besetzt sind. Der Schwerpunkt liegt nicht auf der Mitte der abgestuften Antwortmöglichkeiten („teils teils“), sondern in der Kategorie „trifft eher zu“. Studierende scheinen sich also hier tendenziell positiver einzuschätzen. In Anbetracht dessen, dass hier aber die Angaben zu beiden Messzeitpunkten zusammengefasst wurden, ist dies nicht unbedingt kritisch zu betrachten. Zum zweiten Messzeitpunkt wird durch die Interventionen ja eine hier positivere Einschätzung der Studierenden angestrebt. Allerdings kann die starke Positivtendenz nicht ausschließlich aus Daten des zweiten MZP rühren. Dafür ist sie zu ausgeprägt. Eine getrennte Auswertung nach MZP findet sich in Kapitel 3.3.5.1.1.

Durch die zum MZP 2 ergänzte Frage „Haben Sie das Gefühl, dass Sie schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft nun differenzierter betrachten können?“ (Antwortmöglichkeiten: „ja“, „nein, sogar weniger fähig“, „nein, unverändert“) wird die subjektiv eingeschätzte Art der Entwicklung im Laufe der Intervention erfasst. Nehmen die Studierenden hier selbst einen positiven oder negativen Effekt der jeweiligen Intervention wahr oder empfinden sie in Bezug auf die Entwicklung der Reflexionstiefe keinen nennenswerten Mehrwert dieser? Diese Frage wurde nur im Anschluss an die Intervention gestellt. Sie befand sich aus ersichtlichen Gründen nicht im Fragebogen zum MZP 1.

Hier zeigt das Histogramm (s. Abbildung 20) bereits, dass die Antworten der Studierenden sehr ungleich auf die Kategorien verteilt sind:

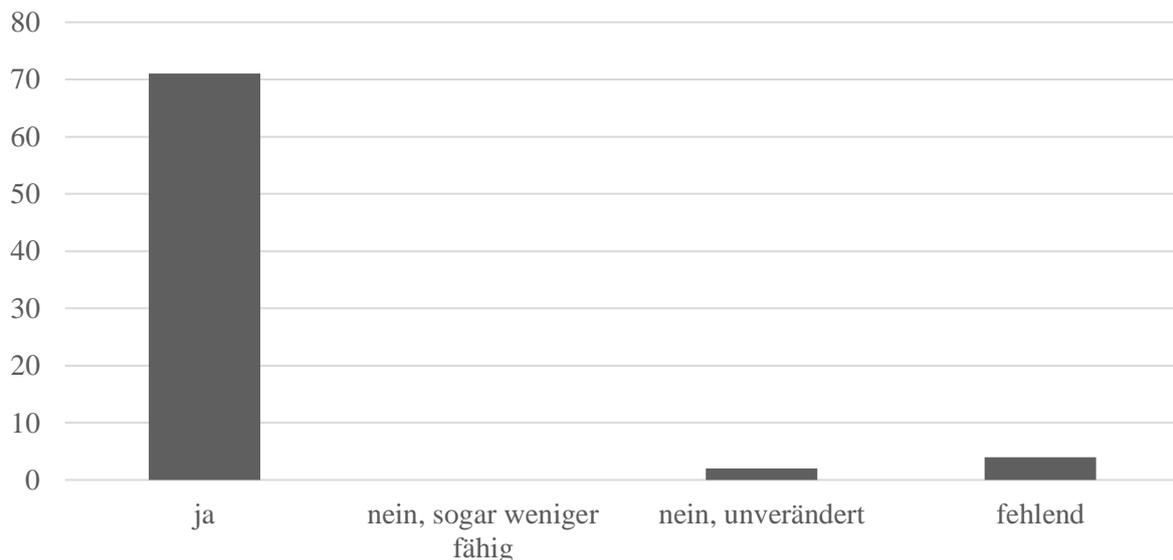


Abbildung 20: Histogramm selbsteingeschätzte Entwicklung der Reflexionstiefe über alle IG, n=77

Das ist jedoch aufgrund der Art der Intervention vertretbar. Eine (auch subjektiv empfundene) Steigerung der Reflexionstiefe ist die Intention der Intervention, sodass die ungleiche Verteilung bzw. Fokussierung auf die Antwortkategorie „ja“ hier nicht unbedingt auf eine möglicherweise falsch gestellte Frage hindeutet. Fraglich ist ggf., ob diese Frage dann überhaupt einen Mehrwert für die Studienergebnisse darstellt bzw. inwieweit diese inhaltstragend ist. Da das subjektive Empfinden der eigenen Entwicklung jedoch mindestens genauso bedeutsam ist wie die tatsächlich erfasste Entwicklung, ist diese Frage trotzdem nicht redundant. Würden die Daten keine positive Entwicklung in der durch die schriftlichen Reflexionen erfasste Reflexionstiefe abbilden, würde eine dennoch positive Einschätzung der

Studierenden trotzdem auf einen wichtigen Mehrwert der Intervention hinweisen. Würden die Studierenden selbst keinen positiven Effekt der Intervention sehen, wäre das eine Einschränkung, die auch – unabhängig von der tatsächlichen Entwicklung der Reflexionstiefe – bei der Betrachtung der Intervention unbedingt berücksichtigt werden müsste. Somit wird die Frage in diesem Fall durchaus als aussagekräftig empfunden, weshalb sie beibehalten wurde und in die Auswertung einfließt.

#### *3.3.3.2.3 Fragen zur subjektiven Einschätzung der Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit*

Auch die ISWK soll nicht nur mittels einer Skala (s. Kapitel 3.3.3.2.1) quantitativ erfasst, sondern dieser Eindruck durch subjektive Einschätzungen der Studierenden gestützt werden. So kann der motivationale Charakter der Intervention für die Studierenden besser beleuchtet werden. Er wird vermutlich von einer wahrgenommenen Weiterentwicklung im Rahmen der Intervention, also einem unmittelbaren Nutzen dieser – gerade bezüglich eines für die Psychohygiene so wichtigen Aspekts wie die Selbstwirksamkeit (s. Kapitel 2.2.1.2.2) – positiv beeinflusst. Es wurden hier ebenfalls ein Item und eine Frage, analog zu dem/r in Kapitel 3.3.3.2.2 beschriebenen/n Item und Frage zur Reflexionstiefe, entwickelt. Beide wurden dabei für den Fragebogen ergänzend generiert und im Austausch mit studentischen Hilfskräften argumentativ validiert.

Das Item bezieht sich auch hier auf die globale Einschätzung der Fähigkeit, im inklusiven Setting tätig zu sein. Dies soll die Beurteilung der diesbezüglichen Selbstwirksamkeit widerspiegeln. Die Studierenden schätzten sich selbst mittels eines fünfstufigen Antwortformats („trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „teils teils“, „trifft eher zu“ oder „trifft voll und ganz zu“) bezüglich der Aussage „Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten.“ ein. Das Item wurde zu beiden Messzeitpunkten von den Studierenden bearbeitet, um hier eine Verschiebung in der Antwortverteilung über die Intervention nachvollziehen zu können. Auch hier wurde das Item erst mit der zweiten Kohorte der IG 1 in den Fragebogen aufgenommen, da dieses subjektive Globalurteil der Studierenden im Laufe des Forschungsprozesses als wertvolle Ergänzung der Skala zur ISWK erkannt wurde. Es wurden hierzu wieder die 22 der insgesamt 47 Proband:innen der IG 1 – also die Teilstichprobe IG 1\_T – befragt. In den übrigen Gruppen wurde dieses Item zu allen Messzeitpunkten von allen teilnehmenden Studierenden eingeschätzt.

Auch hier soll das Histogramm (Abbildung 21) die Verteilung der Antworten über alle Messzeitpunkte und Interventionsgruppen darstellen, um eine möglicherweise kritische Verteilung zu erkennen und ggf. die Aussagekraft des Items hinterfragen zu können.

Es werden alle Antwortkategorien genutzt. Der Schwerpunkt liegt jedoch nicht nur auf der Mitte der Skala („teils teils“), sondern auch leicht im höheren Bereich der abgestuften Antwortmöglichkeiten („trifft eher zu“). Die Studierenden scheinen sich hier tendenziell also positiv einzuschätzen. Da das Histogramm Angaben zu beiden Messzeitpunkten zusammenfasst, ist dies aber nicht weiter verwunderlich bzw. erstrebenswert, da die Interventionen eine positivere Einschätzung erzielen wollen.

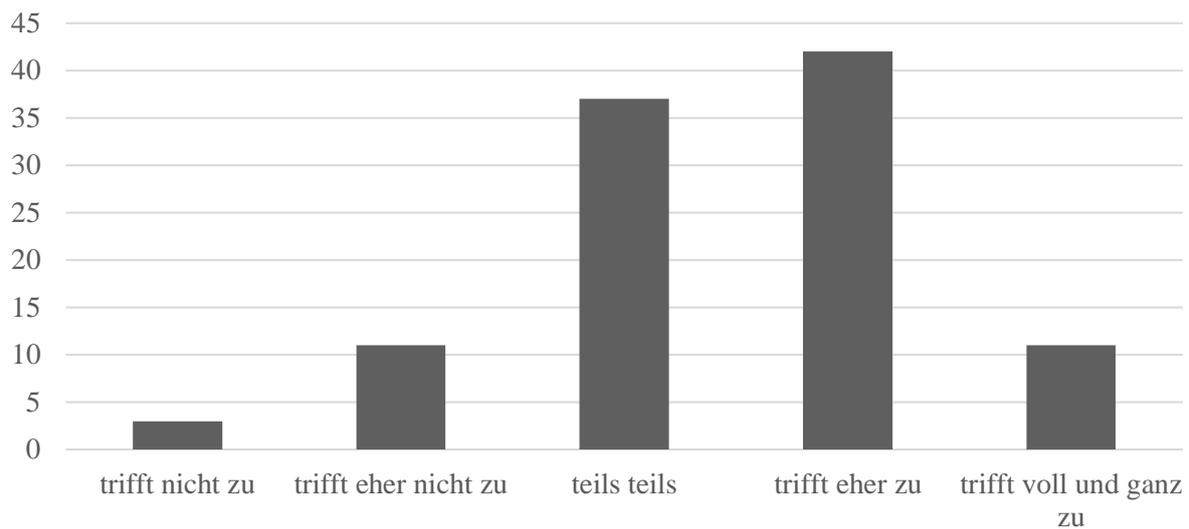


Abbildung 21 Histogramm Globalurteil ISWK über alle MZP und IG, n=52 pro MZP, insgesamt also n=104

Die ergänzte Frage betrifft wieder die globale Einschätzung der eigenen Entwicklung der ISWK im Rahmen der Intervention. Hier können die Studierenden auf die Frage „Fühlen Sie sich [nach dem ersten Semester des Zusatzstudiums/nach dem Seminar] bereits fähiger, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten?“ die Einschätzung „ja“, „nein, sogar weniger fähig“ oder „nein, unverändert“ treffen.

Analog zu den Fragestellungen in Kapitel 3.3.3.2.2 wurde die erste Frage zu beiden Messzeitpunkten erhoben, wohingegen die zweite Fragestellung nur zum MZP 2 eine Rolle spielte. Auch hier zeigt das Histogramm, dass die Antworten auf die Antwortkategorie „ja“ fokussieren (s. Abbildung 22).



Abbildung 22: Histogramm selbsteingeschätzte Entwicklung der ISWK über alle IG, n=77

Aus den gleichen wie bereits in Kapitel 3.3.3.2.2 dargestellten Gründen wurde die Frage dennoch als nicht redundant erachtet und somit in die Auswertung aufgenommen.

#### 3.3.3.2.4 Fragen zu den Ursachen für die selbsteingeschätzte Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit

Um die Reflexionstiefe bzw. die tiefe Reflexion im letzten Schritt ggf. auch mit der Entwicklung der ISWK in Verbindung setzen zu können, wurden zwei Fragen implementiert, bei der Studierende in der Intervention verortete Gründe für eine selbst eingeschätzte (positive) Entwicklung der ISWK angeben und diese näher ausführen können. Diese Frage verfolgt den Zweck zu erfahren, welche Faktoren der Intervention die Studierenden für eine eigene positive Entwicklung verantwortlich sehen. Dabei ist von besonderem Interesse, ob die Reflexionsphasen als ein ausschlaggebender Faktor benannt werden. Zudem wurde erhoben, worin genau die Studierenden ggf. den Mehrwert der Reflexion für die Entwicklung der ISWK begründet sehen.

Dafür wurden eine Fragestellung und ein Impuls im Fragebogen ergänzt:

1. „An welchen Faktoren [des Zusatzstudiums/des Seminars] liegt diese Entwicklung Ihrer Meinung nach?“

Die Frage ist der Frage nach der eigenen Einschätzung der Entwicklung der individuellen ISWK (in Kapitel 3.3.3.2.3 dargestellt) unmittelbar nachgeordnet. Es werden mehrere Antwortmöglichkeiten vorgeschlagen. Dabei sind Mehrfachnennungen möglich. Aufgrund der organisatorisch unterschiedlichen Gestaltung der Seminare (insbesondere der Grad der Situierung) unterschieden sich die Antwortmöglichkeiten in den Gruppen, da in den Interventionsgruppen IG 2 und IG 3 die Praxiserfahrungen und somit auch die Betreuung durch die Praktikumslehrkräfte wegfielen. Zudem gab es in den Vertiefungsseminaren (IG 2 & 3) keine zusätzlichen Angebote, wie Filmabende, und auch Expert:innen, welche beispielsweise von der eigenen Arbeit als MSD erzählten, konnten nicht eingeladen werden. Da die Interventionsgruppen IG 2 und IG 3 ausschließlich zu Corona-Zeiten stattfanden, werden hier zusätzlich Aspekte der Modalität abgefragt.

Im Zusatzstudium (IG 1) standen folgende Antworten zur Auswahl: Praxiserfahrungen, Austausch mit Praktikumslehrkräften, Austausch mit anderen ZIB-Studierenden, (theoretischer) Input der Dozentinnen, Reflexion der Praxiserfahrungen im Seminar, zusätzliche Angebote, Expert:innen als Referent:innen, Betreuung durch die Dozentinnen und Portfolioaufgaben.

In den Vertiefungsseminaren (IG 2 & 3) standen folgende Antworten zur Auswahl: Austausch mit anderen Studierenden, (theoretischer) Input der Dozentin, Reflexion der Situationen aus der Praxis im Seminar, Betreuung durch die Dozentin, digitales Format des Seminars, synchrones Format des Seminars.

Um sicherzugehen, dass kein für die Studierenden relevanter Faktor übersehen wurde, wurde in allen Interventionsgruppen bei dieser Frage zudem die Restkategorie *Sonstiges* angeboten.

2. „Begründen Sie Ihre Wahl.“

Im Anschluss an die obenstehende Frage wurden die Studierenden dazu angeleitet, genauer auszuführen, warum die angekreuzten Faktoren ihre Entwicklung der ISWK beeinflusst haben. Dies konnten sie im Rahmen eines Fließtexts oder in Form von Stichpunkten tun.

Die Fragestellung und der Impuls waren nur Teil des Fragebogens nach der Intervention, also zum MZP 2.

Die Häufigkeitstabelle zur Fragestellung (s. Tabelle 13) zeigt, dass die Studierenden sehr ausgiebig von ihrem Recht auf Mehrfachnennung Gebrauch machen. Es werden relative Häufigkeiten genannt. Absolute Häufigkeiten würden ein verzerrtes Bild abgeben, da, wie bereits dargestellt, nicht jede Antwortmöglichkeit in jeder Interventionsgruppe wählbar war und die Interventionsgruppen unterschiedlich groß waren. Es gibt einige Kategorien, die vergleichbar hohe relative Häufigkeiten erlangen (z. B. Input der Dozierenden, Reflexionen der Situationen, Praxiserfahrungen). Zu diskutieren wäre, ob dies eine klare Erfassung besonders bedeutsamer Faktoren erschwert. Gegebenenfalls wäre zu überlegen, ob ein rein offenes Antwortformat, bei dem die Studierenden für sie wichtige Faktoren nennen und begründen, hier ein klareres Bild der den Studierenden wirklich wichtigen Faktoren abgeben würde. Bei der vorliegenden Methode ist jedoch gewährleistet, dass die Studierenden keine Faktoren vergessen, die sie ggf. im ersten Moment von sich aus nicht bedenken. Zudem wird durch das Multiple-Choice-Format eine objektivere Auswertung ermöglicht. Trotz der gehäuften Mehrfachnennungen sind dennoch Unterschiede in der Häufigkeit der angekreuzten Möglichkeiten auszumachen, sodass nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden muss, dass das Frageformat dazu verleitet, alle Antwortmöglichkeiten ohne ein Abwägen dieser anzukreuzen.

Kategorie	h
Nur in IG 1: Praxiserfahrungen (n=47)	93%
Reflexion der Situationen aus der Praxis im Seminar (n=77)	93%
(theoretischer) Input der Dozent:innen (n=77)	90%
Nur in IG 1: Austausch mit Praktikumslehrkräften (n=47)	87%
Nur in IG 1: Expert:innen als Referent:innen (n=47)	71%
Betreuung durch die Dozentin (n=77)	68%
Austausch mit anderen Studierenden (n=77)	66%
Nur in IG 2 & 3: synchrones Format des Seminars (n=30)	35%
Nur in IG 1: zusätzliche Angebote (n=47)	29%
Nur in IG 1: Portfolioaufgaben (n=47)	11%
Nur in IG 2 & 3: digitales Format des Seminars (n=30)	3%
Sonstiges (n=77)	3%

Tabelle 13: Anteil der Studierenden, welche u. a. die jeweilige Antwortmöglichkeit gewählt haben, an allen Studierenden, welche diese Antwortmöglichkeit vorgelegt bekommen haben

### 3.3.3.2.5 Qualitative Anreicherung der Angaben zur inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit

Um die Entwicklung der ISWK noch differenzierter darstellen zu können, wurden die Studierenden im Rahmen eines offenen Frageformats darum gebeten, Situationen des inklusiven Schulsettings zu nennen, deren Bewältigung sie sich nach momentanem Stand noch nicht gewachsen fühlen („Der Bewältigung welcher Situationen einer Lehrkraft im inklusiven Setting fühlen Sie sich noch nicht gewachsen?“). Die Studierenden konnten hier in einem Textfeld stichpunkthaft oder im Rahmen eines kurzen Fließtextes für sie noch unbewältigbare Situationen beschreiben. Diese werden im Folgenden als *selbstwirksamkeitskritische Situationen* bezeichnet.

Diese Fragestellung wurde erst zum MZP 2 des ersten Teils der IG 1 in den Fragebogen aufgenommen, da im Laufe des Forschungsprozesses das Bedürfnis entstand, die quantitativen Werte der Skala zur ISWK durch qualitative Daten zu ergänzen. Es beantworteten diese Frage also zum MZP 1 nur die 22 Studierenden der Teilstichprobe IG 1\_T der insgesamt 47

Studierenden der IG 1 und alle Studierenden der IG 2 und IG 3. Zum MZP 2 wurden wieder alle Studierenden der IG 1 befragt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden jedoch nur die Antworten der Studierenden der IG\_T in die Auswertung aufgenommen. In den übrigen Interventionsgruppen konnten sich die Studierenden zu jedem Messzeitpunkt zu diesem Impuls äußern.

### 3.3.3.2.6 *Zusätzliche im Fragebogen abgefragten Konstrukte*

Da der Fragebogen gleichzeitig auch projektgebunden im ZIB eingesetzt wurde, um Veröffentlichungen zur Entwicklung der Studierenden im Rahmen des Zusatzstudiums anstellen zu können, wurden im Fragebogen zusätzlich zu den aufgeführten Items noch weitere Skalen erhoben. Diese sollen hier aus Gründen der Transparenz aufgeführt werden:

- Angaben zur Person
- Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit nach Jerusalem und Schwarzer (1999)
- Skala zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nach Schwarzer und Schmitz (1999b)
- Skala zur Ungewissheitstoleranz nach Dalbert (1999)
- Kurzskala des Big Five Inventory nach Rammstedt und John (2005)
- Skala zur Einschätzung lehrberufsbezogener Kompetenzen nach Cramer (2012)
- Skala zur Einschätzung lehrberufsbezogenen Interesses nach Cramer (2012)
- (Sub-)Skalen zu Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzungen von Lehrkräften von Jerusalem (1995) nach Schwarzer und Jerusalem (1999)
- Skala zu inklusiven Vorerfahrungen nach Rank und Scholz (unveröffentlicht)
- Skala zur inklusiven Überzeugung nach Kopp (2009), modifiziert nach Scholz und Rank (2016)
- Test zum inklusionsspezifischen Fachwissen nach Pufke und Unverferth (unveröffentlicht)

Da diese Skalen keine unmittelbare Bedeutung für die Beantwortung der dieser Forschungsarbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen haben, wurden sie bei den Auswertungen für diese Forschungsarbeit nicht berücksichtigt.

### 3.3.3.3 Gesamtüberblick über die Datenerhebungsinstrumente

Die in den vorherigen Kapiteln dargestellten Datenerhebungsinstrumente werden in Tabelle 14 nochmals kurz überblickshaft zusammengefasst.

<b>MZP 1</b>	<b>MZP 2</b>
schriftliche Bearbeitung der Reflexionsaufgabe zur 1. Videofallvignette	schriftliche Bearbeitung der Reflexionsaufgabe zur 2. Videofallvignette
Fragebogen, welcher insbesondere folgende Items umfasst:	Fragebogen, welcher insbesondere folgende Items umfasst:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Items der Skala zur ISWK nach Kopp (2009)</li> <li>- globale Einschätzung der eigenen Reflexionstiefe</li> <li>- globale Einschätzung der eigenen ISWK</li> <li>- Benennen von Situation des inklusiven Settings, in denen man sich noch nicht als selbstwirksam erlebt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Items der Skala zur ISWK nach Kopp (2009)</li> <li>- globale Einschätzung der eigenen Reflexionstiefe</li> <li>- Einschätzung der Art der Entwicklung der eigenen Reflexionstiefe im Rahmen der Intervention</li> <li>- globale Einschätzung der eigenen ISWK</li> </ul>

(selbstwirksamkeitskritische Situationen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung der Art der Entwicklung der ISWK im Rahmen der Intervention</li> <li>- Wahl ausschlaggebender Faktoren für die Entwicklung der eigenen ISWK im Rahmen der Intervention und Begründung der Wahl</li> <li>- Benennen von Situationen des inklusiven Settings, in denen man sich noch nicht als selbstwirksam erlebt (selbstwirksamkeitskritische Situationen)</li> </ul>
---	--

*Tabelle 14: Überblick über die Datenerhebungsinstrumente der einzelnen Messzeitpunkte*

### **3.3.4 Datenauswertung**

#### **3.3.4.1 Auswertung der quantitativen Daten**

Im Rahmen der Studie 2 werden quantitative Daten inferenzstatistisch ausgewertet. Hier handelt es sich insbesondere um Daten, welche mittels der Skala zur Erfassung der ISWK generiert wurden, und um Reflexionstiefeindizes. Die Auswertungsmethoden, wie die Berechnung eines  $t$ -Tests und einer linearen Regression, werden als bekannt vorausgesetzt und deshalb hier nicht näher dargestellt. Jedoch seien zur Auswertung und damit auch zur Darstellung der quantitativen Ergebnisse an dieser Stelle einige Hinweise gegeben:

- Die Alpha-Fehler-Korrekturen wurden gemäß der geläufigen Benjamini-Hochberg-Methode vorgenommen. Dabei wurden zwei unterschiedliche Datenfamilien festgelegt, innerhalb derer entsprechend korrigiert wurde. In der Datenfamilie, welche die Entwicklung der ISWK betrifft, wurden über die Forschungsarbeit insgesamt 31 Berechnungen angestellt. In der Datenfamilie, die die Entwicklung der Reflexionstiefe betrifft, wurden insgesamt 24 Berechnungen vorgenommen. Auswertungen, die beide Datenfamilien betreffen (zur Beantwortung der Forschungsfrage F B4), wurden beiden Datenfamilien zugeordnet.
- Es wurden vor der Berechnung der  $t$ -Tests und linearen Regressionen die jeweiligen Voraussetzungen geprüft. In der Regel können alle Voraussetzungen als erfüllt angesehen werden. Lediglich die Voraussetzung der Normalverteilung wird stellenweise verletzt. Bei welchen zugrundeliegenden Daten eine Verletzung der Normalverteilung vorliegt, kann dem Appendix entnommen werden. Um diese Fälle aus Gründen der besseren Lesbarkeit auch im Text transparent zu kennzeichnen, werden im Falle einer Verletzung der Normalverteilung die  $t$ - und  $p$ -Werte in Tabellen grau angegeben, ansonsten wird aber nicht weiter auf diese Voraussetzung eingegangen. Der  $t$ -Test und die lineare Regression gelten als recht robust gegenüber der Verletzung der Normalverteilung (vgl. u. a. Schmider et al. 2010, Wilcox 2012, Schmidt und Finan 2018). Aus diesem Grund wird beispielsweise auch von einer Verwendung des Wilcoxon-Tests anstelle eines  $t$ -Tests abgesehen. Bei linearen Regressionen wird im Text kurz die Prüfung der Voraussetzungen dargestellt.

- Alle quantitativen Ergebnisse sind, wie an mehreren Stellen im Text reflektiert, aufgrund der Art und Größe der Stichprobe vorsichtig zu behandeln und ermöglichen nur explorative Aussagen. Diese wären ggf. im Rahmen einer größer angelegten Studie zu überprüfen.

#### 3.3.4.2 Auswertung der Reflexionen / Operationalisierung der Reflexionstiefe

Die in Kapitel 2.2.2.1 dargestellte intensive Recherche der internationalen Forschungslandschaft ergibt zwar, dass vor allem seit der Arbeit Hattons und Smiths (1995) viele Autor:innen mehr oder weniger differenzierte Modelle zur Einordnung der Reflexionstiefe entwickelten, die Erfassung der Reflexionstiefe aber bisher kaum über die Zuweisung eines Niveaus oder einer Stufe, also Daten auf Ordinalniveau, hinausgeht. Um statistische Bezüge zur Reflexionstiefe herstellen zu können, ist ein metrisches Zahlenniveau von Vorteil, da einige inferenzstatistische Berechnungen metrische Daten erfordern. Dies kann erreicht werden, wenn schriftlichen Reflexionen ein Index zugeordnet werden kann, der eine quantitative und valide Aussage zur Tiefe der jeweiligen Reflexion zulässt.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde deshalb ein Index entwickelt, welcher der Tiefe der Reflexionsperformanz im Rahmen schriftlicher Reflexionen einen Wert zwischen 0 und 1 zuschreibt.

##### 3.3.4.2.1 Vorgehen

Anhand des in Kapitel 3.2.2.1 hergeleiteten Modells tiefer Reflexion und der hier festgelegten Gütekriterien tiefer Reflexion können schriftliche Reflexionen<sup>16</sup> auf ihre Reflexionstiefe hin untersucht werden. Ziel ist dabei die Zuordnung eines Index für Reflexionstiefe. Der Prozess vom schriftlichen Reflexionsdokument zum Index soll kurz skizziert (s. Abbildung 23) und im Anschluss phasenweise genauer betrachtet werden:

Phase 1: qualitative Inhaltsanalyse

Phase 2: Quantifizieren der qualitativen Inhaltsanalyse durch die absoluten Häufigkeiten der Codierungen

Phase 3: Gewichtung der Gütekriterien

Phase 4: Indexbildung

---

<sup>16</sup> Es wäre auch die Auswertung anderer Daten, wie Gesprächstranskriptionen, möglich.

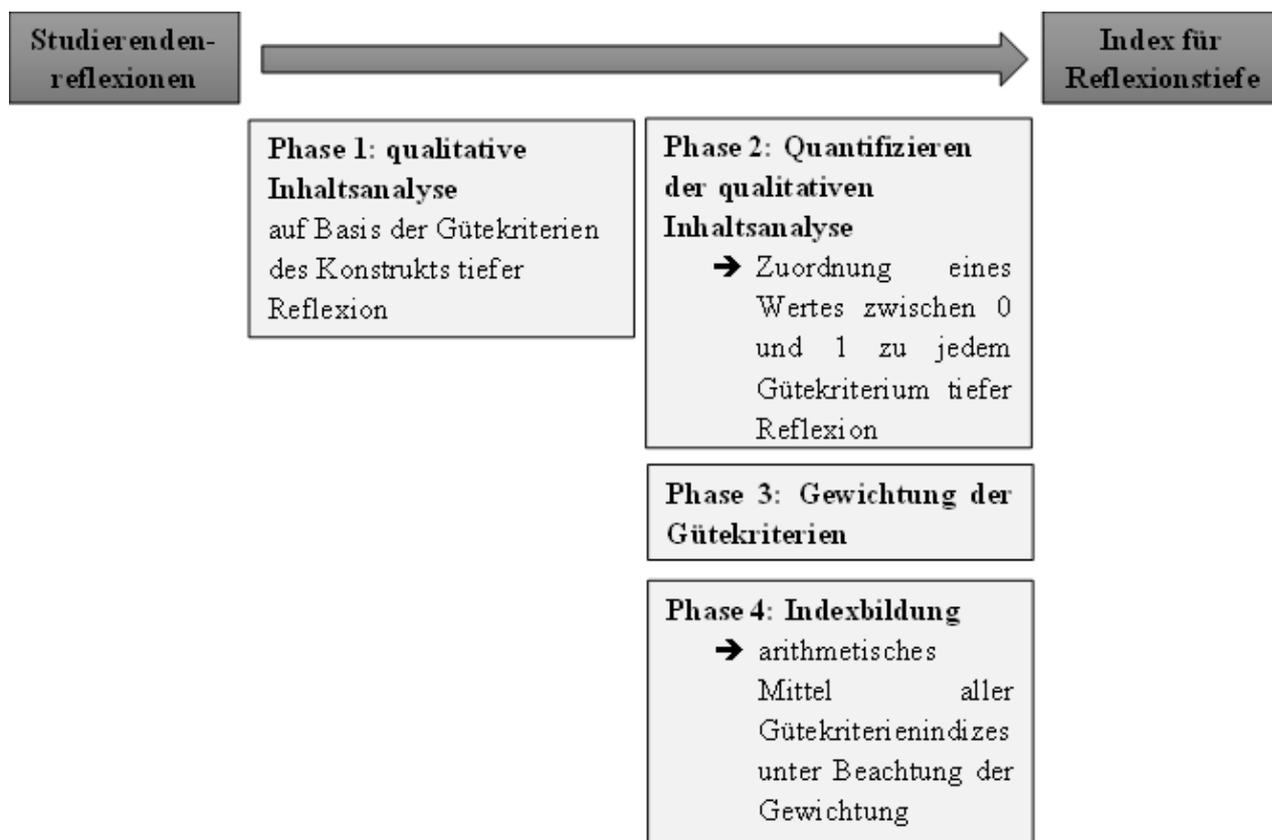


Abbildung 23: Indexbildungsprozess

Es wird zur Unterstützung der Verständlichkeit der Prozess der Indexbildung im Folgenden anhand eines Beispiels demonstriert. Es handelt sich hier um eine schriftliche Reflexion, die von einer:m an einer Intervention teilnehmenden Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt bearbeitet und abgegeben wurde. Die Reflexion wurde auf wenige Sätze pro berücksichtigte Komponente gekürzt, da nur ein Einblick in die Auswertung gegeben werden soll und ansonsten dieser zu umfassend und dadurch vielleicht zu unübersichtlich wäre. Orthographische und grammatikalische Fehler sowie Fehler in der Interpunktion wurden in der Reflexion nicht korrigiert, da es sich um ein studentisches Schriftstück handelt.

#### Phase 1: qualitative Inhaltsanalyse

Um eine Entwicklung der Reflexionstiefe im Längsschnitt erfassen zu können, muss die Reflexionstiefe operationalisiert werden. Dazu werden im Rahmen dieser Studie qualitative Daten (die schriftlichen Reflexionen der Studierenden) in quantitative Daten transformiert. Es wird im Endeffekt quantitativ inhaltsanalytisch gearbeitet, indem die Generierung quantitativer Daten (z. B. auf Basis absoluter Häufigkeiten der Codes) bei der Inhaltsanalyse im Fokus steht. Das Datenmaterial bilden schriftliche Reflexionen, welche von den Studierenden im Rahmen der in Kapitel 3.3 beschriebenen Studie 2 angefertigt wurden. Die Studierenden wurden zu zwei Messzeitpunkten angewiesen, eine durch eine Videofallvignette dargestellte Situation zu reflektieren (genauer s. Kapitel 3.3.3.1). Für die Analyseprozesse wurden die teilweise handschriftlichen Reflexionen in einem Textverarbeitungsprogramm transkribiert. Die Texte wurden eins-zu-eins übertragen. Es wurden durch das Abtippen keine inhaltlichen Änderungen am Text vorgenommen. Die meisten Studierendenreflexionen lagen jedoch bereits digital vor.

Die Auswertungseinheit bildet jeweils die gesamte schriftliche Reflexion eines:r Studierenden zu einer Videofallvignette. Der minimale Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann – also die Codiereinheit –, ist grundsätzlich mindestens ein Nebensatz. Bei Aufzählungen oder Ähnlichem ist es aber auch möglich, dass einzelne Wörter codiert werden. Ein Code kann auch mehrere lückenlos aufeinanderfolgende Sätze bzw. Nebensätze umfassen (Kontexteinheit). Das Kategoriensystem wurde deduktiv gebildet. Es wurde unmittelbar aus dem in Kapitel 3.2.2.1 dargestellten Modell tiefer Reflexion abgeleitet. Die Hauptcodes bilden dabei im Wesentlichen die Komponenten tiefer Reflexion, die Subcodes die jeweils zugeordneten Gütekriterien. Eine bessere Übersichtlichkeit und Orientierung innerhalb der einzelnen Codierschritte bietet die zusätzliche Aufteilung der Gütekriterien in hypothesenübergreifende Gütekriterien und Kriterien der Hypothesengüte in der Hypothesenbildung sowie maßnahmenübergreifende Gütekriterien und Kriterien der Maßnahmengüte im Handlungsausblick. Die Gütekriterien *Report – Umfassendheit* und *Report – inhaltliche Korrektheit* werden nicht in den Index einberechnet und deshalb auch nicht als Kategorien im Codierprozess berücksichtigt, da es nicht objektiv beurteilbar ist, ob eine Situation genug umfassend und korrekt berichtet wurde, wenn die Situation nicht selbst erlebt wurde. Die Beschränkung auf gemeinsam erlebte Situationen würde den Index in seinem Einsatz extrem einschränken. Im Modell tiefer Reflexion bleiben diese Gütekriterien dennoch erhalten. Sie sind bedeutsame Voraussetzungen dafür, dass eine Situation tief reflektiert werden kann, und verbleiben deshalb in der Auseinandersetzung mit Gütekriterien tiefer Reflexion bedeutsam. Der Codierprozess findet in sechs Schritten statt, wobei die Schritte 2 und 5 nur im Falle der Codierung durch zwei oder mehrere Codierer:innen oder zu zwei oder mehreren Zeitpunkten, z. B. zur Überprüfung der Inter- oder Intracoderreliabilität, durchgeführt werden.

#### *Schritt 1: Markieren der Komponenten*

Der erste Schritt soll einen groben Überblick über das Dokument verschaffen. Hier werden die Textbereiche den einzelnen Komponenten zugeordnet und entsprechend farbig markiert. Somit kann im folgenden Codierverlauf identifiziert werden, wo Aussagen zu finden sind, welche den einzelnen Komponenten zuzuschreiben sind und welche dann im entsprechenden Codierschritt hinsichtlich der komponentenspezifischen Gütekriterien ausgewertet werden.

#### **Beispiel:**

*Es werden Textstellen, die dem **Report**, der **Hypothesenbildung** und dem **Handlungsausblick** zugeordnet sind, entsprechend markiert.*

„In der Klasse herrscht viel Unruhe und die Lehrkraft schafft es nur mit Anstrengung etwas Ruhe einkehren zu lassen. Nach mehrmaligem Ermahnen und der Androhung von Strafen kommt der Schüler Daniel verspätet in den Klassenraum. Dieser setzt sich ohne viele Worte an seinen Platz. Er trägt eine Kapuze über dem Kopf und packt kein Arbeitsmaterial aus seiner Tasche. Die Lehrkraft nimmt dies mit einem eher abwertenden Kommentar zu Kenntnis. Nachdem die Klasse an den Matheübungen arbeiten sollte spricht die Lehrerin Daniel darauf an, warum er nicht die ausgeteilten Aufgaben erledigt. Die Lehrkraft verweist darauf, dass diese Übung für ihn sehr sinnvoll wäre. Sie bemängelt zudem sein allgemeines

Arbeitsverhalten. [...] Dies könnte sowohl an der wenig positiven Beziehung mit der Lehrkraft liegen aber auch daran, dass der Schüler nur unzureichend in der Klasse integriert ist. Diese Annahme ist begründet in dem abwertenden Kommentar der Schülerin zu der seltenen Anteilnahme am Unterricht des Schülers, aber der Schüler sitzt auch alleine in der vordersten Reihe. Er hat keinen Banknachbarn. Er wird auch von den anderen Schülern nicht begrüßt als er den Klassenraum betritt. Um die Bedürfnispyramide nach Maslow heranzuziehen, könnten Bedürfnisse auf sozialer Ebene noch unzureichend erfüllt sein. Was ein Bedürfnis nach Lernen behindern könnte. Insgesamt wäre es naheliegend das gesamte Klassenklima zu stärken, da im Raum mehrere Konflikte herrschten. Auf Daniel sollte vielleicht eher individuell eingegangen werden und vermieden werden seine Schwierigkeiten vor der Klassengemeinschaft auszutragen um eine mögliche Abblocken des Schülers zu vermeiden.“ (R2\_6\_R2)

### *Schritt 2: konsensuelles Abgleichen von Schritt 1*

Wird das Material von mehreren, voneinander unabhängigen Codierenden bearbeitet, so müssen nun – vor dem 3. Schritt – die in die Schritt 1 gesetzten Codierungen konsensuell zwischen den Codierenden abgeglichen werden. Um in den folgenden Schritten zu gewährleisten, dass alle Codierenden mit dem gleichen Material arbeiten, soll hier durch das nachträgliche konsensuelle Codieren eine Übereinstimmung von nahe 100% erzielt werden. Als Voraussetzung für das konsensuelle Angleichen in Schritt 2 musste aber bereits in Schritt 1 – beim unabhängigen Codieren – eine zufriedenstellende Intercoderreliabilität (>.80) erreicht werden, um sicherzustellen, dass das Codiermanual auch für unabhängiges Codieren geeignet ist.

### *Schritt 3: Codieren des Reports*

Im dritten Schritt werden nun alle Kategorien des Reports codiert. Der Report umfasst alle Elemente, die die Situation beschreiben, also im Rahmen derer sich die Situation ins Gedächtnis gerufen wird. D. h. hier werden jene Textstellen betrachtet, die im ersten Schritt der Komponente *Report* zugeordnet wurden.

#### **Beispiel:**

*Es werden im Folgenden nur die Textstellen betrachtet, die im ersten Schritt dem Report zugeordnet wurden. Wo werden hier einzelne Kriterien des Reports erfüllt oder verletzt?*

„In der Klasse herrscht viel Unruhe und die Lehrkraft schafft es nur mit Anstrengung etwas Ruhe einkehren zu lassen. Nach mehrmaligem Ermahnen und der Androhung von Strafen kommt der Schüler Daniel verspätet in den Klassenraum. Dieser setzt sich ohne viele Worte an seinen Platz. Er trägt eine Kapuze über dem Kopf und packt kein Arbeitsmaterial aus seiner Tasche. Die Lehrkraft nimmt dies mit einem eher abwertenden Kommentar zu Kenntnis. Nachdem die Klasse an den Matheübungen arbeiten sollte spricht die Lehrerin Daniel darauf an, warum er nicht die ausgeteilten Aufgaben erledigt. Die Lehrkraft verweist darauf, dass diese Übung für ihn sehr sinnvoll wäre. Sie bemängelt zudem sein allgemeines Arbeitsverhalten. [...]“ (R2\_6\_R2)

	Anzahl Codierungen „Gütekriterium erfüllt/verletzt“*	Textstellen, in denen das Gütekriterium erfüllt oder verletzt wurde (+ Erklärung)
<b>Problembenennung/ kritische Haltung</b>	0	[Keine Textstellen im Textausschnitt, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen]
<b>Stringenz*</b>	1*	„Nach mehrmaligem Ermahnen und der Androhung von Strafen kommt der Schüler Daniel verspätet in den Klassenraum“ (Erklärung: Bevor der Schüler in den Klassenraum kommt, wird hier schon von einer Ermahnung gesprochen. Bezieht sich diese auf ihn oder auf die Mitschüler:innen?)
<b>Kontextualisierung</b>	0	[Keine Textstellen im Textausschnitt, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen]
<b>Sachlichkeit*</b>	2*	„die Lehrkraft schafft es nur mit Anstrengung etwas Ruhe einkehren zu lassen“ (Erklärung: „Nur mit Anstrengung“ ist nicht unmittelbar beobachtbar und somit eine Zuschreibung.)  „Die Lehrkraft nimmt dies mit einem eher abwertenden Kommentar zu Kenntnis.“ (Erklärung: „Abwertend“ ist eine subjektive Bewertung.)
<b>Schwerpunktsetzung</b>	0	[Keine Textstellen im Textausschnitt, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen]
<b>Selbstoffenbarung</b>	0	[Keine Textstellen im Textausschnitt, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen]

Bei allen mit (\*) markierten Kriterien werden Textstellen codiert, die auf eine Verletzung des Gütekriteriums schließen lassen.  
Bei allen nicht mit (\*) markierten Kriterien werden Textstellen codiert, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums schließen lassen.

*Tabelle 15: Beispiel Indexbildungsprozess, qualitative Inhaltsanalyse Schritt 3*

#### *Schritt 4: Codieren der hypothesenübergreifenden Güte der Hypothesenbildung und der maßnahmenübergreifenden Güte des Handlungsausblicks*

In einem nächsten Schritt werden Gütekriterien der Kategorien *Hypothesenbildung* und *Handlungsausblick* codiert, welche umfassend die Güte dieser zwei Komponenten betrachten (hypothesen- und maßnahmenübergreifende Gütekriterien) und nicht die jeweils genannten Hypothesen und Handlungsmaßnahmen getrennt voneinander bewerten (Hypothesengüte und Maßnahmengüte). Zu diesem Zweck werden die in Schritt 1 bzw. 2 der Hypothesenbildung und

des Handlungsausblicks zugeordneten Textstellen anhand der hier beschriebenen Kategorien betrachtet.

**Beispiel:**

Es werden im Folgenden nur die Textstellen betrachtet, die im ersten Schritt der Hypothesenbildung und dem Handlungsausblick zugeordnet wurden. Wo weisen hier Textstellen auf die Erfüllung der hypothesen- sowie maßnahmenübergreifenden Kriterien hin?

„Dies könnte sowohl an der wenig positiven Beziehung mit der Lehrkraft liegen aber auch daran, dass der Schüler nur unzureichend in der Klasse integriert ist. Diese Annahme ist begründet in dem abwertenden Kommentar der Schülerin zu der seltenen Anteilnahme am Unterricht des Schülers, aber der Schüler sitzt auch alleine in der vordersten Reihe. Er hat keinen Banknachbarn. Er wird auch von den anderen Schülern nicht begrüßt als er den Klassenraum betritt. Um die Bedürfnispyramide nach Maslow heranzuziehen, könnten Bedürfnisse auf sozialer Ebene noch unzureichend erfüllt sein. Was ein Bedürfnis nach Lernen behindern könnte. Insgesamt wäre es naheliegend das gesamte Klassenklima zu stärken, da im Raum mehrere Konflikte herrschten. Auf Daniel sollte vielleicht eher individuell Eingegangen werden und vermieden werden seine Schwierigkeiten vor der Klassengemeinschaft auszutragen um eine möglichen Abblocken des Schülers zu vermeiden.“ (R2\_6\_R2)

	Anzahl Codierungen (Verweis auf Erfüllung des entsprechenden Gütekriteriums)	Textstellen, in denen das Gütekriterium erfüllt oder verletzt wurde (+ Erklärung)
<b>Hypothesenbildung Umfassendheit</b> (später wird anhand dieser Codierungen auch die Erfüllung des Gütekriteriums „Hypothesenbildung Mehrperspektivität“ beurteilt)	2 (zwei formulierte Hypothesen)	„Dies könnte sowohl an der wenig positiven Beziehung mit der Lehrkraft liegen“ (Erklärung: Hypothese für das Verhalten des Schülers)  „auch daran, dass der Schüler nur unzureichend in der Klasse integriert ist.“ (Erklärung: Hypothese für das Verhalten des Schülers)
<b>Hypothesenbildung (begründeter) kritischer Diskurs</b>	0 (kein Abwägen der Hypothesen)	[Keine Textstellen, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen, im Textausschnitt]

<b>Hypothesenbildung Kontextualisierung</b>	0 (keine Kontextualisierung)	[Keine Textstellen, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen, im Textausschnitt]
<b>Handlungsausblick Umfassendheit</b>	2 (zwei formulierte Handlungsmaßnahmen)	„Insgesamt wäre es naheliegend das gesamte Klassenklima zu stärken“ (Erklärung: Handlungsmaßnahme die Schüler:innen der Klasse betreffend) „Auf Daniel sollte vielleicht ehr individuell Eingegangen werden und vermieden werden seine Schwierigkeiten vor der Klassengemeinschaft auszutragen“ (Erklärung: Handlungsmaßnahme den Schüler betreffend)
<b>Handlungsausblick (begründeter) kritischer Diskurs</b>	0 (kein Abwägen der Hypothesen)	[Keine Textstellen, die auf eine Erfüllung des Gütekriteriums hinweisen, im Textausschnitt]

*Tabelle 16: Beispiel Indexbildungsprozess, qualitative Inhaltsanalyse Schritt 4*

#### *Schritt 5: konsensuelles Abgleichen der Hypothesen und Handlungsausblicke*

Um im zweiten Schritt die Güte einzelner Hypothesen und Maßnahmen einschätzen zu können, müssen im vorhergehenden Schritt zufriedenstellende Inter-Coder-Reliabilitäten im Bereich der codierten Hypothesen und der Maßnahmen festgestellt werden. Erst dann können konkret benannte Hypothesen und Maßnahmen festgelegt und diesen dann im nächsten Schritt die entsprechenden Gütekriterien zugeordnet werden.

Nach dem Erreichen einer zufriedenstellenden InterCODEReliabilität in Schritt 4 wird sich deshalb mittels konsensuellen Codierens auf von dem:r jeweiligen Reflektierenden genannte Hypothesen und Handlungsmaßnahmen geeinigt, bevor zu Schritt 6 übergegangen wird.

#### *Schritt 6: Codieren der Hypothesengüte der Hypothesenbildung und der Maßnahmengüte des Handlungsausblicks*

Hier wird nun jede in Schritt 4 bzw. 5 codierte Hypothese und Handlungsmaßnahme genauer betrachtet und den jeweiligen Gütekriterien als erfüllt oder nicht erfüllt zugeordnet. Um diese Zuordnung vornehmen zu können, wird nicht nur die jeweilige codierte Stelle, sondern auch der sie umgebende Textkontext betrachtet.

#### **Beispiel:**

*Es werden im Folgenden nur die Hypothesen und Handlungsmaßnahmen betrachtet, welche in Schritt 4 codiert wurden. Wie wurden hier die Kriterien der Hypothesen- sowie Maßnahmengüte umgesetzt?*

Hypothese/Maßnahme	Gütekriterium	Erfüllt? Ja/nein (+ Erklärung)
„Dies könnte sowohl an der wenig positiven Beziehung mit der Lehrkraft liegen“ (Hypothese Verhalten Schüler:in)	Begründung	Nein (Erklärung: keine explizite Begründung im Text, woran diese Hypothese festgemacht wird)
	Wissenschaftsbezug Begründung	Nein (s.o.)
	Passung	Ja (Erklärung: Hypothese steht in keinem Gegensatz zur beschriebenen Situation)
	Relativierung	Ja (Erklärung: Relativierung durch Formulierung im Konjunktiv II)
„auch daran, dass der Schüler nur unzureichend in der Klasse integriert ist.“ (Hypothese Verhalten Schüler:in)	Begründung	Ja (Erklärung: Verweis auf entsprechende Beobachtungen und Begründung anhand der Maslowschen Bedürfnispyramide)
	Wissenschaftsbezug Begründung	Ja (Erklärung: Begründung anhand der Maslowschen Bedürfnispyramide)
	Passung	Ja (Erklärung: Hypothese steht in keinem Gegensatz zur beschriebenen Situation)
	Relativierung	Ja (Erklärung: Relativierung durch Formulierung im Konjunktiv II)
„Insgesamt wäre es naheliegend das gesamte Klassenklima zu stärken“ (Handlungsmaßnahme die Schüler:innen der Klasse betreffend)	Passung	Ja (Erklärung: Handlungsmaßnahme steht in keinem Gegensatz zur beschriebenen Situation oder zu aufgerufenen Hypothesen)
	Konkretisierung	Nein (Erklärung: Stärkung des Klassenklimas umfasst ein weites ungeklärtes Feld an Handlungsmaßnahmen)
	Begründung	Ja (Erklärung: Begründung anhand der Beobachtungen in der Situation)
	Wissenschaftsbezug Begründung	Nein (Erklärung: Begründung nicht explizit wissenschaftlich fundiert)
	Ressourcenorientierung	Nein (Erklärung: kein Erwähnen ggf. nötiger Ressourcen)

	Weitsicht	Nein (Erklärung: kein Abwägen möglicher negativer Konsequenzen oder zu beachtender Aspekte)
	Relativierung	Nein (Erklärung: keine einschränkende Formulierung)
<p>„Auf Daniel sollte vielleicht eher individuell eingegangen werden und vermieden werden seine Schwierigkeiten vor der Klassengemeinschaft auszutragen“ (Handlungsmaßnahme den:die Schüler:in betreffend)</p>	Passung	Ja (Erklärung: Handlungsmaßnahme steht in keinem Gegensatz zur beschriebenen Situation oder zu aufgerufenen Hypothesen)
	Konkretisierung	Ja (Erklärung: Maßnahme, Angelegenheiten nicht vor der Klasse zu klären, sehr konkret umsetzbar)
	Begründung	Ja (Erklärung: Begründung anhand des erhofften Effekts, somit ein Abblocken zu vermeiden)
	Wissenschaftsbezug Begründung	Nein (Erklärung: Begründung nicht explizit wissenschaftlich fundiert)
	Ressourcenorientierung	Nein (Erklärung: kein Erwähnen ggf. nötiger Ressourcen)
	Weitsicht	Nein (Erklärung: kein Abwägen möglicher negativer Konsequenzen oder zu beachtender Aspekte)
	Relativierung	Ja (Erklärung: eingeschränkte Formulierung durch „vielleicht“)

Tabelle 17: Beispiel Indexbildungsprozess, qualitative Inhaltsanalyse Schritt 6

## Phase 2: Quantifizieren der qualitativen Inhaltsanalyse durch die absoluten Häufigkeiten der Codierungen

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse werden Textstellen deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet. Je nach Kategorie ist festgelegt, ob hier Textstellen codiert werden, die das jeweilige Gütekriterium der Reflexionstiefe erfüllen oder verletzen. So ergeben sich absolute Häufigkeiten der innerhalb einer Auswertungseinheit (einer schriftlichen Studierendenreflexion) gesetzten Codes zu jeder Kategorie. Da die Kategorien den Gütekriterien tiefer Reflexion entsprechen, kann nun aus diesen absoluten Häufigkeiten heraus jedem Gütekriterium ein Wert zwischen .00 und 1.00 zugeordnet werden. Die Gütekriterien werden dabei dichotom („erfüllt“/ „nicht-erfüllt“ → .00/1.00), polytom („nicht erfüllt“, „teilweise erfüllt“, „vollkommen erfüllt“ → .00, .50 und 1.00) oder anhand der relativen Häufigkeit bewertet.

- Dichotom bewertet werden Gütekriterien, bei denen davon auszugehen ist, dass bei einmaliger Nennung das Gütekriterium als erfüllt gelten kann, beispielsweise das Gütekriterium der Problembenennung bzw. kritischen Haltung im Report.
- Anhand der relativen Häufigkeit werden überwiegend Kriterien der Hypothesengüte und Maßnahmengüte bewertet. Hier können Anteile berechnet werden, wie viele Hypothesen oder Maßnahmen der insgesamt genannten Hypothesen oder Maßnahmen das jeweilige Gütekriterium erfüllen. Außerdem werden auch die Gütekriterien der Mehrperspektivität, der Umfassendheit und des begründeten kritischen Diskurses – sowohl in der Hypothesenbildung als auch im Handlungsausblick – durch eine relative Häufigkeit beziffert.
- Polytom werden Gütekriterien bewertet, wenn keine relative Häufigkeit feststellbar ist.
- Von der Wertung ausgeschlossen wird das Gütekriterium *Stringenz* des Reports, da dieses rein beschreibend und somit kein Ausdruck reflexiver Denkprozesse ist. Eine genaue Erklärung folgt hier im Rahmen der 3. Phase, der Gewichtung.

Tabelle 18 können die genauen Zuschreibungen entnommen werden.

Komponenten	Gütekriterien	Index
<b>Report</b>		
	<b>Problembenennung / kritische Haltung</b>	Dichotome Bewertung, weil bereits eine einmal geäußerte Problemdarstellung/kritische Haltung die kritische Haltung zur Situation generell ausdrückt. $H_e > 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $H_e = 0 \rightarrow \text{Index} = .00$
	<b>Stringenz</b>	von der Bewertung ausgenommen (Begründung s. Phase 3)
	<b>inhaltliche Korrektheit</b>	von der Bewertung ausgenommen (Begründung s. Phase 1)
	<b>Umfassendheit</b>	von der Bewertung ausgenommen (Begründung s. Phase 1)
	<b>Schwerpunktsetzung</b>	Dichotome Bewertung, weil eine einmal getätigte Schwerpunktsetzung bereits abwägende Gedanken darstellt. $H_e > 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $H_e = 0 \rightarrow \text{Index} = .00$
	<b>Sachlichkeit</b>	Polytome Bewertung: $H_v = 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $0 < H_v < 3 \rightarrow \text{Index} = .50$ $H_v \geq 3 \rightarrow \text{Index} = .00$

Komponenten	Gütekriterien	Index
	<b>Kontextualisierung</b>	Dichotome Bewertung, weil bereits eine einmal geäußerte Einordnung die Kontextualisierung einer Situation im Bereich des Reports ausdrückt. $H_e > 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $H_e = 0 \rightarrow \text{Index} = .00$
	<b>Selbstoffenbarung</b>	Dichotome Bewertung, weil bereits eine einmalige Kennzeichnung subjektiver Gefühle und/oder Wahrnehmungen auf eine selbstreflexive Haltung schließen lässt. $H_e > 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $H_e = 0 \rightarrow \text{Index} = .00$
Hypothesenbildung		
<b>hypothesen- übergreifende Güte</b>	<b>Mehrperspektivität</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ eingenommener Perspektiven}}{H \text{ einnehmbarer Perspektiven}}$
	<b>kritischer Diskurs</b>	Dichotome Bewertung, weil eine einmal getätigte Schwerpunktsetzung bereits abwägende Gedanken darstellt. $H_e > 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $H_e = 0 \rightarrow \text{Index} = .00$
	<b>begründeter kritischer Diskurs</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ begründete krit. Diskurse}}{H \text{ vorgenommene krit. Diskurse}}$ Index=.00, wenn keine kritischen Diskurse vorgenommen wurden
	<b>Kontextualisierung</b>	Dichotome Bewertung, weil eine hier einmal geäußerte Einordnung in einen Kontext bereits eine die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kontextualisierung einer Situation im Rahmen der Hypothesenbildung ausdrückt. $H_e > 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00$ $H_e = 0 \rightarrow \text{Index} = .00$

Komponenten	Gütekriterien	Index
	<b>Umfassendheit</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ gebildete Hypothesen}}{20^*}$ Bei mehr als 20 Hypothesen: Index=1.00
<b>Hypothesengüte</b>	<b>Begründung</b>  <b>Wissenschaftsbezug Begründung</b>  <b>Passung</b>  <b>Relativierung</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ begründete Hypothesen}}{H \text{ gebildete Hypothesen}}$ Index=.00, wenn keine Hypothesen gebildet wurden  Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ wissenschaftlich begründete Hypothesen}}{H \text{ gebildete Hypothesen}}$ Index=.00, wenn keine Hypothesen gebildet wurden  Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ passende Hypothesen}}{H \text{ gebildete Hypothesen}}$ Index=.00, wenn keine Hypothesen gebildet wurden  Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ relativierte Hypothesen}}{H \text{ gebildete Hypothesen}}$ Index=.00, wenn keine Hypothesen gebildet wurden
<b>Handlungsausblick</b>		
<b>maßnahmen- übergreifende Güte</b>	<b>Umfassendheit</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\text{Index} = \frac{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}{20^*}$ Bei mehr als 20 Handlungsmaßnahmen: Index=1.00

Komponenten	Gütekriterien	Index
	<p><b>Mehrperspektivität</b></p> <p><b>kritischer Diskurs</b></p> <p><b>begründeter kritischer Diskurs</b></p>	<p>Bewertung anhand der relativen Häufigkeit  <math display="block">\text{Index} = \frac{H \text{ adressierte Positionen}}{H \text{ adressierbare Positionen}}</math></p> <p>Dichotome Unterscheidung, weil eine einmal getätigte Schwerpunktsetzung bereits abwägende Gedanken darstellt.  <math>H_c &gt; 0 \rightarrow \text{Index} = 1.00</math>  <math>H_c = 0 \rightarrow \text{Index} = .00</math></p> <p>Bewertung anhand der relativen Häufigkeit  <math display="block">\text{Index} = \frac{H \text{ begründete krit. Diskurse}}{H \text{ vorgenommene krit. Diskurse}}</math>  Index=.00, wenn keine kritischen Diskurse vorgenommen wurden</p>
<b>Maßnahmengüte</b>	<p><b>Passung</b></p> <p><b>Konkretisierung</b></p> <p><b>Begründung</b></p>	<p>Bewertung anhand der relativen Häufigkeit  <math display="block">\text{Index} = \frac{H \text{ passende Handlungsmaßnahmen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}</math>  Index=.00, wenn keine Handlungsmaßnahmen genannt wurden</p> <p>Bewertung anhand der relativen Häufigkeit  <math display="block">\text{Index} = \frac{H \text{ konkretisierte Handlungsmaßnahmen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}</math>  Index=.00, wenn keine Handlungsmaßnahmen genannt wurden</p> <p>Bewertung anhand der relativen Häufigkeit  <math display="block">\text{Index} = \frac{H \text{ begründete Handlungsmaßnahmen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}</math>  Index=.00, wenn keine Handlungsmaßnahmen genannt wurden</p> <p>Bewertung anhand der relativen Häufigkeit</p>

Komponenten	Gütekriterien	Index
	<b>Wissenschaftsbezug</b>	Index= $\frac{H \text{ wissenschaftlich begründete Handlungsmaßnahmen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}$
	<b>Begründung</b>	Index=.00, wenn keine Handlungsmaßnahmen genannt wurde
	<b>Ressourcenorientierung</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit $\frac{H \text{ Handlungsmaßnahmen unter Berücksichtigung nötiger Ressourcen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}$
	<b>Weitsicht</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit Index= $\frac{H \text{ Handlungsmaßnahmen unter Berücksichtigung möglicher negativer Folgen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}$
	<b>Relativierung</b>	Bewertung anhand der relativen Häufigkeit Index= $\frac{H \text{ relativierte Handlungsmaßnahmen}}{H \text{ genannte Handlungsmaßnahmen}}$
		Index=.00, wenn keine Handlungsmaßnahmen genannt wurden

H=absolute Häufigkeit

H<sub>e</sub>=absolute Häufigkeit der codierten Textstellen, die das entsprechende Gütekriterium erfüllen

H<sub>v</sub>=absolute Häufigkeit der codierten Textstellen, die das entsprechende Gütekriterium verletzen

\* Die Setzung 20 wurde auf Basis erster Auswertungen vorgenommen. Hier wurden in keiner Reflexion mehr als 20 Hypothesen oder Handlungsmaßnahmen genannt.

Tabelle 18: Indexbildung der einzelnen Gütekriterien

**Beispiel:**

Welche Indizes würden aus den in den bisherigen Schritten vorgenommenen Codierungen jetzt für die einzelnen Kriterien folgen?

Komponente	Gütekriterium	Index
<b>Report</b>		
	<b>Problembenennung/ kritische Haltung Stringenz</b>	Keine Codierung → Index=.00  von der Bewertung ausgenommen
	<b>Schwerpunktsetzung Sachlichkeit</b>	Keine Codierung → Index=.00 zwei Codierungen/Verletzungen der Sachlichkeit → Index=.50
	<b>Kontextualisierung Selbstoffenbarung</b>	Keine Codierung → Index=.00 Keine Codierung → Index=.00
<b>Hypothesenbildung</b>		
<b>hypothesenübergreifende Güte</b>	<b>Mehrperspektivität</b>	Index= $\frac{1}{4}$ =.25 (nur Hypothesen zum Verhalten des Schülers – nicht zu Lehrkraft, Mitschüler:innen oder dem Situationsverlauf generell)
	<b>kritischer Diskurs begründeter kritischer Diskurs</b>	Keine Codierung → Index=.00 Index=.00, da kein kritischer Diskurs
	<b>Kontextualisierung Umfassendheit</b>	Keine Codierung → Index=.00 Index= $\frac{2}{20}$ =.10
<b>Hypothesengüte</b>	<b>Begründung</b>	Index= $\frac{1}{2}$ =.50
	<b>Wissenschaftsbezug Begründung Passung</b>	Index= $\frac{1}{2}$ =.50  Index= $\frac{2}{2}$ =1.00
	<b>Relativierung</b>	Index= $\frac{2}{2}$ =1.00
<b>Handlungsausblick</b>		
<b>maßnahmenübergreifende Güte</b>	<b>Umfassendheit</b>	Index= $\frac{2}{20}$ =.10
	<b>Mehrperspektivität</b>	Index= $\frac{2}{4}$ =.50 (nur Handlungsmaßnahmen bzgl. des Schülers und der gesamten Klasse – nicht bzgl. eigener Professionalisierung und des Kontextes)
	<b>Kritischer Diskurs Begründeter kritischer Diskurs</b>	Keine Codierung → Index=.00 Index=.00, da kein kritischer Diskurs

<b>Maßnahmengüte</b>	<b>Passung</b>	Index=2/2=1.00
	<b>Konkretisierung</b>	Index=1/2=.50
	<b>Begründung</b>	Index=2/2=1.00
	<b>Wissenschaftsbezug</b>	Index=0/2=.00
	<b>Begründung</b>	Index=0/2=.00
	<b>Ressourcenorientierung</b>	Index=0/2=.00
	<b>Weitsicht</b>	Index=0/2=.00
	<b>Relativierung</b>	Index=1/2=.50
<i>Tabelle 19: Beispiel Indexbildung der einzelnen Kriterien</i>		

### Phase 3: Gewichtung der Gütekriterien

Da nicht davon auszugehen ist, dass alle abgeleiteten Gütekriterien für die Reflexionstiefe gleich relevant sind, ist eine Gewichtung dieser vorzunehmen.

Um hier eine inhaltliche Validität zu gewährleisten, wurde die Gewichtung anhand der Überlegungen in der Literatur theoretisch fundiert. Wie bereits an früherer Stelle dargestellt, orientieren sich sehr viele Autor:innen am Stufenmodell von Hatton und Smith (1995). Obwohl das vorliegende kriterienintegrierte Modell in seiner Grundstruktur durch eine bewusste Abgrenzung vom Ansatz der Stufenmodelle entstanden ist, kann eine Orientierung an den Stufen nach Hatton und Smith (1995) Anregungen bzgl. der Bedeutung einzelner Gütekriterien geben, indem nach den diskriminierenden Faktoren zwischen den Stufen gesucht wird. Also: Was ist nötig, um in eine nächsthöhere Stufe zu kommen?

Diese diskriminierenden Faktoren werden im Folgenden zusammengefasst und ihnen wiederum die passenden Gütekriterien des Modells tiefer Reflexion (also Schwellenkriterien) zugeordnet. Je nachdem, welche Stufe durch die Erfüllung eines Schwellenkriteriums erreicht wird, werden die zugeordneten Gütekriterien gewichtet. Es wird davon ausgegangen, dass Gütekriterien – durch die implizite Verortung in niedrigeren oder höheren Stufen – in niedrigerem oder eben höherem Maße dafür verantwortlich sind, dass eine höhere Stufe der Reflexionstiefe erreicht wird.

Es gelten somit folgende Zuordnungen/Setzungen:

**Stufe 0: „descriptive writing“** (Hatton und Smith 1995, S. 40)

Diese Stufe kennzeichnen Hatton und Smith (1995) als „not reflective“ (S. 48), d. h. die Gütekriterien, welche hier zuzuordnen sind, zeichnen sich nicht durch einen reflexiven Charakter aus. Sie haben innerhalb des Modells und der Anleitung zu tiefer Reflexion ihre Berechtigung, da sie die Voraussetzung für reflexive Prozesse und damit auch der tiefen Reflexion bieten. Beim Reflexionstiefeindex bleiben sie unberücksichtigt – werden also 0fach gewichtet –, da sie keine Aussage über die Reflexionstiefe treffen.

<b>Das hier zugeordnete Gütekriterium ist:</b>	<b>Begründung</b>
Report – Stringenz	Dieses Gütekriterium befasst sich mit der bloßen Wiedergabe der Situation. Keine subjektive Setzung bzw. keine reflexiven Gedankengänge werden vorgenommen.

*Tabelle 20: Gewichtung der Indizes, Stufe 0*

**Von Stufe 0 auf 1: von „descriptive writing“ (Hatton und Smith 1995, S. 40) zur „descriptive reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40)**

Es werden nicht nur Ereignisse beschrieben, sondern auch erste Zusammenhänge genannt. Diese sind jedoch nicht diskursiv und bleiben auf der beschreibenden Ebene (vgl. Hatton und Smith 1995). Hier zugeordnete Gütekriterien werden einfach gewichtet.

<b>Hier zugeordnete Gütekriterien sind:</b>	<b>Begründung</b>
Report – Problembenennung/kritische Haltung Report – Schwerpunktsetzung Report – Kontextualisierung	Die Situation wird nicht nur beschrieben, sondern es werden hier auch erste Setzungen vorgenommen.
Handlungsausblick – Ressourcenorientierung Handlungsausblick – Konkretisierung	Es werden weiterführende Gedanken zu den Handlungsmaßnahmen angestellt. Diese bleiben aber auf der beschreibenden Ebene (Ressourcen werden benannt, Handlungsmaßnahmen werden konkret beschrieben).
Handlungsausblick – Passung Hypothesenbildung – Passung	Die beschriebene Situation wird mit Handlungsmaßnahmen und Hypothesen in Zusammenhang gebracht. Diese aber nicht zwangsweise abgewogen.

*Tabelle 21: Gewichtung der Indizes, von Stufe 0 auf 1*

**Von Stufe 1 auf 2: von „descriptive reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40) zur „dialogic reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40)**

Es wird die eigene Meinung bzw. Einstellung zur Situation bewusst wahrgenommen. Außerdem werden auch alternative Möglichkeiten in Betracht gezogen und gegeneinander abgewogen (vgl. Hatton und Smith 1995). Hier zugeordnete Gütekriterien werden zweifach gewichtet.

<b>Hier zugeordnete Gütekriterien sind:</b>	<b>Begründung</b>
Report – Sachlichkeit Report – Selbstoffenbarung Hypothesenbildung – Relativierung Handlungsausblick – Relativierung	Es wird die eigene Meinung bewusst wahrgenommen und in die Gedanken einbezogen.
Hypothesenbildung – Umfassendheit Handlungsausblick – Umfassendheit Handlungsausblick – Mehrperspektivität Hypothesenbildung – Begründung Hypothesenbildung – Wissenschaftsbezug Begründung Handlungsausblick – kritischer Diskurs (+begründeter kritischer Diskurs) Hypothesenbildung – kritischer Diskurs (+begründeter kritischer Diskurs)	Es werden alternative Möglichkeiten in Betracht gezogen und gegeneinander abgewogen.

*Tabelle 22: Gewichtung der Indizes, von Stufe 1 auf 2*

**Von Stufe 2 auf 3: von „dialogic reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40) zur „critical reflection“ (Hatton und Smith 1995, S. 40)**

Es werden die Wirkungen der eigenen Aktionen sowie auch Kontextfaktoren beachtet (vgl. Hatton und Smith 1995). Hier zugeordnete Gütekriterien werden dreifach gewichtet.

Hier zugeordnete Gütekriterien sind:	Begründung
Handlungsausblick – Begründung Handlungsausblick – Wissenschaftsbezug Begründung Hypothesenbildung – Mehrperspektivität Handlungsausblick – Weitsicht	Es werden Wirkungen der (eigenen) Aktionen in Betracht gezogen.
Hypothesenbildung – Kontextualisierung	Es wird bei der Situationsdeutung der Kontext berücksichtigt.

*Tabelle 23: Gewichtung der Indizes, von Stufe 2 auf 3*

**Phase 4: Indexbildung**

Nachdem die Codierungen der qualitativen Inhaltsanalyse quantifiziert wurden, also jedem Gütekriterium ein Index mit Werten zwischen .00 und 1.00 zugeordnet wurde, wird der Index gebildet. Der Index wird als arithmetisches Mittel der Kriterienindizes berechnet. Dabei wird die Gewichtung der Gütekriterien (s. Phase 3) berücksichtigt.

Der Gesamtindex kann somit einen Wert zwischen .00 und 1.00 annehmen.

**Beispiel:**

*Wie werden nun die einzelnen Indizes der Kriterien gewichtet und der Index für Reflexionstiefe daraus berechnet?*

Komponente	Gütekriterium	Index Güte-kriterium	Gewich-tung	in Index einge-rechneter Wert
<b>Report</b>	Problembenennung/ kritische Haltung	.00	1	0.00
	Stringenz	Keine Auswertung, da Nullgewichtung		
	Schwerpunktsetzung	.00	1	0.00
	Sachlichkeit	.50	2	1.00
	Kontextualisierung	.00	1	0.00
	Selbstoffenbarung	.00	2	0.00
<b>Index Report: 1.00/7=.14</b>				
<b>Hypothesen-bildung</b>	Mehrperspektivität	.50	3	1.50
	Kritischer Diskurs	.00	2	0.00
	Begründeter kritischer Diskurs	.00	2	0.00
	Umfassendheit	.10	2	0.20
	Begründung	.50	2	1.00

	Wissenschaftsbezug	.50	2	1.00
	Begründung			
	Passung	1.00	1	1.00
	Kontextualisierung	.00	3	0.00
	Relativierung	1.00	2	2.00
<b>Index Hypothesenbildung: 6.70/19=.35</b>				
<b>Handlungs- ausblick</b>	Umfassendheit	.10	2	0.20
	Kritischer Diskurs	.00	2	0.00
	Begründeter kritischer Diskurs	.00	2	0.00
	Passung	1.00	1	1.00
	Konkretisierung	.50	1	0.50
	Begründung	1.00	3	3.00
	Wissenschaftsbezug	.00	3	0.00
	Begründung			
	Ressourcenorientierung	.00	1	0.00
	Weitsicht	.00	3	0.00
	Relativierung	.50	2	1.00
	Mehrperspektivität	.50	2	1.00
	<b>Index Handlungsausblick: 6.70/22=.30</b>			
			48	14.40
			<b>INDEX gesamt: .30</b>	
<i>Tabelle 24: Beispiel gewichtete Gesamtindexbildung</i>				

Um Reflexionsindizes auf einen Blick besser interpretierbar zu gestalten, wird auf Basis der vorliegenden Stichprobe ( $n=154$  Reflexionen) eine Kategorienbildung als Orientierungshilfe angeboten. Dafür werden Grenzwerte gebildet, welche die Einordnung in *weit unterdurchschnittlich*, *unterdurchschnittlich*, *durchschnittlich*, *überdurchschnittlich*, *weit überdurchschnittlich* und *herausragend* ermöglichen sollen. Die Grenzwerte wurden durch in Standardabweichungen bezifferte Entfernungen zum arithmetischen Mittel festgelegt (s. Tabelle 25). Zu beachten ist, dass durch diese Kategorienbildung Informationen verloren gehen: Ein metrisches Skalenniveau wird in ein ordinales gewandelt. Um Berechnungen anzustellen, sollte also auf jeden Fall auf den ursprünglichen Index zurückgegriffen werden. Zudem handelt es sich um keine Kategorienbildung auf Basis einer normierten Stichprobe, da die Reflexionen in einem speziellen Personenkreis sowie vor und nach einer Intervention erhoben und somit die Grenzwerte der Kategorien nicht zwangsläufig auf alle anderen Personengruppen übertragen werden können.

	weit unter-durchschnittlich	unter-durchschnittlich	durchschnittlich	über-durchschnittlich	weit über-durchschnittlich	herausragend
Berechnung Wertebereich	$0 \leq \text{Index} < M-2SD$	$M-2SD \leq \text{Index} < M-SD$	$M-SD \leq \text{Index} < M+SD$	$M+SD \leq \text{Index} < M+2SD$	$M+2SD \leq \text{Index} < M+3SD$	$M+3SD \leq \text{Index} \leq 1$
Wertebereich	[.00, .06[	[.06, .17[	[.17, .39[	[.39, .50[	[.50, .61[	[.61, 1.00]
Absolute Häufigkeit im Gesamtdatensatz (n=154)	2	17	111	17	7	0
Prozentrang (kumuliert)	1%	12%	84%	96%	100%	100%

Tabelle 25: Kategorien der Reflexionstiefe auf Basis gesetzter Grenzwerte

**Beispiel:**

Mit einem Reflexionstiefeindex von .30 würde die (gekürzte) Reflexion des Beispiels hier der Kategorie einer *durchschnittlich* tiefen Reflexion zugeordnet werden.

3.3.4.2.2 Überprüfung der Güte

Um die Güte der entwickelten Operationalisierungsmöglichkeit der Reflexionstiefe (Reflexionstiefeindex) einschätzen zu können, werden die gängigen Gütekriterien der Testtheorie herangezogen.

Zunächst gilt es die Objektivität zu betrachten. Die Durchführungsobjektivität wurde dadurch gesichert, dass der Arbeitsauftrag der Reflexion zu beiden Messzeitpunkten und in allen Interventionsgruppen identisch war. Auch die Videofallvignette war innerhalb eines Messzeitpunkts in allen Interventionsgruppen die gleiche. Die im Codiermanual festgelegten Richtlinien für die qualitative Inhaltsanalyse sowie die klaren Vorgaben zur Zuweisung der Kriterienindizes, zur Gewichtung derer und zur Berechnung des Index stützen die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität. Einen weiteren Impuls einer möglichen Sicherung der Interpretationsobjektivität soll auch die datenbasierte Einteilung in Kategorien („weit unterdurchschnittlich“, „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“, „überdurchschnittlich“, ...) geben.

Die Überprüfung der Intercoderreliabilität erfolgte gleichzeitig und unabhängig. D. h. die Codierungen wurden hierfür von zwei Codierer:innen separat auf Basis der Bestimmungen im Codiermanual vorgenommen und im Anschluss auf Übereinstimmung zwischen den Codierer:innen geprüft. Es wurden dabei über 10% des gesamten Datenmaterials (der insgesamt

154 schriftlichen Reflexionen) von beiden Codierenden bearbeitet. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Messzeitpunkte in den zur Überprüfung der Inter-coderreliabilität ausgewerteten Reflexionen angemessen vertreten waren (Verteilung der Tabelle 26 entnehmbar), da die Videofallvignetten zwischen den Messzeitpunkten variierten.

MZP 1	MZP 2	insgesamt
9/77=12 %	9/77=12 %	18/154=12 %

Tabelle 26: relative Häufigkeiten der betrachteten Reflexionen zur Feststellung der Inter-coderreliabilität

Der untenstehenden Tabelle 27 können die in den jeweiligen Schritten des Codierprozesses erzielten Inter-coderreliabilitäten entnommen werden.

Schritt	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4	Schritt 5	Schritt 6	gesamt
<b>Kappa</b>	.76	1.00	.86	.67	1.00	.87	.89

Tabelle 27: Inter-coderreliabilitäten der einzelnen Codierschritte

Bei den Inter-coderreliabilitäten handelt es sich um ein berechnetes Kappa nach Brennan und Prediger bei einer Segmentübereinstimmung von 90%. Die Inter-coderreliabilitäten sind zufriedenstellend. Der etwas niedrigere Wert bei Codierschritt 4 kann dennoch als substantiell betrachtet werden. Aufgrund der Komplexität des Codiermanuals und der Auswertungseinheiten wurden teilweise innerhalb der einzelnen Schritte mehrere Codierdurchgänge vollzogen, um die Angaben des Codiermanuals auch wirklich möglichst einheitlich umgesetzt zu haben. Das Codiermanual musste dabei wenn, dann nur geringfügig in der Formulierung der Codierungsbeschreibungen geändert werden. Es wurden beispielsweise Anmerkungen zur Trennschärfe kritischer Codes aufgenommen und diesbezüglich von beiden Codierenden das Material nochmals durchgearbeitet.

Die Validierung des Instruments zur Erfassung der Reflexionstiefe war ein stets präsen-ter Anspruch im Forschungsprozess. So dient die theoretische Fundierung der Modellkonstruktion und des daraus folgenden Index für Reflexionstiefe dem Ziel, die Inhaltsvalidität zu gewährleisten. Indem das Modell tiefer Reflexion aus mehreren bereits bestehenden Modellen abgeleitet wurde und hier bei der Auswahl der Stichprobe u. a. auch auf das Kriterium der inhaltlichen Sättigung geachtet wurde, soll gesichert werden, dass das Modell das Konstrukt tiefer Reflexion wirklich vollständig erfasst. Die starke Orientierung des Index für Reflexionstiefe am Modell tiefer Reflexion soll wiederum die vollständige Abbildung des Konstrukts der Reflexionstiefe gewährleisten. Auch die Gewichtung der Kriterienindizes wurde im Sinne der Inhaltsvalidität theoriebasiert vorgenommen.

Es wurde mehrmals eine Expert:innenvalidierung in Betracht gezogen. Dabei wurden Überlegungen angestellt, welcher Personenkreis hier als Expert:innen befragt werden sollte. Expert:innen für Reflexion aus dem wissenschaftlichen Kontext arbeiten in der Regel bereits mit (eigenen) Modellen tiefer Reflexion. Das hat aber unter Umständen zur Folge, „dass neue Verfahren danach beurteilt werden, ob sie dem entsprechen, was den Experten schon vertraut ist“ (Schlömerkemper 2010, S. 49). Befragt man Expert:innen für Reflexion im Lehrberuf aus der Praxis, indem man erfahrene Lehrpersonen, Seminarleitungen und/oder Schulleitungen kontaktiert, welche in ihrem Arbeitsalltag viel Unterrichts- und auch Erziehungsarbeit reflektieren, so besteht hier die Problematik der zu stark divergierenden Perspektiven. Die

vorliegende Arbeit betrachtet tiefe Reflexion aus einer wissenschaftlichen Perspektive, um Schlussfolgerungen für die Praxis ableiten zu können. Expert:innen aus der Praxis würden möglicherweise tiefe Reflexion aus der praktischen Perspektive betrachten und daraus ggf. Schlussfolgerungen für die Wissenschaft ableiten. Die Perspektive und damit auch der (Forschungs-)Ansatz ist hier also grundlegend verschieden und deshalb ist eine Befragung von Expert:innen aus der Praxis vermutlich nicht für das Ziel der Validierung eines theoretischen Modells geeignet. Aus diesen Gründen wurde letztendlich die Idee der Expert:innenvalidierung verworfen.

In der quantitativen Forschung wird häufig insbesondere die Validierung im Sinne einer Kriteriumsvalidität angestrebt. Mayring (2016) kritisiert hier, dass sich dabei jedoch die „Katze in den Schwanz beißt“ (Mayring 2016, S. 141), da ein entwickeltes Messinstrument zum Ziel hat, besser zu sein als das vorhergehende. Prüft man nun aber seine Qualität durch ein alternatives Messinstrument, stellt man (unbewusst) ggf. auch die Redundanz des entwickelten Instruments dar. Wieso ein neues Modell für tiefe Reflexion und/oder eine neue Operationalisierungsmöglichkeit für Reflexionstiefe entwickeln, wenn diese dann möglichst mit bereits bestehenden im Ergebnis übereinstimmen sollte?

Eine Augenscheinvalidität zu berichten, erscheint redundant. Erschiene das Modell und der Index der Forschenden nicht schlüssig, würde dieses bzw. dieser nicht in dieser Form berichtet werden.

Es bleibt also die Betonung der Inhaltsvalidität, welche auch vermutlich am ehesten dem Grundgedanken einer rationalistischen Forschungsmethodik entspricht – auch wenn das Konstrukt der Validität primär im Empirismus verortet ist.

#### 3.3.4.3 Auswertung der genannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen

Die Studierenden wurden zu verschiedenen Messzeitpunkten darum gebeten, Situationen einer Lehrkraft im inklusiven Setting zu schildern, deren Bewältigung sie sich nach momentanem Stand nicht fähig fühlen (genauer s. Kapitel 3.3.3.2.5). Diese Daten werden mit dem Ziel erhoben, nachvollziehen zu können, inwieweit sich die selbstwirksamkeitskritischen Situationen inhaltlich ändern und somit die Entwicklung der ISWK qualitativ anzureichern. Es sollen Häufigkeiten einzelner Kategorien gruppierter Situationen im zeitlichen Verlauf dargestellt werden. Dafür wurde das Datenmaterial mit Hilfe einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dabei wurde zunächst in einem induktiv-deduktiven Verfahren ein Kategoriensystem entwickelt.

##### 3.3.4.3.1 Zugrundeliegendes Datenmaterial

Das Datenmaterial besteht aus den Studierendenantworten der in Kapitel 3.3.3.2.5 vorgestellten offenen Frage des Fragebogens. Zu den zwei Messzeitpunkten wurden die Studierenden gebeten, Situationen zu nennen, deren Bewältigung sie sich nach momentanem Stand noch nicht mächtig fühlen. Die Beschreibungen dieser herausfordernden Situationen liegen den Auswertungen als Datenmaterial zugrunde. Insgesamt wurden von den Studierenden über die Messzeitpunkte und Interventionsgruppen hinweg 100 solcher Situationen beschrieben. Es konnten pro Teilnehmer:in und Messzeitpunkt auch mehrere Situationen genannt werden. Teilweise gaben Teilnehmer:innen zu einzelnen Messzeitpunkten keine Situation an.

Die Auswertungseinheit bildet eine vollständige Aussage zu einer Situation im Alltag einer inklusiv arbeitenden Lehrkraft. Die Auswertungseinheit endet mit der Schilderung einer neuen

Situation oder dem Ende der Antwort. Der minimale Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann – also die Codiereinheit –, kann dabei grundsätzlich auch nur ein Wort sein. Es ist aber zu beachten, dass eine Codiereinheit eine verständliche Aussage der Interviewteilnehmer:innen zu einer Situation im Alltag einer inklusiv arbeitenden Lehrkraft sein muss. Vollständig und damit inhaltlich verständlich wird eine Aussage meist nur mit einem gewissen Kontext, sodass in der Regel mindestens Halbsätze nötig sind. Bei Aufzählungen oder Ähnlichem ist es aber auch möglich, dass einzelne Wörter codiert werden. Eine Kontexteinheit kann die gesamte Antwort auf die Frage „Der Bewältigung welcher Situationen einer Lehrkraft im inklusiven Setting fühlen Sie sich noch nicht gewachsen?“ sein, wenn hier nur *eine* Situation des inklusiven Settings dargestellt wird.

#### 3.3.4.3.2 Kategorienbildung

##### Kategoriensystem Teil 1: Gegenstandsbereiche der selbstwirksamkeitskritischen Situationen

Es wurde zunächst eine induktive Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring (2015) vorgenommen. Dazu durchliefen 40 Situationsschilderungen den kompletten Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess. Bei den übrigen Situationsschilderungen wurden die Analyseschritte zusammengefasst und nur geprüft, ob eine neue Kategorie gebildet werden muss oder die Situationsschilderung bereits einer Kategorie zugeordnet werden kann. Nur bei neu zu bildenden Kategorien wurde für die jeweilige Situationsschilderung der Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess nochmals mit allen Zwischenschritten durchlaufen.

In folgender Abbildung 24 ist der Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess anhand eines Beispiels beschrieben.

#### **Rohdaten**

Beispiel 1: "Oft nehmen die emotionalen Familiengeschichten der Kinder mich sehr mit." (Z1\_2\_F1)

Beispiel 2: „zu großes Mitleidempfinden für Kinder, denen es schlecht geht oder die aus besonders schwierigen familiären Verhältnissen kommen“ (Z1\_9\_F1)



#### **Schritt 1: Paraphrasierung**

Es werden nicht-inhaltstragende Textstellen gestrichen und die Textaussagen auf eine einheitliche verkürzte Sprachebene (meist im Nominalstil) gebracht.

Beispiel 1: emotionale Eingebundenheit durch Familiengeschichten der Schüler:innen

Beispiel 2: Mitleidempfinden für Kinder, denen es schlecht geht



#### **Schritt 2: Generalisierung auf ein Abstraktionsniveau**

Die in Schritt 1 entstandenen Paraphrasen werden auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht.

Beispiel 1: emotionale Eingebundenheit

Beispiel 2: emotionale Eingebundenheit



### Schritt 3: Reduktion

Die aus dem gesamten Datenmaterial entstandenen Paraphrasen werden durch Ober- und Unterkategorien strukturiert. Dabei werden nur höchstens drei Gliederungsebenen zugelassen. Bedeutungsgleiche Paraphrasen werden datenübergreifend zusammengefasst.

Beispiel:

Umgang mit sich selbst als Lehrkraft (Oberkategorie)  
– emotionale Eingebundenheit (Unterkategorie)

*Abbildung 24: Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zur Kategorienbildung des Kategoriensystems  
Teil 1 – Gegenstandsbereiche der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen*

Auf diese Weise entstand folgendes Kategoriensystem zu den Gegenstandsbereichen der als selbstwirksamkeitskritisch erlebten Situationen:

Umgang mit sich selbst als Lehrkraft	emotionale Eingebundenheit Umgang mit den eigenen Ressourcen
Umgang mit Schüler:innen (SuS)	Umgang mit SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) <ul style="list-style-type: none"><li>• Förderschwerpunkt (FSP) emotionale und soziale Entwicklung (esE)</li><li>• FSP geistige Entwicklung (gE)</li><li>• FSP Sehen</li><li>• FSP Hören</li><li>• FSP körperliche und motorische Entwicklung (kmE)</li><li>• FSP Lernen</li><li>• Autismus-Spektrum-Störung (ASS)</li><li>• FSP unbekannt oder Schüler:innen mehrerer unterschiedlicher FSP</li></ul> Umgang mit SuS mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Umgang mit SuS ohne SPF <ul style="list-style-type: none"><li>• Verhalten gegenüber SuS mit SPF</li></ul> Umgang mit SuS mit und ohne SPF <ul style="list-style-type: none"><li>• Einstellungsbildung Inklusion</li><li>• Umgang mit SuS-Konflikten</li><li>• Umgang mit Unterrichtsstörungen im weiten Sinne</li><li>• Klassenführung</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung/adaptiver Unterricht</li> </ul>
Umgang mit Kooperationspartner:innen	Umgang mit schulinternen Kooperationspartner:innen Umgang mit externen Kooperationspartner:innen Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten
Umgang mit Rahmenbedingungen	Umgang mit personellen Ressourcen Umgang mit räumlichen Ressourcen

*Tabelle 28: Kategoriensystem Teil 1 – Gegenstandsbereiche der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen*

Diese induktive Kategorienbildung wurde im letzten Schritt noch deduktiv durch die Kategorie *Umgang mit Schüler:in(nen) des FSP Sprache* ergänzt, um die Auflistung der Förderbedarfe gemäß Heimlich (2019) vollständig zu gestalten – selbst wenn hier keine Codierung des vorliegenden Datenmaterials zugeordnet werden kann. Außerdem wurde die Restkategorie *Sonstiges* für Situationsbeschreibungen eingeführt, bei denen (z. B. aufgrund einer unklaren Formulierung) keine Zuordnung zu einem kategorisierten Gegenstandsbereich möglich ist

Kategoriensystem Teil 2: Zuordnung der selbstwirksamkeitskritischen Situationen zu den Aufgabenbereichen einer Lehrkraft

Es wurden deduktiv Kategorien ergänzt, welche die Zuordnung der Situationsbeschreibungen zu Aufgabenbereichen einer Lehrkraft möglich machen sollten. Hier handelt es sich um zwei Systeme zur Strukturierung der Aufgabenbereiche einer Lehrkraft, zum einen die Kompetenzbereiche einer Lehrkraft der KMK (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004) und zum anderen die Grundwerte des *Profils für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* des Projekts *Teacher Education for Inclusion (TE4I)* (vgl. Watkins 2012). In beiden Systemen wurde zusätzlich noch die Restkategorie *Sonstiges* eingeführt. Diese umfasst Situationsbeschreibungen, die nicht eindeutig einem der jeweiligen Aufgabenbereiche des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister:innen (2004) oder Watkins (2012) zugeordnet werden können.

Die Kategorien beider Systeme lassen sich der untenstehenden Tabelle 29 unter *Teil 2: Aufgabenbereiche* entnehmen.

Kategoriensystem komplett

Als Ergebnis dieser induktiven und deduktiven Kategorienbildung entstand also schlussendlich dieses Kategoriensystem:

<b>Teil 1: Gegenstandsbereiche (größtenteils induktiv gebildet)</b>	<b>Teil 2: Aufgabenbereiche (deduktiv festgesetzt)</b>	
	Grundwerte einer Lehrkraft im inklusiven Setting (TE4I, Watkins 2012)	Kompetenzbereiche einer Lehrkraft (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004)
1 Umgang mit sich selbst als Lehrkraft 1.1 emotionale Eingebundenheit 1.2 Umgang mit den eigenen Ressourcen 2 Umgang mit SuS 2.1 Umgang mit SuS mit SPF 2.1.1 FSP esE 2.1.2 FSP gE 2.1.3 FSP Sprache 2.1.4 FSP Sehen 2.1.5 FSP Hören 2.1.6 FSP kmE 2.1.7 FSP Lernen 2.1.8 ASS 2.1.9 FSP unbekannt oder Schüler:innen mehrerer unterschiedlicher FSP 2.2 Umgang mit SuS mit DaZ 2.3 Umgang mit SuS ohne SPF 2.3.1 Verhalten ggü. SuS mit SPF 2.4 Umgang mit SuS mit und ohne SPF 2.4.1 Einstellungsbildung Inklusion 2.4.2 Umgang mit SuS-Konflikten 2.4.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen im weiten Sinne 2.4.4 Klassenführung 2.4.5 Differenzierung/adaptiver Unterricht 3 Umgang mit Kooperationspartner:innen 3.1 Umgang mit schulinternen Kooperationspartner:innen 3.2 Umgang mit externen Kooperationspartner:innen 3.3 Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten 4 Umgang mit Rahmenbedingungen 4.1 Umgang mit personellen Ressourcen 4.2 Umgang mit räumlichen Ressourcen 5 Sonstiges	1 Wertschätzung der Diversität 2 Unterstützung aller Lernenden 3 kontinuierliche persönliche berufliche Weiterbildung 4 mit anderen zusammenarbeiten 5 Sonstiges	1 Erziehen 2 Unterrichten 3 Innovieren 4 Beurteilen / Beraten 5 Sonstiges

Deduktiv gebildete Kategorien sind grau, induktiv gebildete Kategorien schwarz gedruckt.

*Tabelle 29: komplettiertes Kategoriensystem zur Codierung der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen*

#### 3.3.4.3.3 *Codierprozess*

Der Codierprozess besteht im Wesentlichen aus zwei Schritten, welche aber in der Codierpraxis zu einem Schritt zusammengefasst werden, also gleichzeitig vollzogen werden.

Zunächst müssen die Auswertungseinheiten identifiziert werden. Was im vorliegenden Datenmaterial eine Auswertungseinheit bildet, wurde bereits in Kapitel 3.3.4.3.1 dargestellt. Jede Auswertungseinheit wird im Anschluss mit jeweils drei Codes versehen:

- ein Code im Bereich der Gegenstandsbereiche,
- ein Code im Bereich der Aufgabenbereiche im Sinne der Grundwerte einer Lehrkraft im inklusiven Setting nach Watkins (2012),
- ein Code im Bereich der Aufgabenbereiche im Sinne der Kompetenzbereiche einer Lehrkraft nach der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000).

Ziel ist es dabei, die Aussagen der Studierenden anhand dreier unterschiedlicher Blickwinkel auswerten zu können:

- Auf welche Gegenstandsbereiche beziehen sich die von den Studierenden genannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten/in den unterschiedlichen Interventionsgruppen?
- Werden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten/in den unterschiedlichen Interventionsgruppen Situationen mancher Grundwerte vorherrschend benannt?
- Situationen welcher Kompetenzbereiche einer Lehrkraft werden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten/in den unterschiedlichen Interventionsgruppen insbesondere aufgeführt?

#### 3.3.4.3.4 *Überprüfung der Güte*

Die Auswertung der selbstwirksamkeitskritischen Situationen orientiert sich an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle bei der Betrachtung der Güte der Auswertung auch einige der bereits in Kapitel 3.2.2.2 benannten allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) untersucht werden. Bei der Entwicklung des Codiersystems wurde insbesondere auf die Berücksichtigung der Kriterien der Regelgeleitetheit und der Verfahrensdokumentation Wert gelegt. Diese Kriterien werden durch die transparente Darstellung der induktiven und deduktiven Kategorienbildung in Kapitel 3.3.4.3.2 und des Codierprozesses in Kapitel 3.3.4.3.3 sowie durch ein angefertigtes Codiermanual erfüllt. Eine argumentative Interpretationsabsicherung wurde insofern vorgenommen, als dass die Intercoderreliabilität auf Basis des Codiermanuals überprüft wurde. Dafür wurde eine studentische Hilfskraft in das Codiermanual eingearbeitet. Die einzelnen Kategorien wurden detailliert besprochen und im Anschluss wenige beispielhaft ausgewählte Situationen gemeinsam codiert. Es wurden zur Feststellung der Intercoderreliabilität ca. 22% des gesamten Datenmaterials von beiden Codierenden bearbeitet. Dieser Prozess fand gleichzeitig und unabhängig statt. Dabei konnte eine sehr zufriedenstellende Übereinstimmung von .86 (Kappa von Brennan und Prediger) bei einer Segmentübereinstimmung von 90% festgestellt werden, ohne dass das Codiermanual wesentlich überarbeitet werden musste.

Die Überprüfung der Güte anhand einer Datentriangulation soll insofern in gewisser Weise vorgenommen werden, als dass die qualitativen Daten der genannten

selbstwirksamkeitskritischen Situationen durch die quantitativen Daten zur Entwicklung der ISWK (in Kapitel 3.3.3.2.1 und 3.3.3.2.3 dargestellt) ergänzt werden.

#### 3.3.4.4 Auswertung der angegebenen Ursachen für die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeit

In den Fragebögen, welche zum MZP 2 von den Studierenden ausgefüllt wurden, schätzten die Studierenden u. a. die Entwicklung ihrer eigenen ISWK im Rahmen der Intervention ein. Studierende, die hier eine Zunahme dieser vermuteten, machten zusätzlich Angaben dazu, welche Faktoren der Intervention für diese positive Entwicklung ausschlaggebend waren. Diese Angaben sollten im Anschluss im Rahmen einer offenen Fragestellung begründet werden. Jene Begründungen bilden wiederum qualitatives Datenmaterial und werden mit Hilfe einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dabei wurde zunächst induktiv ein Kategoriensystem entwickelt.

##### 3.3.4.4.1 Zugrundeliegendes Datenmaterial

Die Auswertungseinheiten bilden die einzelnen Begründungslinien, welche für die Wahl der jeweiligen Faktoren von den Studierenden aufgerufen wurden. Eine Auswertungseinheit ist eine in sich geschlossene Begründungslinie. Der minimale Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann (Codiereinheit), kann nur ein Wort sein. Jedoch umfasst eine Codiereinheit eine nachvollziehbare Begründung für die Bedeutung eines Faktors. Inhaltlich verständlich wird eine Aussage nur mit einem gewissen Kontext, sodass in der Regel mindestens Halbsätze zu codieren sind. Bei Aufzählungen oder Ähnlichem ist es aber auch möglich, dass einzelne Wörter codiert werden. Eine Kontexteinheit, also eine größtmögliche Einheit, die codiert werden kann, ist die komplette Antwort des:r Studierenden auf die Aufforderung, die Wahl der ausschlaggebenden Faktoren zu begründen. Das ist dann der Fall, wenn nur eine Begründungslinie dargestellt wird, welche u. a. den Reflexionsphasen zuzuordnen ist.

##### 3.3.4.4.2 Kategorienbildung

Im Rahmen eines induktiven Kategorienbildungsprozesses nach Mayring (2015) wurden Kategorien zur Einordnung der Begründungslinien, die die Bedeutung der *Reflexion* für die Steigerung der ISWK beschreiben, formuliert. Dieses wird für den später (in Kapitel 3.3.4.4.3) dargestellten Schritt 3 des Codierprozesses benötigt. Dazu durchliefen 100% der im gesamten Datenmaterial gefunden Begründungslinien, die die Bedeutung der *Reflexion* für die Steigerung der ISWK darstellen, den Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess.

In Abbildung 25 ist der induktive Kategorienbildungsprozess genau beschrieben und beispielhaft durchgeführt.

### **Rohdaten**

Beispiel 1: "Durch die Situationsreflexion kann man sich viel besser eine Praxissituation vorstellen" (R1\_9\_F2)

Beispiel 2: "indem man mehr mit dem Thema konfrontiert wird und von verschiedenen Seiten Input dazu bekommt, fühlt sich das alles nicht mehr so fremd an." (Z1\_7\_F2)



### **Schritt 1: Paraphrasierung**

Es werden nicht-inhaltstragende Textstellen gestrichen und die Textaussagen auf eine einheitliche verkürzte Sprachebene gebracht.

Beispiel 1: „[...] kann man sich viel besser eine Praxissituation vorstellen“ (R1\_9\_F2)

→ Einblick in/bessere Vorstellung von Praxis

Beispiel 2: „[...] mehr mit dem Thema konfrontiert [...], von verschiedenen Seiten Input [...]“ (Z1\_7\_F2)

→ Annäherung an das Thema *Inklusion*



### **Schritt 2: Generalisierung auf ein Abstraktionsniveau**

Die in Schritt 1 gebildeten Paraphrasen werden auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht.

Beispiel 1: Zugänge zur (späteren) Praxis

Beispiel 2: Zugänge zum Thema *Inklusion*



### **Schritt 3: Reduktion**

Bedeutungsgleiche Paraphrasen werden datenübergreifend zusammengefasst und in Ober- und Unterkategorien gebündelt. Dabei werden nur höchstens drei Gliederungsebenen zugelassen (weitere Untergliederungsebenen werden gestrichen).

Beispiel:

Zugänge/Vorstellungsbildung (Oberkategorie)

- Inklusion (Unterkategorie)

- spätere Praxis (Unterkategorie)

*Abbildung 25: Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zur Kategorienbildung der Begründungslinien für den Einfluss der Reflexionen auf die ISWK*

Mithilfe des Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses nach Mayring (2015) konnte dieses Kategoriensystem induktiv gewonnen werden:

Input	Handlungsmaßnahmen Perspektiven
Motivation	Interesse Spannung
Erkenntnisse	Mehrperspektivität Hypothesenbildung Umfassendheit Hypothesenbildung Umfassendheit Handlungsausblick Differenzierung möglich
Zugang/Einblick	(spätere) Praxis Inklusion/inklusive Schule andere Schulen Denken und Handeln anderer Personen Erfahrungen (stellvertretende Erfahrungen)
Kompetenzgewinn	Einschätzen des Schüler:innenverhaltens
Organisation	Theorie-Praxis-Relation <ul style="list-style-type: none"> <li>• angemessenes Verhältnis</li> <li>• Theorie-Praxis-Verknüpfung</li> <li>• Praxisbezug</li> </ul> Fokussiertheit Umfassendheit/Gründlichkeit Auswahl Fallbeispiele <ul style="list-style-type: none"> <li>• reale Fälle</li> <li>• konkrete Fälle</li> </ul>
Hilfestellung/Unterstützung	Umgang mit Unsicherheiten des pädagogischen Handlungsfeldes Situations-/Problembewältigung
Verminderung von Ängsten/Sorgen/Unsicherheiten	(spätere) (inklusive) Praxis

*Tabelle 30: Kategoriensystem zur Codierung der Begründungen für den Einfluss der Reflexionsphasen auf die ISWK*

#### 3.3.4.4.3 Codierprozess

Der Codierprozess findet in drei Schritten statt:

##### *Schritt 1: Codierung Ebene 1*

Zuerst werden die Begründungslinien extrahiert, welche den Reflexionsphasen zugeordnet werden können. Da die Studierenden mehrere ausschlaggebende Faktoren (nicht nur die Reflexionen im Seminar) nennen können und diese Wahl im Anschluss im Rahmen der offenen Fragestellung begründen, müssen einzelne Begründungslinien den passenden Faktoren zugeordnet werden. Hat also beispielsweise der:die Befragte die Reflexionen im Seminar und den fachlichen Input durch die Dozentin(nen) als bedeutsam für die positive Entwicklung der ISWK benannt, wird bei der Begründung gesichtet, welche Begründungslinien für die Reflexionsphasen und welche für die Inputs (oder welche evtl. für beide Faktoren) aufgeführt werden. Diese werden dann entsprechend codiert. Nur so kann extrahiert werden, welche

Begründungen u. a. zur Darstellung der Bedeutung der Reflexionsphasen herangezogen werden.

#### *Schritt 2: konsensuelles Abgleichen von Schritt 1*

Wird das Material von mehreren, voneinander unabhängigen Codierenden oder zu mehreren Zeitpunkten bearbeitet (in der Regel zur Feststellung der Inter- oder Intracoderreliabilität), so müssen nun vor dem 3. Schritt die in Schritt 1 gesetzten Codierungen konsensuell abgeglichen werden. Als Voraussetzung wurde aber bereits in Schritt 1 eine zufriedenstellende Intercoderreliabilität ( $\geq 80$ ) erreicht. Um in den folgenden Schritten jedoch zu gewährleisten, dass alle Codierenden mit dem gleichen Material arbeiten, soll hier durch das nachträgliche konsensuelle Codieren eine Übereinstimmung von nahe 100% erzielt werden. Werden die Codierungen nur von einem:r Codierer:in vorgenommen, wird Schritt 2 übersprungen.

#### *Schritt 3: Codierung Ebene 2*

Die in Schritt 1 bzw. konsensuell in Schritt 2 dem Code *Reflexion der Praxissituationen im Seminar* zugeordneten Textstellen bzw. Begründungslinien werden nun den Kategorien des vorher beschriebenen induktiv gewonnenen Kategoriensystems zugeordnet. Hierbei geht es um die inhaltliche Bündelung der Begründungen der Studierenden hinsichtlich der besonderen Bedeutung der Reflexionsphasen für die Steigerung ihrer ISWK.

##### *3.3.4.4.4 Überprüfung der Güte*

Die Begründungen für die Ursachen einer subjektiv empfundenen gesteigerten Selbstwirksamkeit werden anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Da es sich um eine Auswertung qualitativer Daten handelt, sollen ausgewählte Gütekriterien qualitativer Forschung herangezogen werden. Diese wurden bereits in Kapitel 3.2.2.2 aufgeführt. Im Fokus steht dabei mit Sicherheit die Transparenz des Vorgehens, welche durch das Kriterium der Verfahrensdokumentation gesichert werden soll. Die Darstellung des Paraphrasierungs- und Reduktionsprozesses zur Entwicklung des Codiersystems (s. Kapitel 3.3.4.4.2) sowie die Darstellung des Codierprozesses (s. Kapitel 3.3.4.4.3) soll diese Transparenz gewährleisten. Die Regelgeleitetheit wird zusätzlich noch durch ein erstelltes Codiermanual mit festen Codierregeln bzw. -hinweisen berücksichtigt. Dieses Codiermanual dient auch der Interpretationsabsicherung. Auf Basis des Codiermanuals wurde anhand von 33% des gesamten Datenmaterials (40 von 120 Antworten auf die Aufforderung, die Wahl der Ursachen für die Steigerung der eigenen ISWK zu begründen) die Intercoderreliabilität festgestellt, welche abbilden soll, inwieweit die Zuordnung der Codes vor subjektiver Interpretierbarkeit gesichert ist.

Zur Feststellung der Intercoderreliabilität wurde eine studentische Hilfskraft vor Schritt 1 und Schritt 3 intensiv in den entsprechenden Teil des Codiermanuals eingearbeitet, indem Codierhinweise und die Inhalte der jeweiligen Codes erklärt wurden. Danach wurden gemeinsam beispielhaft einzelne Codierprozesse vollzogen, bevor im Anschluss gleichzeitig und unabhängig am Material weitergearbeitet wurde. Bei beiden unabhängig voneinander vollzogenen Codierschritten 1 und 3 konnten mit Kappas (nach Brennan und Prediger) von .81 und .87 bei einer Segmentübereinstimmung von 90% zufriedenstellende Werte erzielt werden. Durch das konsensuelle Codieren in Schritt 2 wurde hier ein Kappa von 1.00 erreicht (s. Tabelle 31).

Schritt	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3
<b>Kappa</b>	.81	1.00	.87

*Tabelle 31: Werte der Intercoderreliabilität, nach einzelnen Codierschritten differenziert*

### 3.3.5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die einzelnen Forschungsfragen der Fragenkomplexe B und C mithilfe der im Rahmen der Studie 2 generierten Daten beantwortet bzw. sich durch eine Zusammenschau unterschiedlicher Datenauswertungen der Beantwortung dieser Frage genähert werden. Dafür werden quantitative Berechnungen u. a. auch mit (oft quantifizierten) Ergebnissen der Auswertung qualitativer Daten verknüpft.

Es wird jeder Forschungsfrage ein separates Unterkapitel gewidmet. Die Erkenntnisse des jeweiligen Kapitels werden an dessen Ende kurz zusammengefasst.

#### 3.3.5.1 Beantwortung der Forschungsfrage F B1: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die Tiefe der Studierendenreflexionen?

##### 3.3.5.1.1 Ergebnisse auf Basis der schriftlichen Studierendenreflexionen und Studierendeneinschätzungen

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Daten aller Interventionsgruppen zusammengenommen betrachtet, da alle Teilnehmenden eine Intervention erlebt haben, bei der eine gewisse Anleitung zur tiefen Reflexion im Mittelpunkt stand.

Die interventionsübergreifende Entwicklung der Reflexionstiefe jedoch nur an den Indexwerten zu den jeweiligen Messzeitpunkten festzumachen, würde dem Informationsreichtum ursprünglich qualitativer Daten (den schriftlichen Studierendenreflexionen) nicht gerecht. Deshalb soll die Entwicklung im Folgenden zusätzlich anhand weiterer Aspekte, wie die Entwicklung der Komponentenindizes, beleuchtet werden.

Einige Forscher:innen beklagen den hohen Anteil beschreibender Elemente in Studierendenreflexionen (vgl. Kapitel 2.2.1.3.3). Dies würde sich beim hier genutzten kriterienintegrierten Komponentenmodell in einem Schwerpunkt auf Aussagen, die dem Report zuzuordnen sind, zeigen. Deshalb ist es von Interesse, rein deskriptiv zu betrachten, ob sich die Provenienz der Komponenten in den Studierendenreflexionen im Rahmen der Interventionen wesentlich verändert hat. Um dies zu prüfen, eignet sich die Betrachtung der Codeabdeckung der einzelnen Komponenten in den Reflexionsdokumenten. Differenziert man diese nach Messzeitpunkt, so ergibt sich das in Tabelle 32 aufgezeigte Bild.

Die Kategorie *Übergänge/Strukturierendes* umfasst dabei Aussagen, die der Textstrukturierung gelten und auf die Reflexion bezogen inhaltsleer sind. Diese Kategorie spielt bei der Betrachtung der Reflexionen also keine Rolle.

		<b>Report</b>	<b>Hypothesen- bildung</b>	<b>Handlungs- ausblick</b>	<b>Übergänge/ Struk- turierendes</b>	nicht codiert
<b>Re- flexionen MZP 1 (n=77)</b>	<b>H</b>	77	71	67	53	1%
	<b>h</b>	100%	92%	87%	69%	
	<b>Code- abdeck- ung</b>	50%	27%	21%	2%	
<b>Re- flexionen MZP 2 (n=77)</b>	<b>H</b>	77	75	66	58	1%
	<b>h</b>	100%	97%	86%	75%	
	<b>Code- abdeck- ung</b>	35%	38%	25%	2%	

H=absolute Häufigkeit der Reflexionsdokumente, in denen mindestens eine Aussage der jeweiligen Komponente zugeordnet wurde, in denen diese Komponente also auftritt

h=relative Häufigkeit der Reflexionsdokumente, in denen mindestens eine Aussage der jeweiligen Komponente zugeordnet wurde, in denen diese Komponente also auftritt

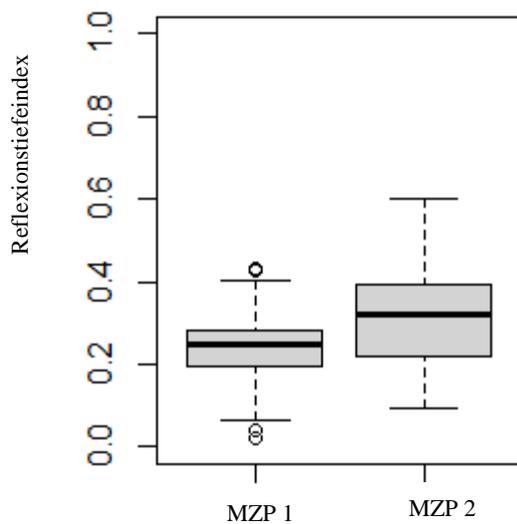
Codeabdeckung=Anteil der Textteile, die dieser Komponente zugeordnet wurden am gesamten Textmaterial der Reflexionen

*Tabelle 32: Prävalenz der Komponenten in den Studierendenreflexionen der zwei Messzeitpunkte, n=77 Reflexionen pro MZP*

Die Daten des MZP 1 können die Ergebnisse bisheriger Forscher:innen durchaus bestätigen: Der zeichenmäßig größte Anteil der Studierendenreflexionen kann hier dem Report zugeordnet werden, nämlich über die Hälfte aller codierten Textsegmente. Aussagen, welche der Hypothesenbildung zugeordnet werden können, nehmen zum MZP 1 nur gut halb so viel Raum ein (27%). Aussagen des Handlungsausblicks sind mit 21 % noch weniger vertreten.

Ein anderes Bild ergibt sich zum MZP 2 (nach der Intervention): Hier ist der Anteil der einzelnen Komponenten weitaus gleichmäßiger verteilt. Aussagen der Hypothesenbildung nehmen jetzt sogar den größten Teil ein (38%), jene des Reports haben einige Prozentpunkte verloren (von 50% auf 35%), der Handlungsausblick leicht gewonnen (von 21% auf 25 %).

Betrachtet man die quantitative Entwicklung des Reflexionstiefeindex, so zeigt sich eine Vertiefung der Studierendenreflexionen (also ein signifikanter Zuwachs in den Indexwerten).



Dies ist auch optisch am Boxplot (s. Abbildung 26) wahrzunehmen. Die Gesamtstichprobe von insgesamt 77 Reflexionen je MZP ist hier zwar nicht übermäßig groß, aber als durchaus akzeptabel anzusehen. Es ergibt sich eine auf dem gängigen Signifikanzniveau von  $p=.05$  mit  $t(76)=-5.60$  und  $p<.001^*$  signifikante Steigerung der Reflexionstiefe von MZP 1 ( $M=0.24$ ,  $SD=0.08$ ) zu MZP 2 ( $M=0.32$ ,  $SD=0.12$ ) und ein nach Cohen (1998) mittlerer Effekt von  $d=0.64$ .

Abbildung 26: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung des Reflexionstiefeindex,  $n=77$  je MZP

Abbildung 27 gibt Aufschluss über die Entwicklung der Reflexionstiefe, welche hier gemäß der Kategorienbildung in Kapitel 3.3.4.2.1 kategorisiert wird.

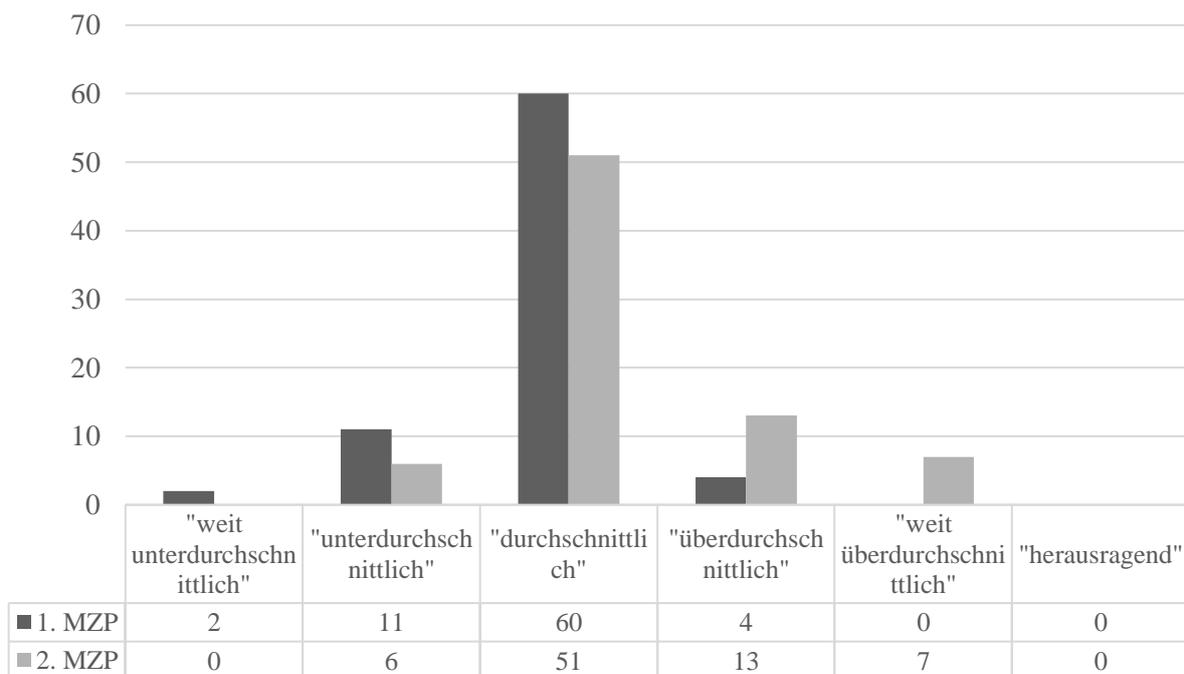


Abbildung 27: Verteilung auf die Index-Kategorien zu beiden Messzeitpunkten,  $n=77$  je MZP

Sie lässt erkennen, dass die Häufigkeitsverteilung der Reflexionstiefe-Kategorien eine annähernde Normalverteilung zu beiden Messzeitpunkten zeigt. Zudem kann man eine leichte

Verschiebung der Häufigkeiten konstatieren. „Weit unterdurchschnittlich“ tiefe und „unterdurchschnittlich“ tiefe Reflexionen sind zum MZP 1 häufiger vertreten, während zum MZP 2 die Kategorien „überdurchschnittlich“ und „weit überdurchschnittlich“ stärker besetzt sind.

Des Weiteren lohnt sich der Blick auf die Entwicklung der Indizes der einzelnen Komponenten, um ggf. Aufschluss darüber zu erhalten, ob die positive Entwicklung des globalen Reflexionstiefeindex insbesondere aus der positiven Entwicklung einzelner Komponentenindizes rührt. Dafür zeigt die folgende Tabelle 33 die Entwicklung der einzelnen Komponentenindizes auf.

<b>Indexname</b>	<b>MZP 1 (n=77)</b>	<b>MZP 2 (n=77)</b>	<b>Entwicklung MZP 1 zu MZP 2 (t-Test)</b>
<b>Report</b>	M=0.30, SD=0.20	M=0.34, SD=0.19	<i>t</i> (76)=-1.28, <i>p</i> =.288
<b>Hypothesenbildung</b>	M=0.23, SD=0.11	M=0.38, SD=0.18	<i>t</i> (76)=-7.09, <i>p</i> <.001* <i>d</i> =0.81
<b>Handlungsausblick</b>	M=0.22, SD=0.12	M=0.26, SD=0.15	<i>t</i> (76)=-2.20, <i>p</i> =.057

Wird die Bedingung der Normalverteilung verletzt, sind die Werte des *t*-Tests grau gedruckt.

*Tabelle 33: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung der Indexwerte der einzelnen Komponenten*

Es werden bei signifikanten *t*-Tests auch jeweils die passenden Effektstärken angegeben. Tabelle 33 zeigt, dass in allen Komponenten die Indexwerte gesteigert werden konnten – allerdings nur in der Hypothesenbildung signifikant. Die Effektstärke der Entwicklung des Index der Hypothesenbildung zeigt einen großen Effekt nach Cohen (1992). Zum MZP 2 werden also insbesondere die Gütekriterien der Hypothesenbildung in den Studierendenreflexionen signifikant besser erfüllt als zum MZP 1.

Interessant wäre auch ein Blick auf die Entwicklung der einzelnen Gütekriterien, um noch einen tieferen Einblick zu generieren. Da hier aber nicht immer mit metrischen Daten gearbeitet wird (z. B. bei Gütekriterien, die dichotom bewertet werden), muss auf entsprechende Berechnungen an dieser Stelle verzichtet werden.

Alle an einer der drei Interventionen teilnehmenden Studierenden wurden um eine Einschätzung gebeten, wie sie sich im Rahmen der Intervention bezüglich ihrer Reflexionstiefe entwickelt haben. Dabei gaben 71 der insgesamt 77 Grundschullehramtsstudierenden (also rund 92%) an, dass sie nach der Intervention herausfordernde Situationen differenzierter betrachten. Nur zwei Studierende schätzten keine nennenswerte Veränderung ein. Keiner der Studierenden empfand, dass er/sie nach der Intervention sogar zu einer weniger differenzierten Betrachtung neigt. Vier Studierende machten keine Angaben.

Die Einschätzung der eigenen Reflexionstiefe mittels eines fünfstufigen Antwortformats zu beiden Messzeitpunkten bleibt jedoch über die Messzeitpunkte in ihrer Verteilung recht ähnlich (s. Abbildung 28). In der Tendenz ist eine leicht positive Entwicklung zu beobachten.

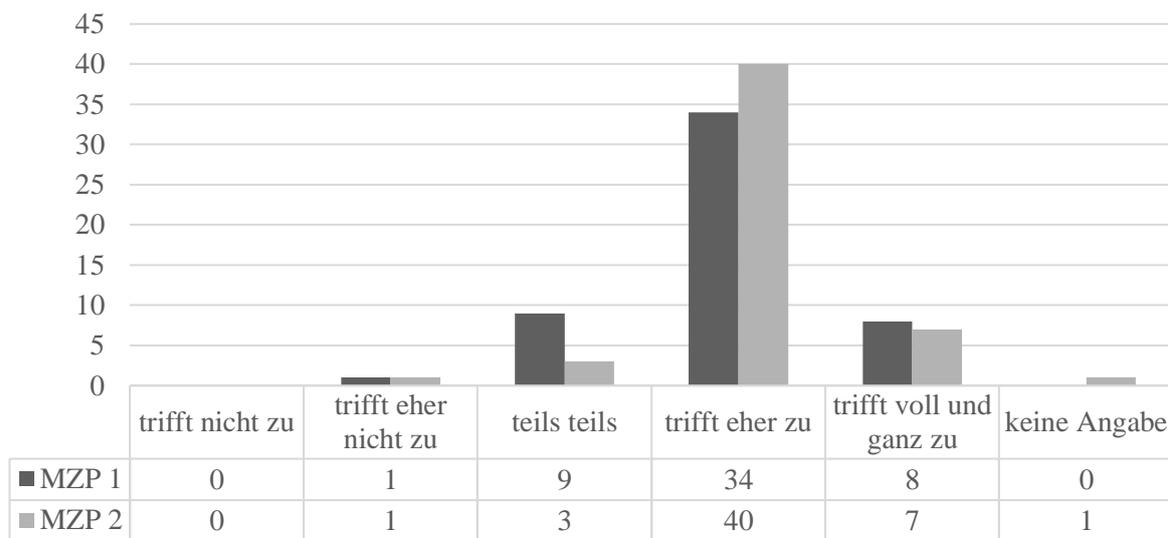


Abbildung 28: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", interventionsgruppenübergreifend, n=52 je MZP

Zu erwähnen ist jedoch nochmals, dass diese Frage von folgenden Interventionsgruppen bearbeitet wurde: IG 1\_T, IG 2 und IG 3. Zum MZP 2 machte zudem eine Person keine Angabe.

### 3.3.5.1.2 Kurzzusammenfassung

Betrachtet man die Entwicklung der Reflexionstiefe interventionsgruppenübergreifend, so kann eine signifikante Steigerung dieser festgestellt werden. Diese rührt anscheinend hauptsächlich aus einer positiven Entwicklung in der Hypothesenbildung her. Es werden die Gütekriterien der Hypothesenbildung zum zweiten MZP signifikant besser umgesetzt. Zudem zeigt sich, dass vor allem der Anteil an Gedanken, die der Hypothesenbildung zuzuordnen sind, in den Reflexionen zwischen den Messzeitpunkten stark zunimmt, während Aussagen des Reports abnehmen und Aussagen des Handlungsausblicks nur einen geringeren Zuwachs verzeichnen. Die Studierenden nehmen zum großen Teil selbst ebenfalls eine Steigerung ihrer Reflexionstiefe wahr, jedoch spiegelt sich eine solche Weiterentwicklung nur leicht in ihren Einschätzungen der eigenen Reflexionstiefe zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten wider.

### 3.3.5.2 Beantwortung der Forschungsfrage F B2: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit der Grundschullehramtsstudierenden?

Diese Forschungsfrage zielt zunächst darauf ab, die Entwicklung der ISWK der Grundschullehramtsstudierenden über alle Interventionen hinweg zu betrachten, denn alle Interventionen basieren trotz unterschiedlicher Ausgestaltung auf dem in Kapitel 3.2.2.1 dargestellten Modell tiefer Reflexion.

Dabei soll die Entwicklung der ISWK zusätzlich zur Skala von Kopp (2009) anhand weiterer Faktoren, wie die Selbsteinschätzung der Studierenden und die genannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen, betrachtet werden, um pure Skalenwerte oder

Signifikanzen mit weiteren Aspekten anzureichern und somit eine ganzheitlichere Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen.

### 3.3.5.2.1 Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten

Zunächst gilt es einen Blick auf die Entwicklung der ISWK anhand der Skala von Kopp (2009) zu werfen (s. Abbildung 29 und 30).

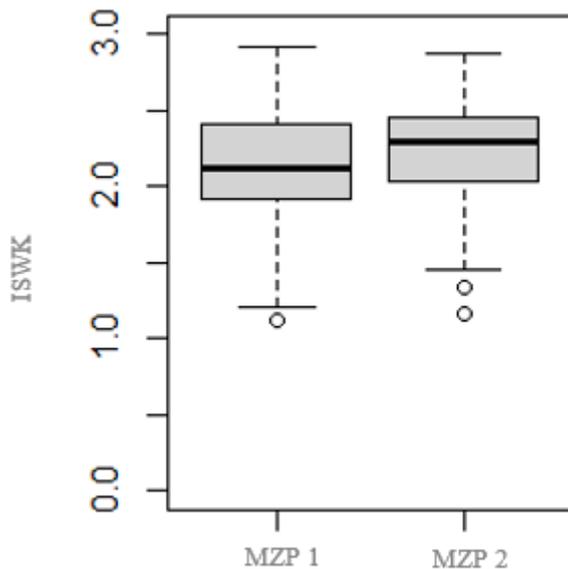


Abbildung 29: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung der ISWK,  $n=77$  je MZP

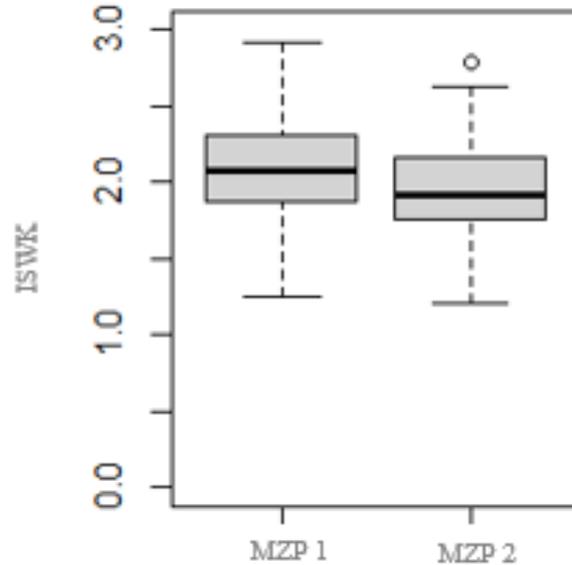


Abbildung 30: Entwicklung der ISWK in der Kontrollgruppe (KG),  $n=32$  je MZP

Hier kann in den Interventionsgruppen ein signifikanter Zuwachs der ISWK von MZP 1 ( $M=2.15$ ,  $SD=0.39$ ) zu MZP 2 ( $M=2.26$ ,  $SD=0.33$ ) beobachtet werden (s. Abbildung 29). Der  $t$ -Test ergab einen  $p$ -Wert von  $p=.043^*$  mit  $t(76)=-2.52$ . Es handelt sich mit  $d=0.29$  nach Cohen (1992) um einen geringen Effekt. In der Kontrollgruppe ist keine Zunahme der ISWK zu verzeichnen, sogar tendenziell eher ein Rückgang zwischen MZP 1 ( $M=2.07$ ,  $SD=0.34$ ) und MZP 2 ( $M=1.99$ ,  $SD=0.36$ ) mit  $t(31)=1.84$  ( $p=.138$ ) (s. Abbildung 30). Diese Entwicklung ist jedoch nicht signifikant. Die Berechnung eines  $t$ -Test bei unabhängigen Stichproben, bei dem die Differenzen der ISWK zwischen den zwei Messzeitpunkten in den Gruppen verglichen wurden, zeigt, dass sich die Studierenden, welche an einer der Interventionen beteiligt waren, bezüglich der ISWK signifikant positiver entwickeln ( $M=0.11$ ,  $SD=0.39$ ) als Studierende der Kontrollgruppe ( $M=-0.08$ ,  $SD=0.25$ ). Der  $t$ -Test wird mit  $t(107)=2.06$  und  $p=.041^*$  signifikant. Dies entspricht einem mittleren Effekt nach Cohen (1992) ( $d=0.55$ ).

Mit Blick auf die Subskalen wird deutlich, dass nach erfolgter Alpha-Fehler-Korrektur interventionsgruppenübergreifend nur noch in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* eine signifikant positive Entwicklung mit einem nach Cohen (1992) geringen Effekt zu erkennen ist (s. Tabelle 34).

Subskala	MZP 1 ( $n=77$ )	MZP 2 ( $n=77$ )	Entwicklung MZP 1 zu MZP 2 ( $t$ -Test)	Effektstärke
adaptiver Unterricht	$M=2.01$ $SD=0.45$ ,	$M=2.08$ $SD=0.41$	$t(70)=-1.91$ $p=.132$ , $n=71$	
erfolgreiches Unterrichten	$M=2.32$ $SD=0.53$	$M=2.56$ $SD=0.39$	$t(73)=-3.80$ $p=.006^*$ , $n=74$	$d=0.44$

Subskala	MZP 1 (n=77)	MZP 2 (n=77)	Entwicklung MZP 1 zu MZP 2 (t-Test)	Effektstärke
inklusives Klassenklima	M=2.18 SD=0.47	M=2.30 SD=0.46	<i>t</i> (70)=-1.88 <i>p</i> =.134, <i>n</i> =71	
inklusive Lehrkräftepersönlichkeit	M=2.25 SD=0.44	M=2.35 SD=0.35	<i>t</i> (75)=-2.02 <i>p</i> =.112, <i>n</i> =76	

Wird die Bedingung der Normalverteilung verletzt, sind die Werte des *t*-Tests grau markiert.

Tabelle 34: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung der Subskalen der ISWK

Bittet man die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten um ein Globalurteil der ISWK, indem sie die Aussage „Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten.“ hinsichtlich des persönlichen Zutreffens werten sollen, so lässt sich hier zwischen den Messzeitpunkten eine verschobene Antworttendenz feststellen. Während zum MZP 1 insbesondere die Antwortmöglichkeit „teils teils“ gewählt wurde, schätzten die Studierenden zum MZP 2 die Aussage schwerpunktmäßig mittels der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ ein. Betrachtet man die gesamte Verteilung zum MZP 1 und zum MZP 2 im direkten Vergleich, so ist eine deutliche Rechtsbewegung zu beobachten (s. Abbildung 31). Zum MZP 1 zeigt sich eine Tendenz zur Mitte, während zum MZP 2 primär der obere Bereich der abgestuften Antwortmöglichkeiten genutzt wird. Die Daten basieren auf einer Stichprobe von *n*=52 je MZP (IG 1\_T, IG 2, IG 3).

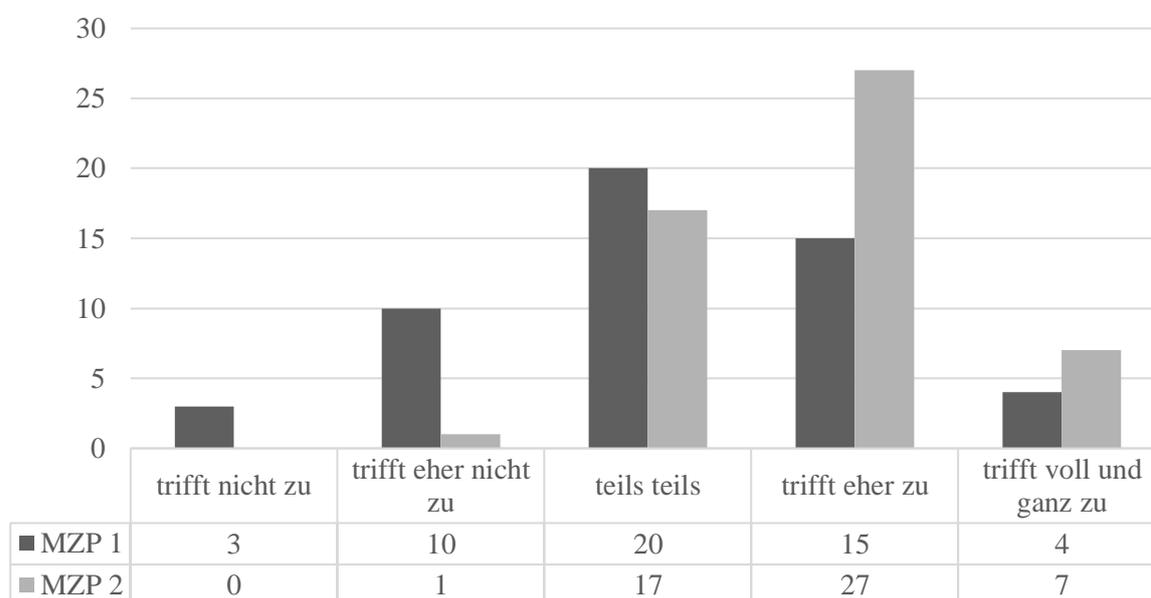


Abbildung 31: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten.", interventionsgruppenübergreifend, *n*=52 je MZP

Die ganz globale Frage, ob die Studierenden sich nach der Intervention nun fähiger fühlen, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten, beantworteten 74 der insgesamt 77 Befragten, also 96%, mit „Ja“. Die übrigen drei Befragten gaben an, keinen Effekt zu spüren. Keiner der Befragten gab an, sich nach der Intervention weniger fähig zu fühlen.

### 3.3.5.2.2 Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten

Zuletzt soll ein qualitativer Blick auf die Entwicklung der ISWK geworfen werden. Hierfür werden Situationen betrachtet, die die Studierenden zum jeweiligen Messzeitpunkt als für sie noch nicht bewältigbare Situationen des inklusiven Settings benannten. Die Daten basieren auf einer Stichprobe von *n*=52 Studierenden (IG 1\_T, IG 2, IG 3), die hierzu grundsätzlich befragt

wurden. Eine Kategorisierung der Situationen findet gemäß des in Kapitel 3.3.4.3.2 dargestellten Kategoriensystems statt.

Zunächst wird die Verteilung auf die Grundwerte des TE4I-Projekts betrachtet (s. Tabelle 35).

<b>Grundwert TE4I</b>	<b>Ankerbeispiel<sup>17</sup></b>	<b>MZP 1</b>	<b>MZP 2</b>
<b>Wertschätzung der Diversität</b>	<i>keine Beispiele im Material</i>	0 0%	0 0%
<b>Unterstützung aller Lernenden</b>	„die konkrete Differenzierung für Kinder mit Förderschwerpunkten, insbesondere sehen“ (R1_15_F2)	40 83%	42 81%
<b>kontinuierliche persönliche berufliche Weiterbildung</b>	„Die teilweise sehr schlimmen Schicksale der Schüler*innen nicht mit nach Hause zu nehmen.“ (Z2_2_F2)	4 8%	4 8%
<b>mit anderen zusammenarbeiten</b>	„Ein weiterer Aspekt, welcher bei mir Unsicherheiten auslöst, ist die zukünftige Zusammenarbeit mit Eltern“ (Z2_26_F2)	2 4%	5 10%
<b>Sonstiges</b>	„im Falle von Komplikationen entsprechend richtig handeln.“ (R1_12_F1)	2 4%	1 2%
<b>n gesamt</b>		48	52

*Tabelle 35: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Grundwerten des TE4I-Projekts (Watkins 2012) zugeordneten Situationen*

Zu beiden Messzeitpunkten wurden insbesondere Situationen des Kompetenzbereichs *Unterstützung aller Lernenden* genannt. Zur Beurteilung einer Entwicklung zwischen den Messzeitpunkten ist es wichtig, auf die relativen Häufigkeiten des jeweiligen Messzeitpunkts zu blicken, da die Proband:innen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten leicht unterschiedlich viele Situationen aufführten (37 Proband:innen nannten zum MZP 1 mindestens eine Situation, insgesamt wurden hier 48 Situationen benannt; 41 Proband:innen nannten zum MZP 2 mindestens eine Situationen, insgesamt wurden hier 52 Situationen benannt). Es ist aber keine deutliche Umverteilung der Nennungen zwischen den Messzeitpunkten ersichtlich.

Blickt man auf die Verteilung der genannten Situationen auf die Kompetenzbereiche nach der KMK (s. Tabelle 36), so wurden messzeitpunktunabhängig schwerpunktmäßig Situationen der Kompetenzbereiche *Erziehen* und *Unterrichten* genannt.

<sup>17</sup> Orthographische und grammatikalische Fehler sowie Fehler in der Interpunktion wurden hier nicht korrigiert, da es sich um studentische Schriftstücke handelt.

Kompetenzbereich	Ankerbeispiel <sup>18</sup>	MZP 1	MZP 2
<b>Erziehen</b>	„In Situationen mit Kindern, die im emotional und sozialen Bereich auffällig sind und sich im Unterricht z. B. plötzlich aggressiv verhalten.“ (R <sup>2</sup> _2_F2)	11 23%	13 25%
<b>Unterrichten</b>	„Breit genug zu differenzieren“ (R1_14_F1)	20 42%	14 27%
<b>Innovieren</b>	„Die teilweise sehr schlimmen Schicksale der Schüler*innen nicht mit nach Hause zu nehmen.“ (Z2_2_F2)	3 6%	4 8%
<b>Beurteilen/Beraten</b>	„Leistungsbeurteilung“ (R1_3_F2)	4 8%	7 13%
<b>Sonstiges</b>	„Der Umgang mit Kindern mit Behinderung“ (R2_5_F1)	10 21%	14 27%
<b>n gesamt</b>		48	52

Tabella 36: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Kompetenzbereichen einer Lehrkraft nach der KMK zugeordneten Situationen

Zwischen den Messzeitpunkten ist auch hier – wichtig: wieder mit Blick auf die relativen Häufigkeiten, aus dem gleichen Grund wie bereits genannt – keine deutliche Verschiebung zwischen den Kategorien zu sehen. Ggf. kann lediglich eine Abnahme der Situationsnennungen, welche der Kategorie *Unterrichten* zuzuschreiben sind, festgestellt werden. Auffällig ist noch, dass die Restkategorie *Sonstiges* relativ viele Codierungen umfasst. Diese Codierungen beinhalten oft Situationen, die die Kooperation betreffen – ein Punkt, der durch keinen Kompetenzbereich abgedeckt wird –, oder Situationen, die recht vage formuliert sind und deshalb beispielsweise sowohl erzieherische und unterrichtliche Aspekte umfassen, also nicht trennscharf einer Kategorie zugeordnet werden konnten.

Zuletzt sollen auch die unterschiedlichen Gegenstandsbereiche der selbstwirksamkeitskritischen Situationen in ihrer Entwicklung betrachtet werden (s. Tabelle 37):

Gegenstandsbereich	Ankerbeispiel <sup>19</sup>	MZP 1	MZP 2
<b>Umgang mit sich selbst als Lehrkraft</b>		9 19%	8 15%

<sup>18</sup> Orthographische und grammatikalische Fehler sowie Fehler in der Interpunktion wurden hier nicht korrigiert, da es sich um studentische Schriftstücke handelt.

<sup>19</sup> Orthographische und grammatikalische Fehler sowie Fehler in der Interpunktion wurden hier nicht korrigiert, da es sich um studentische Schriftstücke handelt.

Gegenstandsbereich	Ankerbeispiel <sup>19</sup>	MZP 1	MZP 2
Umgang mit eigenen Ressourcen	„Generell habe ich vor einer Situation Angst, wo ein Kind meine gesamte Aufmerksamkeit fordert und ich mich zerrissen fühle, weil ich mich auch um meine Klasse kümmern muss. Dies kam zum Beispiel beim Schwimmtraining vor, weil ein Kind weglaufen wollte und ich aber noch 4 andere Kinder im Wasser hatte“ (R2_12_F2)	9 19%	4 8%
emotionale Eingebundenheit	„Die teilweise sehr schlimmen Schicksale der Schüler*innen nicht mit nach Hause zu nehmen.“ (Z2_2_F2)	0 0%	4 8%
<b>Umgang mit Schüler:innen</b>		36 75%	38 73%
Umgang mit Schüler:innen mit SPF		13 27%	25 48%
- FSP esE	„In Situationen mit Kindern, die im emotional und sozialen Bereich auffällig sind und sich im Unterricht z. B. plötzlich aggressiv verhalten.“ (R2_2_F2)	2 4%	11 21%
- FSP gE	„Für mich persönlich scheint es noch schwierig, jedem Kind passende Lernangebote zu schaffen. So erscheint es mir vor allem beim Förderbedarf geistiger Entwicklung noch schwierig passende Aufgaben und Lernangebote zu finden oder zu erstellen.“ (Z1_12_F2)	0 0%	3 6%
- FSP Sprache	<i>Keine Beispiele im Datenmaterial</i>	0 0%	0 0%
- FSP Sehen	„die konkrete Differenzierung für Kinder mit Förderschwerpunkten, insbesondere sehen“ (R1_15_F2)	0 0%	1 2%
- FSP Hören	„Am wenigsten gewachsen sehen ich mich der Beschulung von Kindern mit Hörschädigung“ (Z1_18_F2)	0 0%	1 2%
- FSP kmE	„Umgang mit körperlich eingeschränkten Kindern, vor allem im Bezug auf Klassenfahrten, Ausflüge, etc.“ (Z2_3_F2)	2 4%	3 6%

Gegenstandsbereich	Ankerbeispiel <sup>19</sup>	MZP 1	MZP 2
- FSP L	„Lernschwierigkeiten“ (R1_15_F1)	1 2%	1 2%
- FSP ASS	„Wenn das Kind blockiert und nicht lernen will. Beispielsweise bei einem Kind mit Autismus, das meine Bemühungen zu ignorieren scheint und es scheint, dass es mich nicht wahrnimmt.“ (Z2_1_F2)	0 0%	1 2%
- FSP unbekannt oder mehrere unterschiedliche FSP	„selbstständiges Arbeiten mit Kindern mit Förderbedarf“ (R2_8_F2)	8 17%	4 8%
Umgang mit Schüler:innen mit DaZ	„Ich fühle mich als Lehrkraft in inklusivem Setting noch nicht bereit, wenn viele Kinder in meiner Klasse die deutsche Sprache nicht beherrschen.“ (Z2_22_F1)	1 2%	0 0%
Umgang mit Schüler:innen ohne SPF	„Mobbing/ Ausgrenzung bestimmter Schüler aufgrund ihrer Behinderung“ (R1_15_F1)	2 4%	2 4%
Umgang mit Schüler:innen mit und ohne SPF		20 42%	11 21%
- inklusive Einstellungsbildung	„Anderen Kindern erklären, warum für Kinder mit Förderbedarf andere Bewertungskriterien gelten und es trotzdem fair ist, fällt mir schwer.“ (R2_6_F1)	2 4%	1 2%
- Umgang mit SuS-Konflikten	„Konfliktsituationen innerhalb der Klasse optimal zu begegnen.“ (Z2_26_F1)	1 2%	1 2%
- Umgang mit Unterrichtsstörungen im weiten Sinne	„Ich fühle mich noch kaum in der Lage, eine ganze Klasse, die unruhig, laut und unaufmerksam ist, zu beruhigen und zu motivieren.“ (Z1_4_F2)	0 0%	1 2%
- Klassenführung	„Akzeptanz aller Kinder untereinander -> Klassenzusammenhalt“ (R1_16_F1)	2 4%	0 0%
- Differenzierung/adaptiver Unterricht	„individuelle Förderung und Differenzierung“ (Z1_11_F2)	15 31%	8 15%
<b>Umgang mit Kooperationspartner:innen</b>		2 4%	5 10%

Gegenstandsbereich	Ankerbeispiel <sup>19</sup>	MZP 1	MZP 2
Umgang mit internen Kooperationspartner:innen	„Auch dadurch, dass mind. 4 Schulbegleitungen in der Klasse sitzen werden.“ (Z1_24_F2)	0 0%	0 0%
Umgang mit externen Kooperationspartner:innen	„Desweiteren kenne ich mich [...] mit externer Unterstützung (MSD) etc. noch nicht genug aus“ (Z2_13_F1)	1 2%	1 2%
Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten	„? Elterngespräch ?“ (Z1_21_F2)	1 2%	4 8%
<b>Umgang mit Rahmenbedingungen</b>		0 0%	1 2%
Umgang mit räumlichen Ressourcen	„Raummöglichkeiten“ (Z1_15_F2)	0 0%	0 0%
Umgang mit personellen Ressourcen	„Mehrere Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klasse OHNE Schulbegleiter ?> Überforderung?“ (Z1_18_F2)	0 0%	1 2%
<b>Sonstiges</b>	„im Falle von Komplikationen entsprechend richtig handeln.“ (R1_12_F2)	1 2%	0 0%
<b>n gesamt</b>		48	52

Tabelle 37: absolute und relative Häufigkeiten der zu den unterschiedlichen Gegenstandsbereichen zugeordneten Situationen

Auch hier ist es wieder unabdingbar, im Sinne der Vergleichbarkeit auf die relativen Häufigkeiten zu blicken und die absoluten Häufigkeiten weitestgehend außer Acht zu lassen. Messzeitpunktübergreifend nannten die Studierenden insbesondere Situationen, die der Kategorie *Umgang mit Schüler:innen* zuzuordnen sind. Innerhalb dieser Kategorie kommt es zu Verschiebungen in den einzelnen Subkategorien: Zum MZP 1 wird scheinbar seltener spezifiziert, welcher FSP vorliegt, weshalb hier die meisten Codierungen der Kategorie *Umgang mit Schüler:innen mit SPF* mit dem Code *FSP unbekannt oder mehrere unterschiedliche FSP* versehen sind. Zum MZP 2 wird der Förderbedarf der Schüler:innen häufiger konkretisiert. Besonders häufig wird hier der Umgang mit Schüler:innenverhalten, das dem FSP esE zuzuordnen ist, genannt. Zum MZP 1 wurden häufiger Situationen genannt, die den Umgang mit allen Schüler:innen der Klasse – also mit und ohne SPF – betreffen, wie insbesondere der adaptive Unterricht. Codierungen in diesem Bereich sind zum MZP 2 – prozentual gesehen – deutlich weniger vertreten.

### 3.3.5.2.3 Kurzzusammenfassung

Die Studierenden schätzten sich nach den Interventionen bezüglich der Arbeit im inklusiven Setting großteils selbstwirksamer ein. Dieses subjektive Empfinden zeigt nicht nur die direkte Frage nach der subjektiv eingeschätzten Entwicklung, sondern wird auch durch die durch die Skala von Kopp (2009) erfasste ISWK der Studierenden gestützt. Hier ist eine signifikant positive Entwicklung der Studierenden in den Interventionsgruppen zu verzeichnen. Selbige zeigt jedoch nur in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* eine – auch nach Alpha-Fehler-

Korrektur – signifikant positive Entwicklungen. Die Kontrollgruppe, welche an keiner Intervention teilnahm, verzeichnet keine positive Entwicklung in der Gesamtskala. Es kann festgestellt werden, dass sich die Studierenden der Interventionsgruppen in ihrer ISWK signifikant besser entwickelten als die Studierenden der Kontrollgruppe.

Betrachtet man von den Studierenden benannte Situationen, deren Bewältigung sie sich noch nicht fähig fühlen, so kommt es zwischen den Messzeitpunkten scheinbar zu keiner großen Veränderung in der Verteilung auf die Grundwerte. Bei den Kompetenzbereichen werden zum MZP 2 seltener Situationen genannt, die sich auf den Bereich des *Unterrichtens* beziehen. Bezüglich der Gegenstandsbereiche findet auch eine Verschiebung statt: Zum MZP 2 wurden häufiger Situationen mit Schüler:innen mit konkretisiertem FSP als selbstwirksamkeitskritisch benannt, während zum MZP 1 allgemeiner gehalten wurde, welchen FSP die Schüler:innen haben und zudem eher Situationen fokussiert wurden, in denen sowohl mit Schüler:innen mit als auch mit Schüler:innen ohne SPF umgegangen werden muss, beispielsweise das adaptive Unterrichten.

### 3.3.5.3 Beantwortung der Forschungsfrage F B3: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden im Falle einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen im Seminar bei?

#### 3.3.5.3.1 Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten

In Kapitel 3.3.5.2.1 wurde bereits dargestellt, dass 96% der an einer der betrachteten Interventionen teilnehmenden Studierendenangaben, sich nach der Intervention in Bezug auf das Unterrichten im inklusiven Setting selbstwirksamer zu fühlen. Wenn man diese Studierenden fragte, in welchen Faktoren sie die eigene positive Entwicklung begründet sehen, nannte hier ein Großteil u. a. die Reflexionsphasen als ausschlaggebenden Faktor (s. Tabelle 38). Es waren Mehrfachnennungen möglich.

IG 1	IG 2	IG 3
89% (40 von 45)	100% (17 von 17)	100% (12 von 12)

Tabelle 38: Anteil der Studierenden der jeweiligen Interventionsgruppe, die die Ursache ihrer Steigerung der ISWK u. a. in den Reflexionsphasen sehen

Obwohl in allen Interventionsgruppen die relativen Häufigkeiten sehr hoch sind, ist auffallend, dass in den Vertiefungsseminaren (IG 2 und IG 3) alle Studierendenangaben, sich u. a. durch die Reflexionsphasen nun fähiger zu fühlen, im inklusiven Setting zu arbeiten. Auch im Zusatzstudium (IG 1) werden aber sehr hohe Werte erzielt. Einen intensiveren Blick auf die Unterschiede, welche zwischen den Gruppen festzustellen sind, wird jedoch erst in Kapitel 3.3.5.6 und Kapitel 3.3.5.9 im Rahmen der Beantwortung der Fragestellungen F C2 und F C6 vorgenommen.

#### 3.3.5.3.2 Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten

Die Begründungen für die getroffenen Einschätzungen bezüglich der ausschlaggebenden Faktoren für die Steigerung der ISWK wurden, wie in Kapitel 3.3.4.4 dargestellt, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Codierhäufigkeiten der zuvor induktiv gebildeten Kategorien zeichnen ein grobes Muster ab, welche Aspekte den Studierenden hier besonders bedeutsam erscheinen (s. Tabelle 39).

Kategorie mit Subkategorien	H	h	beispielhafte Ankerbeispiele <sup>20</sup> aus den (zweit)häufigsten codierten Subkategorien
<b>Zugang/Einblick gesamt</b>	<b>16</b>	<b>29%</b>	(spätere) Praxis (6/16)
• (spätere) Praxis	6	11%	„Durch die Situationsreflexion kann man sich viel besser eine Praxissituation vorstellen“ (R1_9_F2)
• Denken und Handeln anderer Personen	5	9%	Denken und Handeln anderer Personen (5/16)
• Inklusion/inklusive Schule	2	4%	„Des Weiteren, erhält man so auch einen Einblick, wie andere Studentinnen und Studenten sich in den Situationen fühlen“ (Z1_2_F2)
• Erfahrungen (stellvertretende Erfahrungen)	2	4%	
• andere Schulen	1	2%	
<b>Organisation gesamt</b>	<b>14</b>	<b>25%</b>	Auswahl Fallbeispiele (6/14)
• Auswahl Fallbeispiele	6	11%	„In dem Seminar werden konkrete Fälle aus dem Alltag behandelt, was es sonst im Lehramtsstudium bis jetzt nicht gab.“ (Z1_11_F2)
• Theorie-Praxis-Relation	5	9%	Theorie-Praxis-Relation (5/14)
• Gründlichkeit	2	4%	„Dadurch, dass stets ein konkretes Anwendungsbeispiel gegeben wurde, konnten die theoretischen Informationen viel besser verstanden und verknüpft werden.“ (R2_11_F2)
• Fokussiertheit	1	2%	
<b>Input gesamt</b>	<b>12</b>	<b>21%</b>	Input allgemein (7/12)
• Input allgemein	7	13%	„Die Reflexionen der alltäglichen und realistischen Situationen im Austausch mit den Studierenden des Seminars waren super informativ“ (R1_15_F2)
• Handlungsmaßnahmen	3	5%	Handlungsmaßnahmen (3/12)
• Perspektiven	2	4%	„Anhand der Besprechungen im Seminar werden [...] Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die in der Situation angewandt werden können.“ (Z1_5_F2)
<b>Erkenntnisse gesamt</b>	<b>5</b>	<b>9%</b>	Umfassendheit Hypothesenbildung (2/5)
• Umfassendheit Hypothesenbildung	2	4%	

<sup>20</sup> Orthographische und grammatikalische Fehler sowie Fehler in der Interpunktion wurden hier nicht korrigiert, da es sich um studentische Schriftstücke handelt.

Kategorie mit Subkategorien	H	h	beispielhafte Ankerbeispiele <sup>20</sup> aus den (zweit)häufigsten codierten Subkategorien
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mehrperspektivität Hypothesenbildung</b></li> <li>• <b>Umfassendheit Handlungsausblick</b></li> <li>• <b>Differenzierung möglich</b></li> </ul>	1	2%	„Die Reflexionen [...] haben meinen Blick auf das Schulgeschehen und die verschiedenen Hintergründe des Schülerverhaltens sehr geweitet.“ (R1_15_F2)
<b>Motivation gesamt</b>	<b>3</b>	<b>5%</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interesse</b></li> <li>• <b>Spannung</b></li> </ul>	2	4%	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Spannung</b></li> </ul>	1	2%	Interesse (2/3) „Die Reflexionen waren sehr interessant“ (R1_2_F2) Spannung (1/3) „Die besprochenen Situationen und die Reflexion waren nicht nur spannend, [...]“ (R1_9_F2)
<b>Hilfestellung gesamt</b>	<b>2</b>	<b>4%</b>	Situations-/Problembewältigung (1/2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Umgang mit Unsicherheiten des pädagogischen Handlungsfeldes</b></li> <li>• <b>Situations-/Problembewältigung</b></li> </ul>	1	2%	„durch das Seminar wurde man auf einzelne Situationen vorbereitet“ (R1_5_F2)
	1	2%	Umgang mit Unsicherheiten des pädagogischen Handlungsfeldes (1/2) „da es ja keine ultimative lösung gibt mit den sus in der schule umzugehen, hilft es mir sehr wenn wir gemeinsam praxis situationen besprechen.“ (Z1_8_F2)
<b>Kompetenzgewinn gesamt</b>	<b>2</b>	<b>4%</b>	Einschätzen des Schüler:innenverhaltens (2/2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einschätzen des Schüler:innenverhaltens</b></li> </ul>	2	4%	„man [...] kann das Verhalten einiger Schüler besser einschätzen, ohne dabei gleich an sich selbst als Lehrkraft zu zweifeln.“ (R1_5_F2)
<b>Verminderung von Ängsten/Sorgen/Unsicherheiten gesamt</b>	<b>2</b>	<b>4%</b>	(spätere) (inklusive) Praxis (2/2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(spätere) (inklusive) Praxis</b></li> </ul>	2	4%	„Dadurch wird die Angst vor der Praxis genommen.“ (Z1_11_F2)
<b>gesamt</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	

H=absolute Häufigkeit der mit dem jeweiligen Code codierten Begründungslinien  
h=relative Häufigkeit der mit dem jeweiligen Code codierten Begründungslinien

Tabelle 39: genannte Begründungen für Reflexionsphasen als Steigerungsmoment der ISWK

Am häufigsten wurde die Reflexion als Möglichkeit genannt, Einblicke in Bereiche zu generieren, die ansonsten nicht immer unmittelbar zugänglich sind, beispielsweise Einblicke in die (spätere) Praxis als Lehrkraft oder das Denken und Handeln anderer Personen. Auf zweiter Position wurden organisatorische Aspekte der Reflexion als Ursachen für die Steigerung der ISWK angeführt. Hierunter werden neben Rahmenbedingungen der Sitzung auch didaktische bzw. methodische Aspekte zugeordnet. Besonders häufig wurden von den Studierenden die Auswahl der Fallbeispiele und die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen der Reflexionsphasen genannt. An dritter Stelle steht die Wissensvermittlung, die aus Sicht der Studierenden im gemeinsamen reflexiven Austausch stattfindet. Teilweise wurde von den Studierenden dieser Input auch spezifiziert. Hier werden insbesondere Handlungsmöglichkeiten genannt, die gemeinsam erarbeitet werden. Fünf Nennungen beziehen sich auf „Aha-Momente“, also konkrete Erkenntnisse, welche im Rahmen der Reflexionen erlebt wurden. Seltener benannt wurde der Aspekt, dass die Reflexionen eine konkrete Hilfestellung, beispielsweise zur Bewältigung herausfordernder Situationen, darstellen und dass durch die Reflexion spezifische Kompetenzen gesteigert werden. Hier werden Fachkompetenzen im Sinne von Wissensinhalten (vgl. Kopf et al. 2010) ausgeklammert, da diese separat bereits in anderen Kategorien, wie der des Inputs, gefasst werden. Die motivierende und sorgenhemmende Funktion der tiefen Reflexionen umfasst wird also eher selten explizit benannt.

#### 3.3.5.3.3 Kurzzusammenfassung

Die tiefe Reflexion wurde in allen Interventionsgruppen von nahezu allen Studierenden, die eine individuelle positive Entwicklung der ISWK im Rahmen der Intervention vermuteten, als ein ausschlaggebender Faktor dieser Entwicklung genannt. Betrachtet man die Begründungslinien, die bezüglich dieses Zusammenhangs von den Studierenden angeführt wurden, interventionsgruppenübergreifend, so fallen einige Begründungskategorien auf, die besonders häufig codiert werden konnten: Es gelten hier insbesondere Einblicke in praxisnahe Situationen im Rahmen der Reflexion, eine produktive Theorie-Praxis-Verknüpfung, die Reflexion authentischer Situationen und die Wissensvermittlung im Rahmen der gemeinsamen Reflexion als besonders bedeutsam.

#### 3.3.5.4 Beantwortung der Forschungsfrage F B4: Inwieweit kann durch tiefe Reflexion die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit beeinflusst werden?

##### 3.3.5.4.1 Cross-lagged-Panel

Aufgrund des längsschnittlichen Designs der Studie 2 ist die Auswertungs- bzw. Darstellungsmethode des Cross-lagged-Panels möglich, um ggf. erste Hinweise auf vorliegende Kausalitäten erkennen zu können. Um auf Grundlage einer größeren Stichprobe mögliche Zusammenhänge aufzudecken, wurden zur Beantwortung dieser Forschungsfrage die Daten aller Interventionsgruppen gemeinsam betrachtet ( $n=77$  je MZP). Jedoch ist unbedingt zu beachten, dass somit in dem Cross-lagged-Modell auch die Variablen des Grads der Situierung und der Strukturierung ggf. wirken bzw. die Interventionen an sich wirksam sind und somit die Aussagekraft des Modells hier verfälschen können. Das ist an dieser Stelle stets kritisch zu hinterfragen.

Die zugrundeliegenden Datengruppen können als normalverteilt angesehen werden. Zudem weisen sie entweder einen linearen oder tendenziell keinen Zusammenhang auf. Es wurden sechs Ausreißer festgestellt. Werden diese Ausreißer ausgeschlossen, verändern sich die für die

Beantwortung der Forschungsfrage F B4 relevanten Ergebnisse nicht substanziell. Aus diesem Grund verblieben die Ausreißer letztendlich zugunsten einer größeren Stichprobe im Datenset. Da keine Freiheitsgrade bestehen, ist es hinfällig, den Modelfit zu betrachten.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage F B4 sind nur die Koeffizienten *Reflexionstiefe des ersten MZP (RT\_t1) auf ISWK des zweiten MZP (ISWK\_t2)* und *ISWK des ersten MZP (ISWK\_t1) auf Reflexionstiefe des zweiten MZP (RT\_t2)* relevant. Deshalb werden nur diese betrachtet und die *p*-Werte der entsprechenden Pfade in die Alpha-Fehler-Korrektur einbezogen. Aus Gründen der Vollständigkeit bildet Abbildung 32 jedoch auch weitere Koeffizienten ab.

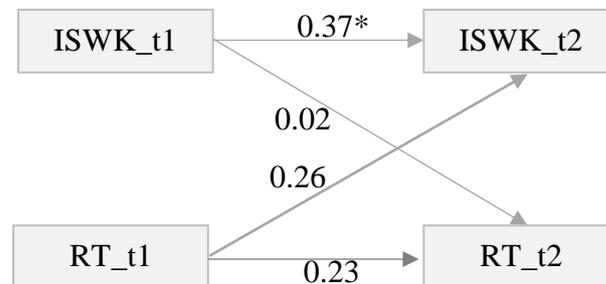


Abbildung 32: Cross-lagged-Panel zur Entwicklung der Reflexionstiefe und der ISWK,  $n=77$  je MZP

Beide betrachteten Regressionen zeigen keine signifikanten Zusammenhänge, sodass das Cross-lagged-Panel keine Aussage über mögliche Kausalitäten, insbesondere eines Einflusses der Reflexionstiefe auf die ISWK, zulässt. Auch hier soll jedoch nochmals auf die begrenzte Stichprobe und die Möglichkeit eines Drittvariableneffekts durch die Interventionen hingewiesen werden.

#### 3.3.5.4.2 Kurzzusammenfassung

Das Cross-lagged-Panel gibt keine Hinweise auf einen Einfluss der Reflexionstiefe auf die ISWK. Es können keine signifikanten kausalen Zusammenhänge festgestellt werden.

#### 3.3.5.5 Beantwortung der Forschungsfrage F C1: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?

Auch hier soll die Entwicklung anhand unterschiedlicher Datentypen betrachtet werden. Dabei werden Daten der voll-situierten IG 1 (bzw. IG 1\_T) Daten der konstruiert-situierten Interventionsgruppen (IG 2 & 3) gegenübergestellt.

### 3.3.5.5.1 Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten

Zunächst wird die Entwicklung der durch die Skala von Kopp (2009) erfassten ISWK fokussiert. Diese wird durch die Abbildungen 33 und 34 visualisiert.

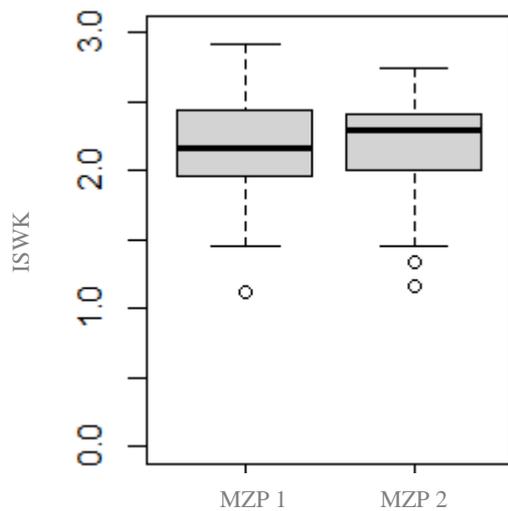


Abbildung 33: Entwicklung der ISWK in der voll-situierten IG 1,  $n=47$  je MZP

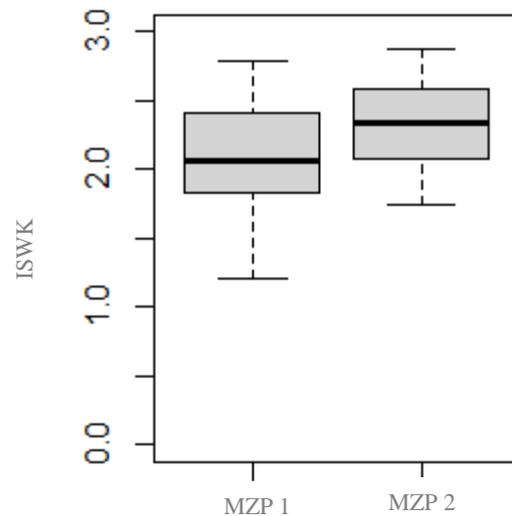


Abbildung 34: Entwicklung der ISWK in den konstruiert-situierten Interventionsgruppen IG 2 & 3,  $n=30$  je MZP

In der IG 1 ist keine signifikante Entwicklung von MZP 1 ( $M=2.19$ ,  $SD=0.39$ ) zu MZP 2 ( $M=2.21$ ,  $SD=0.35$ ) zu beobachten ( $t(46)=-0.39$ ,  $p=.720$ ) – ganz im Gegensatz zu den konstruiert-situierten Gruppen, welche eine signifikante Steigerung der ISWK von MZP 1 ( $M=2.08$ ,  $SD=0.39$ ) zu MZP 2 ( $M=2.33$ ,  $SD=0.30$ ) zeigen ( $t(29)=-3.30$ ,  $p=.027^*$ ). Hier ist bei einer Effektstärke von  $d=0.60$  auch ein nach Cohen (1992) mittlerer Effekt feststellbar.

Ein ähnliches, wenn auch differenzierteres Bild zeigen die Entwicklungswerte der einzelnen Subskalen im Vergleich (s. Tabelle 40).

	voll-situiert (IG 1)		konstruiert-situiert (IG 2 & 3)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>adaptiver Unterricht</b>	$M=2.07$ , $SD=0.44$	$M=2.00$ , $SD=0.41$	$M=1.95$ , $SD=0.48$	$M=2.20$ , $SD=0.40$
	$t(42)=0.29$ , $p=.776$ , $n=43$		$t(27)=-2.94$ , $p=.035^*$ , $d=0.55$ , $n=28$	
<b>erfolgreiches Unterrichten</b>	$M=2.40$ , $SD=0.50$	$M=2.56$ , $SD=0.43$	$M=2.20$ , $SD=0.54$	$M=2.56$ , $SD=0.34$
	$t(45)=-2.56$ , $p=.043^*$ , $d=0.38$ , $n=46$		$t(27)=-2.87$ , $p=.035^*$ , $d=0.54$ , $n=28$	
<b>inklusive Lehrerpersönlichkeit</b>	$M=2.25$ , $SD=0.45$	$M=2.33$ , $SD=0.37$	$M=2.25$ , $SD=0.44$	$M=2.38$ , $SD=0.32$
	$t(45)=-1.21$ , $p=.314$ , $n=46$		$t(29)=-1.73$ , $p=.161$ , $n=30$	
<b>inklusive Klassenklima</b>	$M=2.26$ , $SD=0.48$	$M=2.23$ , $SD=0.50$	$M=2.03$ , $SD=0.44$	$M=2.40$ , $SD=0.38$

	voll-situier (IG 1)	konstruiert-situier (IG 2 & 3)
	 $t(46)=0.44, p=.712, n=47$	 $t(23)=-4.15, p=.006^*, d=0.85, n=24$

Wird die Bedingung der Normalverteilung verletzt, sind die Werte des  $t$ -Tests grau markiert.

Tabelle 40: Entwicklung der Subskalenwerte der ISWK, differenziert nach Grad der Situierung

Während in den konstruiert-situieren Interventionsgruppen in allen Subskalen mit Ausnahme jener der inklusiven Lehrkräftepersönlichkeit eine signifikant positive Entwicklung festgestellt werden kann, bilden die Daten der voll-situieren Interventionsgruppe nur eine signifikante Entwicklung in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* ab. Ein besonders großer Effekt ist nach Cohen (1992) mit  $d=0.85$  bei der konstruiert-situieren Interventionsgruppe in der Subskala *inklusive Klassenklima* zu verzeichnen.

Die Vermutung, dass der Grad der Situierung einen Einfluss auf die Entwicklung der ISWK im Rahmen der Intervention hat, lässt sich durch die Berechnung einer linearen Regression prüfen. Die Bedingungen der Homoskedastizität, der ausgeschlossenen Autokorrelation und der Prüfung auf einflussreiche Ausreißer können dabei als erfüllt angesehen werden. Die Normalverteilung der Residuen scheint im Plot hinreichend, ein Shapiro-Wilk-Test offenbart hier jedoch Mängel, die ggf. bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden müssen. Bei der Berechnung der linearen Regression wird der Grad der Strukturierung kontrolliert bzw. ebenso berücksichtigt. Die lineare Regression wird mit  $F(2,74)=4.17$  und  $p=.019^*$  signifikant. Sie ergibt, dass der Grad der Situierung mit dem Koeffizienten  $b=0.29$  einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der ISWK liefert ( $t(74)=2.79, p=.035^*$ ). Es können insgesamt 10% der Varianz in der Entwicklung der ISWK (adjustiertes Bestimmtheitsmaß wäre  $R^2=.08$ ) durch den Grad der Strukturierung und der Situierung erklärt werden.

Lässt man die Studierenden anhand eines Globalurteils die Entwicklung der ISWK im Rahmen der Intervention einschätzen, so gaben in der voll-situieren Interventionsgruppe IG 1 45 von 47 Grundschullehramtsstudierenden (also 96%) an, dass sie sich nach der Intervention fähiger fühlen, im inklusiven Setting zu arbeiten. Zwei Studierende fühlten sich unverändert fähig. In den konstruiert-situieren Interventionsgruppen gaben 29 von 30 Studierenden (also 97%) eine positive Entwicklung an. Ein:e Proband:in fühlte sich unverändert fähig.

Bittet man am Ende der Intervention (MZP 2) um eine graduelle aber globale Einschätzung der ISWK und betrachtet die Unterschiede zum MZP 1, so lässt sich feststellen (s. Abbildung 35), dass in der voll-situierten Interventionsgruppe (hier nur die Teilstichprobe IG 1\_T) die Verteilung zu beiden Messzeitpunkten nur leicht variiert. Es ist ein leichter Rückgang in den Kategorien „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ sowie ein leichter Zuwachs in den Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zu erkennen.

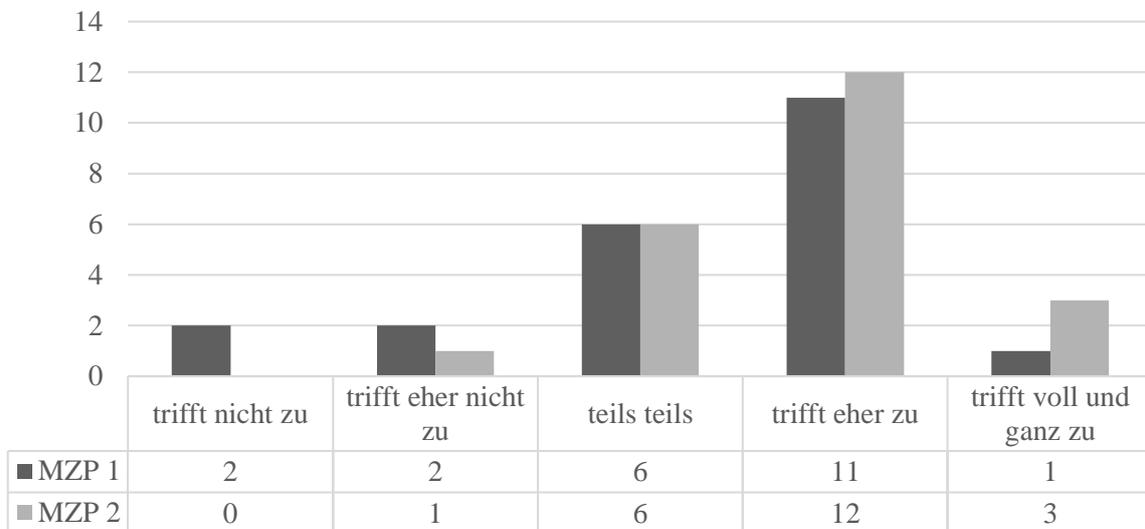


Abbildung 35: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in der voll-situierten Interventionsgruppe 1\_T, n=22 je MZP

In den konstruiert-situierten Interventionsgruppen (IG 2 und IG 3) ist diese Veränderung wesentlich deutlicher (s. Abbildung 36):

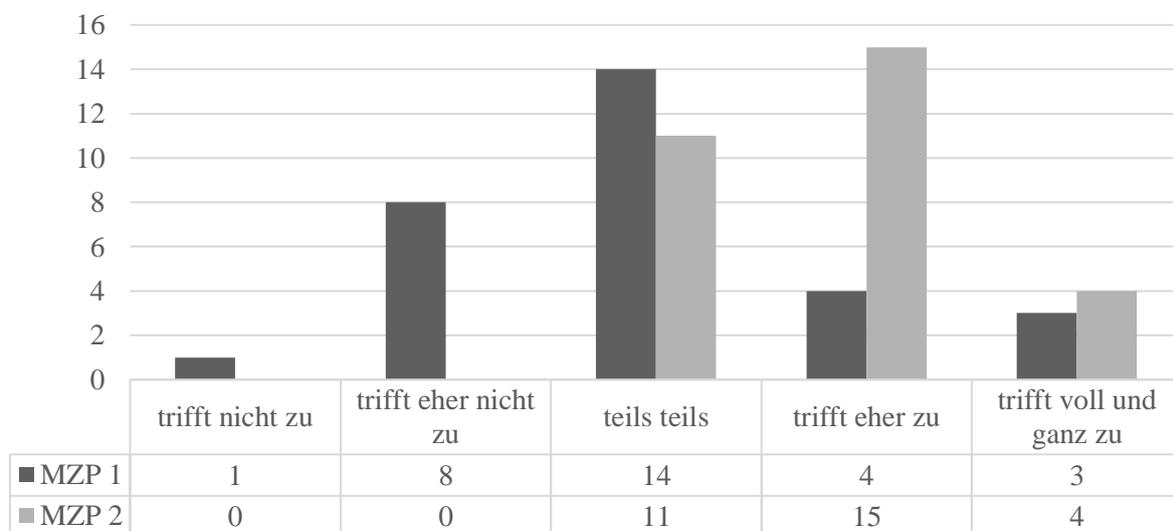


Abbildung 36: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in den konstruiert-situierten Interventionsgruppen 2 & 3, n=30 je MZP

Während die Kategorie „trifft eher zu“ zum MZP 1 kaum besetzt ist, ist sie zum MZP 2 die am häufigsten gewählte Kategorie. Die Kategorien „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ werden nach der Intervention überhaupt nicht mehr gewählt. Es ist also bei den konstruiert-situierten Interventionsgruppen eine recht deutliche Rechtsverschiebung der Verteilung zu erkennen.

### 3.3.5.5.2 Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten

Zuletzt soll wieder ein Blick auf qualitative Daten geworfen werden, um die quantitative Entwicklung der ISWK inhaltlich anzureichern. Es werden Situationen des inklusiven Settings betrachtet, die die Studierenden selbst zu den einzelnen Messzeitpunkten nannten, bezüglich derer sie sich noch nicht wirksam fühlten. Zu beachten ist dabei, dass eine Kontrolle der unabhängigen Variable der Strukturierung bei der Auswertung qualitativer Daten nicht möglich ist. Aufgrund der unterschiedlich großen Stichprobengrößen (IG 1\_T:  $n=22$ , davon nannten 17 mindestens eine Situation zum MZP 1 und 22 mindestens eine Situation zum MZP 2; IG 2 & 3:  $n=30$ , davon nannten 20 mindestens eine Situation zum MZP 1 und 19 mindestens eine Situation zum MZP 2) können nur relative Häufigkeiten verglichen werden. Da die absoluten Häufigkeiten jedoch sehr klein sind, sollen die relativen Häufigkeiten auch nur unter Beachtung der absoluten Häufigkeiten interpretiert werden. Eine Verdopplung der relativen Häufigkeit kann nämlich bereits in einem Zuwachs von ein oder zwei Nennungen begründet liegen. Zunächst ein Blick auf die Verteilung der genannten Situationen auf die Grundwerte des TE4I-Projekts von Watkins (2012) (s. Tabelle 41):

Grundwert TE4I	IG 1_T (voll-situiert)		IG 2 & 3 (konstruiert-situiert)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Wertschätzung der Diversität</b>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
<b>Unterstützung aller Lernenden</b>	20 87%	25 89%	20 80%	17 70%
<b>kontinuierliche persönliche berufliche Weiterbildung</b>	1 4%	1 3%	3 12%	3 12%
<b>mit anderen zusammenarbeiten</b>	2 8%	2 7%	0 0%	3 12%
<b>Sonstiges</b>	0 0%	0 0%	2 8%	1 4%
<b>n gesamt</b>	23	28	25	24

Tabelle 41: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Grundwerten des TE4I-Projekts zugeordneten Situationen, differenziert nach Situierungsgrad

Unabhängig davon, welchen Situierungsgrad die Intervention aufweist, zeigt sich, dass die meisten Situationen, welche die Studierenden als selbstwirksamkeitskritisch benannten, dem Grundwert *Unterstützung aller Lernenden* zuzuordnen sind (auch unabhängig vom Messzeitpunkt). Zwischen den Messzeitpunkten kann in der Entwicklung der relativen Häufigkeiten kein deutlicher Unterschied unter den Interventionsgruppen festgestellt werden. In den konstruiert-situierten Gruppen steigert sich der Anteil der Nennungen in der Kategorie *mit anderen zusammenarbeiten* von 0% auf 12%. Allerdings sind die absoluten Häufigkeiten so gering, dass hier auch mit den relativen Häufigkeiten vorsichtig umgegangen werden muss.

Betrachtet man die Verteilung auf die Kompetenzbereiche der KMK (s. Tabelle 42), so können auch hier aufgrund der geringen absoluten Häufigkeiten nur vorsichtige Aussagen auf Basis der relativen Häufigkeiten angestellt werden.

In den voll-situierten Gruppen steigert sich der Anteil der dem Kompetenzbereich *Erziehen* zugeordneten Nennungen von 17% auf 32%. Diese Bewegung ist in der konstruiert-situierten Gruppe nicht zu beobachten.

Kompetenzbereich	IG 1_T (voll-situiert)		IG 2 & 3 (konstruiert-situiert)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Erziehen</b>	4 17%	9 32%	7 28%	4 16%
<b>Unterrichten</b>	11 48%	8 29%	9 36%	6 25%
<b>Innovieren</b>	1 4%	1 4%	2 8%	3 12%
<b>Beurteilen/ Beraten</b>	3 13%	4 14%	1 4%	3 12%
<b>Sonstiges</b>	4 17%	6 21%	6 24%	8 33%
<b>n gesamt</b>	23	28	25	24

*Tabelle 42: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Kompetenzbereichen der KMK zugeordneten Situationen, differenziert nach Situierungsgrad*

Im Bereich der Gegenstandsbereiche (s. Tabelle 43) lässt sich in den konstruiert-situierten Gruppen erkennen, dass hier zum MZP 2 deutlich mehr Situationen genannt wurden, die Schüler:innen mit SPF betreffen, während zum MZP 1 mehr Situationen genannt wurden, die sowohl Schüler:innen mit als auch ohne SPF betreffen. In der voll-situierten Interventionsgruppe ist keine deutliche Entwicklung zu vermerken.

Gegenstandsbereich	IG 1_T (voll-situiert)		IG 2 & 3 (konstruiert-situiert)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Umgang mit sich selbst als Lehrkraft</b>	4 17%	4 14%	5 20%	4 17%
Umgang mit eigenen Ressourcen	4 17%	3 11%	5 20%	1 4%
emotionale Eingebundenheit	0 0%	1 4%	0 0%	3 13%
<b>Umgang mit Schüler:innen</b>	17 74%	21 75%	19 76%	17 71%
Umgang mit Schüler:innen mit SPF	7 30	9 32%	6 24%	16 67%

Gegenstandsbereich	IG 1_T (voll-situiert)		IG 2 & 3 (konstruiert-situiert)	
Umgang mit Schüler:innen mit DaZ	1 4%	0 0%	0 0%	0 0%
Umgang mit Schüler:innen ohne SPF	0 0%	2 7%	2 8%	0 0%
Umgang mit Schüler:innen mit und ohne SPF	9 39%	10 36%	11 44%	1 4%
<b>Umgang mit Kooperationspartner:innen</b>	2 9%	2 7%	0 0%	3 13%
Umgang mit internen Kooperationspartner:innen	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Umgang mit externen Kooperationspartner:innen	1 4%	1 4%	0 0%	0 0%
Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten	1 4%	1 4%	0 0%	3 13%
<b>Umgang mit Rahmenbedingungen</b>	0 0%	1 4%	0 0%	0 0%
Umgang mit räumlichen Ressourcen	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Umgang mit personellen Ressourcen	0 0%	1 4%	0 0%	0 0%
<b>Sonstiges</b>	0 0%	0 0%	1 4%	0 0%
<b>n gesamt</b>	23	28	25	24

Tabelle 43: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Gegenstandsbereichen zugeordneten Situationen, differenziert nach Situierungsgrad

### 3.3.5.5.3 Kurzzusammenfassung

Sowohl die Entwicklung der Skalenwerte nach Kopp (2009) als auch die Globaleinschätzungen der Studierenden der konstruiert-situierten Interventionsgruppen zeigen eine (signifikant) positive Entwicklung der ISWK. Bis auf die Subskala *inklusive Lehrerpersönlichkeit* weisen auch alle Subskalen der ISWK-Skala bei dieser Studierendengruppe eine signifikant positive Entwicklung auf. In der voll-situierten Gruppe ist nur eine signifikant positive Entwicklung in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* festzustellen. Die Gesamtskala und die übrigen Subskalen zeigen keine signifikanten Veränderungen. Die lineare Regression ergibt, dass der Grad der Situierung durchaus einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der ISWK im Rahmen der Intervention liefert. Allerdings fühlen sich in beiden Settings anteilig vergleichbar viele Studierende nach der jeweiligen Intervention fähiger, im inklusiven Setting zu arbeiten. Bezüglich der von den Studierenden genannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen können nur vorsichtige Aussagen gemacht werden: In der voll-situierten Interventionsgruppe wurden zum MZP 2 verstärkt Situationen genannt, in denen die Lehrkraft erzieherisch tätig sein muss. In den konstruiert-situierten Interventionsgruppen betreffen die benannten Situationen zum MZP 2 häufiger den Umgang mit Schüler:innen mit einem

(konkretisierten) SPF, während zum MZP 1 häufiger Situationen aufgeführt wurden, die sich auf Schüler:innen mit und ohne SPF beziehen.

### 3.3.5.6 Beantwortung der Forschungsfrage F C2: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der unterschiedlich situierten Interventionsgruppen bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?

Da diese Frage fast ausschließlich mittels der Auswertung qualitativer Daten beantwortet wird und somit die Möglichkeit, den Grad der Strukturierung der Anleitung zu kontrollieren, nicht besteht, werden hier nur die Gruppen kontrastierend betrachtet, welche sich ausschließlich in der Art der Situierung unterscheiden. Hier ist das die voll-situierte sowie hoch-strukturiert angeleitete IG 1 (bzw. IG 1\_T) und die konstruiert-situierte sowie ebenso hoch-strukturiert angeleitete IG 2. Die Beschränkung auf diese Gruppen hat den negativen Effekt, dass sich die Stichprobengröße nochmals zusätzlich stark vermindert. Dies muss hinsichtlich der Übertragbarkeit der Ergebnisse berücksichtigt werden.

#### 3.3.5.6.1 Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten

Wenn man die Studierenden, welche eine positive Entwicklung in der ISWK einschätzten, fragt, in welchen Faktoren sie diese positive Entwicklung begründet sehen, so nannten in der IG 2 alle Studierenden u. a. die Reflexionsphasen als bedeutsamen Faktor. Auch in der IG 1 können hierfür sehr hohe Werte erzielt werden (s. Tabelle 44).

	IG 1 (n=47)	IG 2 (n=17)
Austausch mit anderen Studierenden	80%	41%
(theoretischer) Input der Dozent:innen	87%	94%
Reflexion der Situationen aus der Praxis im Seminar	89%	100%
Betreuung durch die Dozentin	64%	65%
digitales Format des Seminars	nicht wählbar	0%
synchrones Format des Seminars	nicht wählbar	35%
Praxiserfahrungen	93%	nicht wählbar
Austausch mit Praktikumslehrkräften	82%	nicht wählbar
zusätzliche Angebote	29%	nicht wählbar
Expert:innen als Referent:innen	69%	nicht wählbar
Portfolioaufgaben	11%	nicht wählbar
Sonstiges	2%	6%

Tabelle 44: relative Häufigkeit der sich nun als selbstwirksamer einschätzenden Studierenden, welche u. a. den jeweiligen Aspekt als ausschlaggebenden Faktor für die Steigerung ihrer ISWK sehen

Ein ähnlich hoher Prozentsatz an Studierenden gab in der IG 1 die Praxiserfahrungen als einflussreichen Faktor an. In beiden Gruppen weisen zudem die theoretischen Wissensselemente, welche durch die Dozentin transportiert wurden, einen bezüglich der Reflexionsphasen vergleichbar hohen Wert auf.

Weil nicht alle Kategorien von allen Studierenden gewählt werden konnten, werden in der Tabelle 44 alle Werte der wählbaren Kategorien angeführt, um eine transparentere Darstellung der Ergebnisse zu wahren. Kategorien, die nur in einer der beiden verglichenen Interventionsgruppen zur Auswahl standen, sind dabei grau gedruckt.

### 3.3.5.6.2 Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten

Betrachtet man die von den Studierenden formulierten Begründungen, warum u. a. die Reflexionen als ausschlaggebender Faktor genannt werden, so ergibt sich – nach der Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse – in den unterschiedlich situierten Gruppen ein unterschiedliches Bild.

Zunächst werden die Werte der IG 1 betrachtet (s. Tabelle 45).

Kategorie	H (IG 1)	h (IG 1)
Zugang/Einblick	10	50%
Input	6	30%
Organisation	2	10%
Hilfestellung/Unterstützung	1	5%
Verminderung von Ängsten/Sorgen/Unsicherheiten	1	5%
Motivation	0	0%
Erkenntnisse	0	0%
Kompetenzgewinn	0	0%
<b>gesamt</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

H=absolute Häufigkeit der mit diesem Code codierten Begründungslinien in der IG 1

h=Anteil der mit diesem Code codierten Begründungslinien an allen in der IG 1 codierten Segmente

Tabelle 45: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 1

In Tabelle 45 ist zu erkennen, dass von diesen Studierenden insbesondere Begründungen genannt wurden, welche den Kategorien *Zugang/Einblick* und *Input* zugeordnet werden können.

Im Rahmen der durch die Reflexionsphasen ermöglichten Einblicke und Zugänge argumentierten die Studierenden vor allem, dass

- sie durch die Reflexionen auch von Erfahrungen anderer lernen können (zwei der in dieser Kategorie insgesamt zehn Nennungen), z. B.  
Durch die Reflexion im Seminar kann man auch von den Erfahrungen der anderen profitieren (Z1\_16\_F2).
- das Denken und Handeln anderer zugänglich und somit auch besser nachvollziehbarer gemacht wird (drei der zehn Nennungen), z. B.  
Des Weiteren, [sic!] erhält man so auch einen Einblick, wie andere Studentinnen und [...] Studenten sich in den Situationen fühlen (Z1\_2\_F2).
- ein Zugang zur konkreten (inklusive) Praxis gelegt wird (vier der zehn Nennungen), z. B.  
Durch die zahlreichen Praxiserfahrungen und der damit verbundenen Reflexion unterschiedlicher Erfahrungen im Seminar hat man bereits während des Studiums die Möglichkeit, einen Einblick in die inklusive Unterrichtspraxis zu bekommen. (Z2\_15\_F2).

Bezüglich des Inputs wurde vor allem genannt, dass durch die gemeinsamen Reflexionsphasen konkrete Wissensselemente, wie Handlungsmaßnahmen, erarbeitet werden (zwei der hier insgesamt sechs Nennungen). Beispielsweise:

Das gemeinsame Reflektieren einer konkreten Situation gibt Vorgehensweisen vor, wie man im Alltag handeln kann. (Z1\_11\_F2)

Im nächsten Schritt sollen im Vergleich dazu die Äußerungen der Studierenden fokussiert werden, die an der IG 2 teilnahmen. In dieser Gruppe werden die meisten Codierungen organisatorischen Faktoren zugeordnet. Den Kategorien *Erkenntnisse* und *Zugang/Einblick* können ebenfalls einige Segmente zugesprochen werden (s. Tabelle 46).

Kategorie	H	h
Organisation	10	37%
Erkenntnisse	5	19%
Zugang/Einblick	4	15%
Input	3	11%
Motivation	2	7%
Kompetenzgewinn	1	4%
Hilfestellung/Unterstützung	1	4%
Verminderung von Ängsten/Sorgen/Unsicherheiten	1	4%
<b>gesamt</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

H=absolute Häufigkeit der mit diesem Code codierten Segmente in der IG 2

h=Anteil der mit diesem Code codierten Segmente an allen in der IG 2 codierten Segmente

Tabelle 46: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 2

Nimmt man die Subkategorien der im Überblick aufgeführten Hauptkategorien in den Blick, so wurde im Bereich der *Organisation* vor allem die Reflexion als ein Element, Praxisbezüge im universitären Kontext herzustellen bzw. theoretische mit praktischen Elementen zu verknüpfen, genannt (vier der zehn Nennungen). Beispielsweise:

Das Seminar hat sich durch Theorie und eigene Anwendung (Reflexion) sehr gut ergänzt (R1\_12\_F2)

Zudem wurde an dieser Stelle häufig auch die Auswahl der Fallbeispiele, insbesondere deren Authentizität, positiv hervorgehoben (insgesamt vier der zehn Nennungen). Beispielsweise:

Es wurden sehr konkrete Situationen besprochen und wie man in diesen reagieren kann. (R1\_4\_F2)

Fünf Nennungen verweisen auf einzelne Erkenntnisse, die im Rahmen der Reflexionsphasen erzielt wurden. Diese beziehen sich inhaltlich auf unterschiedliche Aspekte. Beispielsweise:

es wurde aufgezeigt [sic!], in wie viele Richtungen man denken muss (R1\_1\_F2)

Ähnlich wie die Studierenden der IG 1 nannten auch die Studierenden der IG 2 u. a. den Mehrwert, dass durch die Reflexionen Einblicke in ansonsten nicht so zugängliche Bereiche geschaffen werden (vier der vier Nennungen). Hier beschränken sich die Nennungen darauf, dass durch Reflexion Einblicke in die spätere Praxis ermöglicht werden. Beispielsweise:

[hat] mir einen Einblick ins spätere Berufsleben gewährt (R1\_17\_F2).

### 3.3.5.6.3 Kurzzusammenfassung

Weitgehend unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit schätzte eine große Mehrheit der Studierenden die Reflexionsphasen als ein bedeutsames Moment einer Steigerung der ISWK ein. Dennoch unterscheiden sich die Begründungen der Studierenden, die voll-situiert reflektierten, in ihren inhaltlichen Bezügen von jenen Studierenden, die konstruiert-situiert reflektierten. Während in der voll-situierten Gruppe die studentischen Begründungen der Bedeutung der Reflexion schwerpunktmäßig den Kategorien *Einblick/Zugang* und *Input* (insbesondere der Austausch von Handlungsmaßnahmen) zuzuordnen sind, führten die konstruiert-situiert reflektierenden Studierenden primär organisatorische Aspekte (insbesondere den Praxisbezug und die Auswahl der Fallbeispiele) sowie die Vermittlung von Erkenntnissen an.

### 3.3.5.7 Beantwortung der Forschungsfrage F C3: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?

Hier wird die Entwicklung der Tiefe der Studierendenreflexionen der voll-situierten Gruppe IG 1 (bzw. IG 1\_T) mit jener der konstruiert-situierten Gruppen IG 2 und 3 verglichen.

#### 3.3.5.7.1 Ergebnisse auf Basis der schriftlichen Studierendenreflexionen und Studierendeneinschätzungen

Es lohnt sich zunächst der Blick auf die Codeabdeckung der Komponenten zu den einzelnen Messzeitpunkten (s. Tabelle 47). Dabei ergibt sich folgendes Bild:

Komponente	voll-situiert (IG 1)		konstruiert-situiert (IG 2 & 3)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Report</b>	51%	44%	50%	23%
<b>Hypothesenbildung</b>	23%	32%	29%	44%
<b>Handlungsausblick</b>	23%	20%	19%	31%
Übergänge/Strukturierendes	2%	3%	2%	2%
nicht codiert	1%	2%	1%	0%

Tabelle 47: Entwicklung der Codeabdeckung der Komponenten im voll-situierten vs. konstruiert-situierten Reflexionssetting,  $n(\text{IG 1})=47$  und  $n(\text{IG 2 \& 3})=30$  je MZP

Die Kategorie *Übergänge/Strukturierendes* umfasst auch hier wieder inhaltsleere Textteile und ist somit bei der Auswertung nicht relevant.

In beiden Gruppen kann ein flächenmäßiger Rückgang der Textstellen, die dem Report zugeordnet, also im Wesentlichen beschreibend sind, verzeichnet werden. In den konstruiert-situierten Gruppen fällt dieser jedoch wesentlich deutlicher aus. Während sich in der voll-situierten Gruppe der Rückgang mit knapp acht Prozentpunkten bemerkbar macht, beträgt er in den konstruiert-situierten Gruppen ca. 27 Prozentpunkte. Sowohl in der voll-situierten als auch in den konstruiert-situierten Gruppen nimmt der Anteil der Aussagen, die der

Hypothesenbildung zuzuordnen sind, zu (in den konstruiert-situierten Gruppen um gut 15 Prozentpunkte, in der voll-situierten Gruppe um knapp neun Prozentpunkte). Bezüglich des Handlungsausblicks ist in der voll-situierten Gruppe ein leichter Rückgang zu verzeichnen, während in den konstruiert-situierten Gruppen hier wieder ein recht deutlicher Zuwachs von knapp zwölf Prozentpunkten vorliegt. Es scheint also Unterschiede in der Entwicklung der Studierendenreflexionen in den Gruppen zu geben, wenn man die Berücksichtigung der einzelnen Komponenten betrachtet.

Blickt man nun auf die quantitative Entwicklung der Reflexionstiefe (s. Abbildungen 37 und 38), so kann auch hier ein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden:

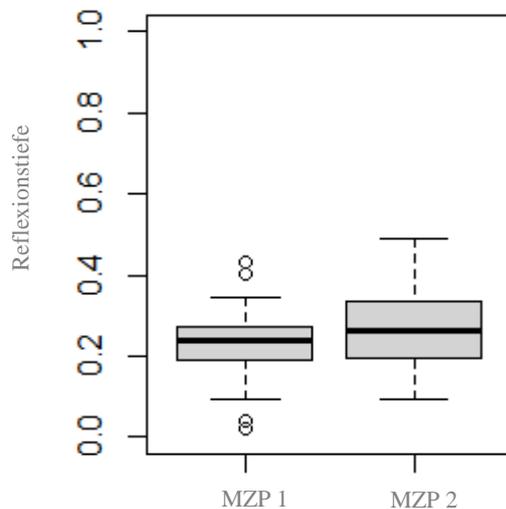


Abbildung 37: Reflexionstiefeindex der voll-situierten Gruppe (IG 1) zum MZP 1 und 2,  $n=47$  je MZP

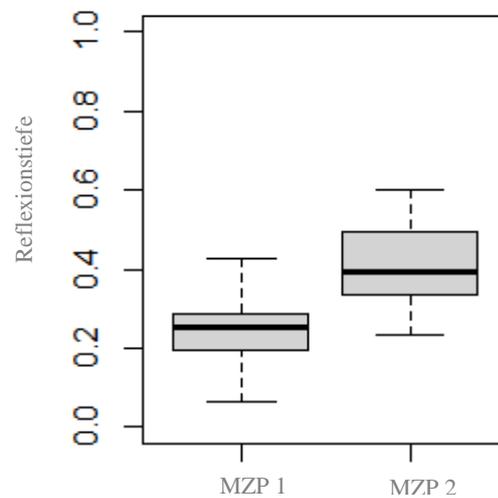


Abbildung 38: Reflexionstiefeindex der konstruiert-situierten Gruppen (IG 2 & 3) zum MZP 1 und 2,  $n=30$  je MZP

In den konstruiert-situierten Gruppen (IG 2 und IG 3) zeigt sich eine signifikante Steigerung der Reflexionstiefe ( $t(29)=-6.59, p<.001^*$ ) von MZP 1 ( $M=0.25, SD=0.08$ ) zu MZP 2 ( $M=0.41, SD=0.10$ ). Es besteht hier bei einer Effektstärke von  $d=1.20$  nach Cohen (1992) ein großer Effekt. In der voll-situierten Gruppe (IG 1) kommt es auf dem gängigen Signifikanzniveau von .05 nach erfolgter Alpha-Fehler-Korrektur knapp zu keiner signifikanten Steigerung der Reflexionstiefe ( $t(46)=-2.29, p=.053$ ) zwischen MZP 1 ( $M=0.23, SD=0.08$ ) und MZP 2 ( $M=0.26, SD=0.10$ ). Es wird schon im optischen Vergleich der Abbildungen 29 und 30 ersichtlich, dass der Zuwachs trotz vergleichbarem Startwert zum MZP 1 in der IG 1 wesentlich kleiner ausfällt als in den konstruiert-situierten Gruppen IG 2 und 3.

Ob der Grad der Situierung einen Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der Reflexionstiefe leistet, soll durch die Berechnung einer linearen Regression (unter Berücksichtigung des Grades der Strukturierung der Anleitung) bestätigt werden. Im Vorfeld der linearen Regression wurden die entsprechenden Voraussetzungen geprüft (normalverteilte Residuen, Homoskedastizität, keine Autokorrelation, keine einflussreichen Ausreißer) und als erfüllt befunden. Die lineare Regression wird mit  $F(2.74)=10.30$  und  $p<.001^*$  signifikant. Sie ergibt, dass der Grad der Situierung mit dem Koeffizienten  $b=0.14$  einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der Reflexionstiefe liefert ( $t(74)=3.93, p<.001^*$ ). Es können insgesamt rund 22% der Varianz in der Entwicklung der Reflexionstiefe (adjustiertes Bestimmtheitsmaß wäre  $R^2=.20$ ) durch den Grad der Strukturierung und der Situierung erklärt werden.

Ein zusätzlicher Blick in die Entwicklung der Komponentenindizes (s. Tabelle 48) zeigt, dass vor allem in der Hypothesenbildung in beiden Gruppierungen zum MZP 2 die

zugrundeliegenden Gütekriterien signifikant mehr Beachtung bei den Studierendenreflexionen finden. Nur in den konstruiert-situierten Gruppen können auch signifikant höhere Indexwerte im Handlungsausblick erzielt werden. Die Effektstärken in den sich signifikant entwickelnden Komponentenindizes können nur in der konstruiert-situiert reflektierenden Studiengruppe nach Cohen (1992) als groß bezeichnet werden, in der voll-situiert reflektierenden Gruppe verbleibt der Effekt im mittleren Bereich.

	voll-situiert (IG 1)		konstruiert-situiert (IG 2 & 3)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Report</b>	$M=0.29$ $SD=0.19$	$M=0.34$ $SD=0.20$	$M=0.33$ $SD=0.21$	$M=0.34$ $SD=0.19$
	$t(46)=-1.37, p=.264$		$t(29)=-0.27, p=.823$	
<b>Hypothesenbildung</b>	$M=0.21$ $SD=0.10$	$M=0.30$ $SD=0.14$	$M=0.26$ $SD=0.11$	$M=0.51$ $SD=0.15$
	$t(46)=-3.86, p<.001^*, d=0.56$		$t(29)=-7.17, p<.001^*, d=1.31$	
<b>Handlungsausblick</b>	$M=0.23$ $SD=0.13$	$M=0.21$ $SD=0.14$	$M=0.22$ $SD=0.11$	$M=0.35$ $SD=0.11$
	$t(46)=0.85, p=.501$		$t(29)=-4.48, p<.001^*, d=0.82$	

Wird die Bedingung der Normalverteilung verletzt, sind die Werte des  $t$ -Tests grau markiert.

Tabelle 48: Entwicklung der Indizes der einzelnen Komponenten im voll-situierten vs. konstruiert-situierten Reflexionssetting,  $n(IG 1)=47$  und  $n(IG 2 \& 3)=30$  je MZP

Betrachtet man die subjektive Einschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Entwicklung der Reflexionstiefe, so kann zwischen der voll-situierten und den konstruiert-situierten Interventionsgruppen kein deutlicher Unterschied festgestellt werden. In den konstruiert-situierten Interventionsgruppen gaben alle 30 Studierenden an, nach der Intervention herausfordernde Situationen differenzierter zu betrachten. Aber auch die Studierenden der voll-situierten Gruppe benannten hier großteils (41 von 47 Studierende, also 87%) eine positive Weiterentwicklung. Nur zwei Studierende wählten in dieser Gruppe die Antwortmöglichkeit, keinen Effekt wahrgenommen zu haben. Die vier übrigen Studierenden gaben keine Einschätzung ab.

Auch die Entwicklung der globalen Einschätzung der persönlichen Reflexionstiefe verlief unabhängig vom Grad der Situierung in den jeweiligen Interventionsgruppen ähnlich (s. Abbildung 39 und 40).

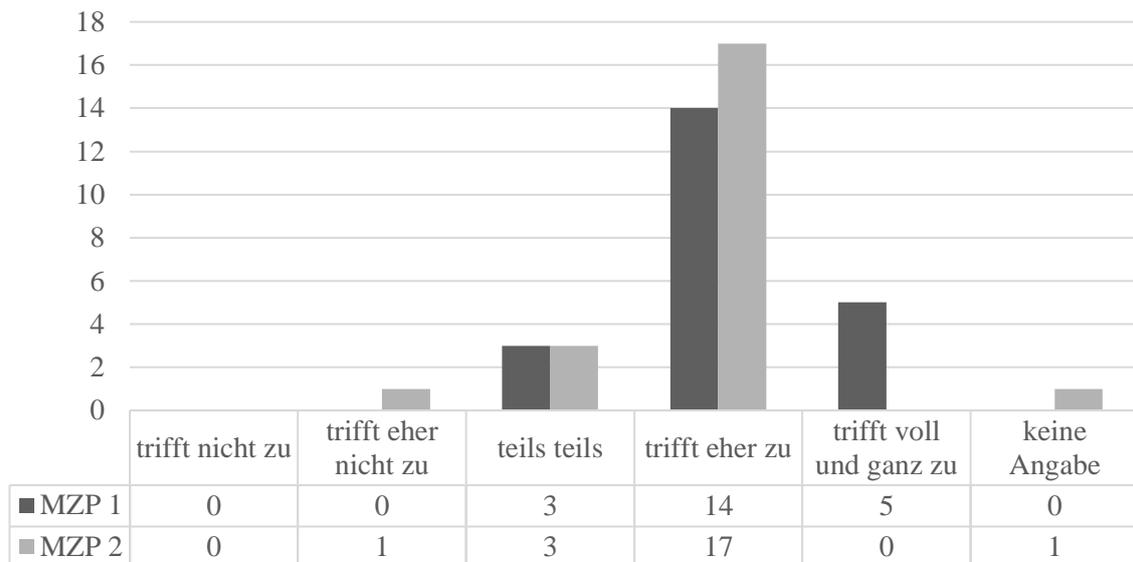


Abbildung 39: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", voll-situierte Interventionsgruppe IG 1 T. n=22 je MZP

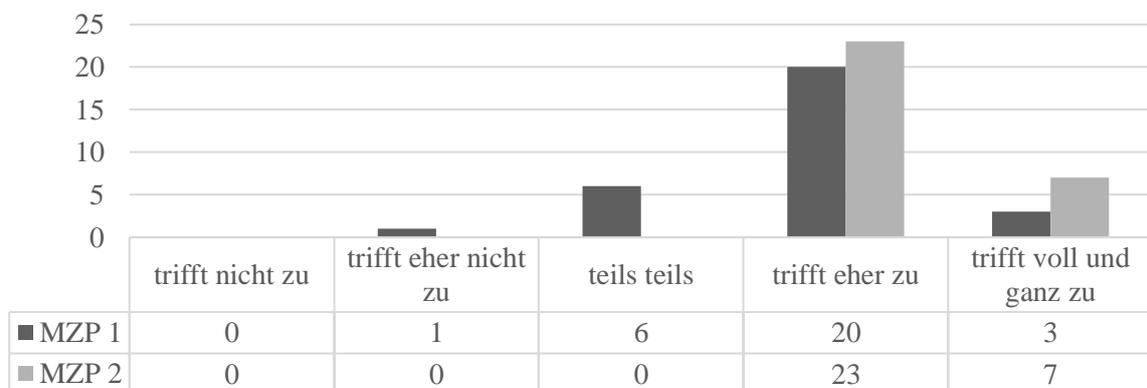


Abbildung 40: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", konstruiert-situierte Interventionsgruppen IG 2 & 3, n=30 je MZP

Beide Gruppierungen zeigen eine zum MZP 2 nur leicht veränderte Verteilung der Antwortmöglichkeiten. Der Schwerpunkt der genannten Antworten liegt zu beiden Messzeitpunkten klar bei der Kategorie „trifft eher zu“. In den konstruiert-situierten Gruppen kann daneben eine leicht positive Entwicklung erkannt werden. Die Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ wurden hier zum MZP 2 häufiger angegeben, wohingegen die Antwortkategorie „teils teils“ im Gegensatz zum MZP 1 nicht mehr gewählt wurde. In der voll-situierten Interventionsgruppe IG 1\_T wurde zum MZP 2 die Kategorie „trifft voll und ganz zu“ nicht mehr angekreuzt, haben sich zum MZP 1 noch fünf Proband:innen für diese Wahlmöglichkeit entschieden.

### 3.3.5.7.2 Kurzzusammenfassung

Der Situierungsgrad leistet einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der Tiefe der Studierendenreflexionen. In beiden Gruppierungen werden zu MZP 2 die Gütekriterien der

Hypothesenbildung signifikant stärker beachtet. In den konstruiert-situierten Gruppen wurden zudem auch die Gütekriterien des Handlungsausblicks signifikant verstärkt berücksichtigt. Sowohl in den konstruiert-situierten Gruppen als auch in der voll-situierten Gruppe sind ein Rückgang der Aussagen, die dem Report zuzuordnen sind, und ein stärkerer Fokus auf Aussagen der Hypothesenbildung festzustellen, wobei diese Entwicklungen auch wieder in den konstruiert-situierten Gruppen deutlicher ausfallen. In diesen Gruppen kann zudem eine Zunahme an Aussagen zu Handlungsmöglichkeiten gemessen werden, wohingegen in der voll-situierten Gruppe eher das Gegenteil der Fall ist.

Die subjektiven Einschätzungen der Entwicklung der eigenen Reflexionstiefe fallen in beiden Gruppierungen unabhängig vom Grad der Situierung großteils positiv aus. Sie können aber nur in der konstruiert-situierten Reflexionsgruppe auch durch die Entwicklung der individuellen Globalurteile über die Reflexionstiefe zwischen den Messzeitpunkten bestätigt werden.

3.3.5.8 Beantwortung der Forschungsfrage F C4: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen? Zur Beantwortung dieser Frage werden die quantitativen und qualitativen Daten der hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1(\_T) und 2 und der niedrig-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppe IG 3 verglichen.

#### 3.3.5.8.1 Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten

Zunächst soll ein vergleichender Blick auf die quantitative Entwicklung der Skalenwerte der ISWK nach Kopp (2009) geworfen werden (s. Abbildungen 41 und 42).

Es muss unbedingt beachtet werden, dass die IG 3 eine sehr geringe Stichprobe umfasst. Deshalb sind inferenzstatistische Rückschlüsse sehr vorsichtig zu behandeln.

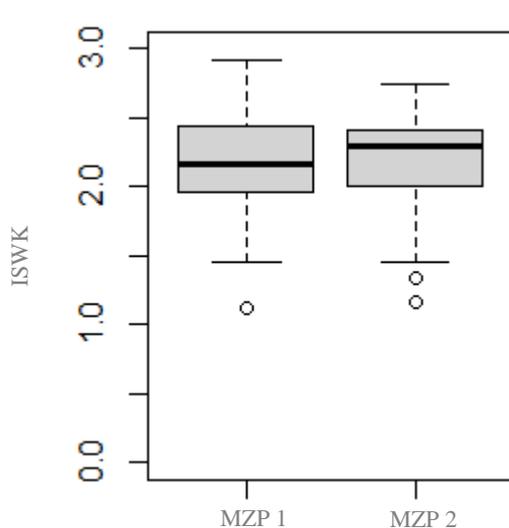


Abbildung 41: Entwicklung der ISWK in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und IG 2, n=64 je MZP

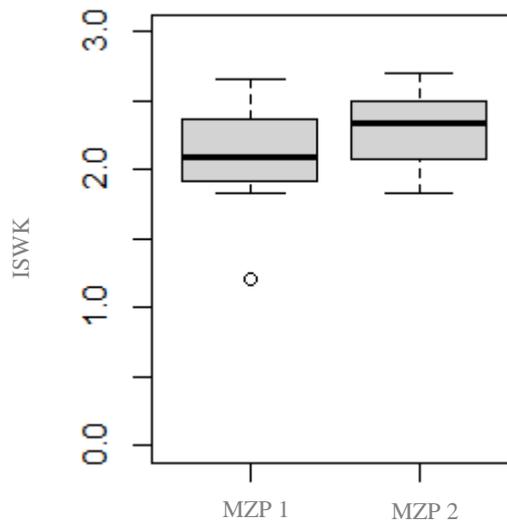


Abbildung 42: Entwicklung der ISWK in der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3, n=13 je MZP

Grundsätzlich zeigt sich, dass in den hoch-strukturiert angeleiteten IG 1 und IG 2 keine signifikant positive Entwicklung der ISWK von MZP 1 ( $M=2.16$ ,  $SD=0.40$ ) zu MZP 2 ( $M=2.25$ ,  $SD=0.34$ ) festgestellt werden kann ( $t$ -Test mit  $t(63)=-2.16$ ,  $p=.091$ ). Ebenso ist in der IG 3 keine signifikant positive Entwicklung von MZP 1 ( $M=2.11$ ,  $SD=0.38$ ) zu MZP 2 ( $M=2.29$ ,  $SD=0.29$ )

ersichtlich ( $t$ -Test mit  $t(12)=-1.27$ ,  $p=.314$ ). Auch die Subskalen zeigen ein ähnliches Bild (s. Tabelle 49).

	hoch-strukturiert angeleitet (IG 1 & 2)		niedrig-strukturiert angeleitet (IG 3)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>adaptiver Unterricht</b>	$M=2.01$ $SD=0.45$	$M=2.07$ $SD=0.42$	$M=2.00$ $SD=0.49$	$M=2.14$ $SD=0.40$
	$t(59)=-1.51$ , $p=.220$ , $n=60$		$t(10)=-1.16$ , $p=.354$ , $n=11$	
<b>erfolgreiches Unterrichten</b>	$M=2.35$ $SD=0.53$	$M=2.56$ $SD=0.42$	$M=2.17$ $SD=0.52$	$M=2.60$ $SD=0.28$
	$t(61)=-3.04$ , $p=.027^*$ , $d=0.39$ , $n=62$		$t(11)=-2.40$ , $p=.092$ , $n=12$	
<b>inklusive Lehrerpersönlichkeit</b>	$M=2.25$ $SD=0.44$	$M=2.35$ $SD=0.35$	$M=2.22$ $SD=0.49$	$M=2.34$ $SD=0.36$
	$t(62)=-1.82$ , $p=.138$ , $n=63$		$t(12)=-0.85$ , $p=.489$ , $n=13$	
<b>inklusive Klassenklima</b>	$M=2.18$ $SD=0.50$	$M=2.30$ $SD=0.48$	$M=2.20$ $SD=0.34$	$M=2.29$ $SD=0.34$
	$t(59)=-1.49$ , $p=.220$ , $n=60$		$t(10)=-1.39$ , $p=.287$ , $n=11$	

Wird die Bedingung der Normalverteilung verletzt, sind die Werte des  $t$ -Tests grau markiert.

Tabelle 49: Entwicklungen in den Subskalen der ISWK in den hoch-strukturiert vs. der niedrig-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen

Nur in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und IG 2 weist die Subskala *erfolgreiches Unterrichten* eine signifikant positive Entwicklung auf – mit einer nach Cohen (1992) geringen Effektstärke von  $d=0.39$ .

Ob eine Steigerung der ISWK durch den Grad der Strukturierung der Anleitung beeinflusst wird, soll durch die Berechnung einer entsprechenden linearen Regression, bei der die Variable *Grad der Situierung* berücksichtigt wird, betrachtet werden. Es wurden die Voraussetzungen für eine lineare Regression geprüft und konnten als erfüllt befunden werden. Lediglich die Prüfung auf Normalverteilung der Residuen zeigte eine Verletzung dieses Kriteriums im Rahmen eines Shapiro-Wilk-Tests. Die grafische Prüfung lässt diese Bedingung jedoch als hinreichend erfüllt vermuten. Die lineare Regression wird mit  $F(2.74)=4.17$  und  $p=.019^*$  signifikant. Sie ergibt aber, dass der Grad der Strukturierung mit dem Koeffizienten  $b=0.13$  keinen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der ISWK liefert ( $t(74)=0.96$ ,  $p=.423$ ). Es können – wie bereits auch in Kapitel 3.3.5.5.1 dargestellt – insgesamt 10% der Varianz in der Entwicklung der ISWK (adjustiertes Bestimmtheitsmaß wäre  $R^2=.08$ ) durch den Grad der Strukturierung und der Situierung erklärt werden.

Blickt man auf die Einschätzungen der Studierenden, so gaben 62 der 64 Studierenden (also 97%) der hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und IG 2 und 12 der 13 Studierenden (also 92%) der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3 an, sich nach der Intervention fähiger zu fühlen, im inklusiven Setting als Lehrkraft tätig zu sein. Insgesamt drei Personen (zwei in IG 1 & 2 und eine in IG 3) gaben an, sich unverändert (un)fähig zu fühlen. Eine negative Entwicklung beobachteten keine Studierenden. So kann in allen Gruppierungen eine ähnliche subjektive Globaleinschätzung der Entwicklung der ISWK festgestellt werden. Lässt man die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten anhand eines abgestuften Antwortformats beurteilen, wie fähig sie sich fühlen, im inklusiven Setting zu arbeiten, so zeigen die differenziert betrachteten Interventionsgruppen IG 1\_T und IG 2 (hoch-strukturiert angeleitet) und 3 (niedrig-strukturiert angeleitet) hier leichte Unterschiede (s. Abbildung 43 und 44).

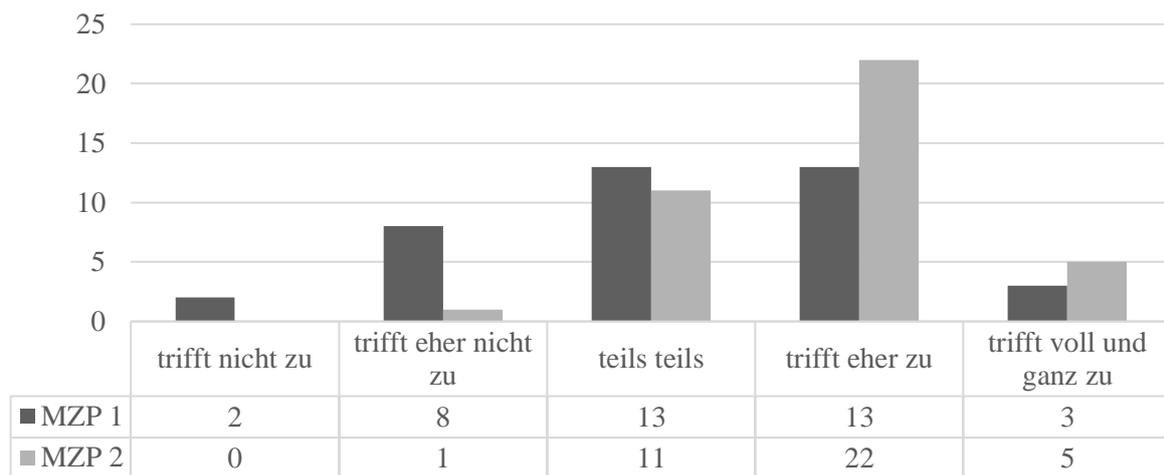


Abbildung 43: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in der hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1\_T & 2, n=39 je MZP

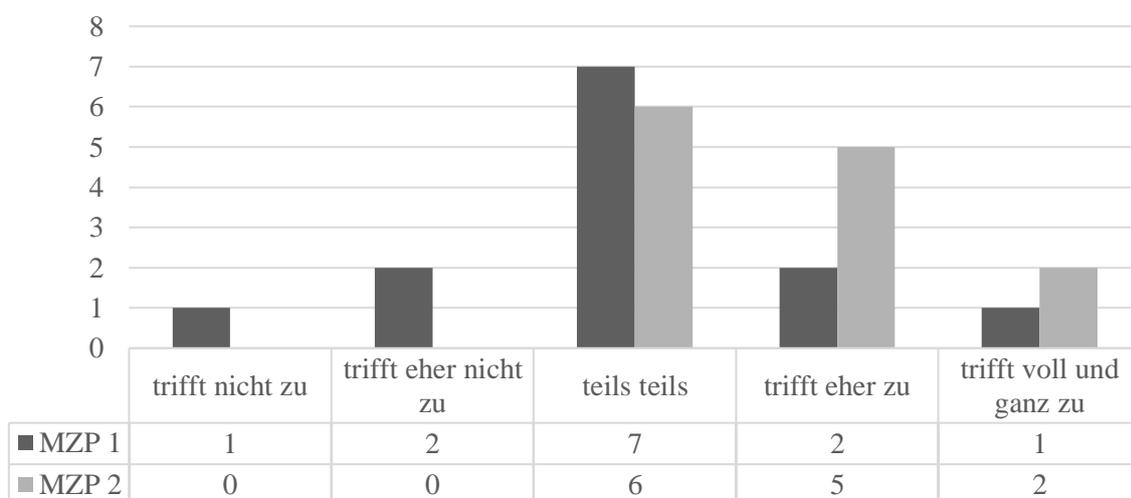


Abbildung 44: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3, n=13 je MZP

Zum MZP 1 zeigt sich sowohl in den hoch-strukturiert als auch in den niedrig-strukturiert angeleiteten Gruppen eine Tendenz zur Mitte. Die Kategorie „teils teils“ ist hier die meistgewählte Kategorie. In den Interventionsgruppen 1\_T und 2 wurden die Kategorien „trifft eher nicht zu“, „teils teils“ und „trifft eher zu“ von den Studierenden ähnlich oft gewählt. In der

Interventionsgruppe 3 ist die Überlegenheit der Kategorie „teils teils“ zu den übrigen Antwortmöglichkeiten, auf die relative Häufigkeit geblickt, wesentlich deutlicher. Zum MZP 2 wurden unabhängig vom Grad der Strukturierung der Anleitung nahezu ausschließlich die Antwortmöglichkeiten „teils teils“, „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ ausgewählt. Somit wurde insbesondere der obere bzw. auf der Abbildung der rechte Teil der Antwortmöglichkeiten ausgeschöpft. Die Umverteilung scheint jedoch in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen 1\_T und 2 noch deutlicher, da hier nun die Kategorie „trifft eher zu“ mit Abstand am häufigsten gewählt wurde, während in der Interventionsgruppe 3 der Peak nach wie vor eher bei der Kategorie „teils teils“ liegt, jedoch nahezu genauso viele Studierende die Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ wählten. Es ist aber zu beachten, dass in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen bereits zu MZP 1 die Kategorien „teils teils“ und „trifft eher zu“ gleich viele Nennungen verbuchen konnten. Betrachtet man also nur die Entwicklung der Antwortkategorien, so scheint diese unabhängig vom Strukturierungsgrad der Anleitung in den Gruppierungen ähnlich positiv zu sein.

#### 3.3.5.8.2 *Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten*

Zuletzt sollen diese quantitativen Ergebnisse noch mit Auswertungen des qualitativen Datenmaterials der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen angereichert werden. Zu beachten ist, dass bei qualitativen Ergebnissen im Gegensatz zu quantitativen keine möglichen Störfaktoren (hier die unterschiedlichen Situierungsgrade in den hoch-strukturierten Interventionsgruppen) rechnerisch kontrolliert werden können. Da die Stichprobengröße der IG 3 sehr gering ist, täuschen außerdem die relativen Häufigkeiten teilweise recht große Veränderungen oder Unterschiede vor, die bei Betrachtung der absoluten Häufigkeiten aber vernachlässigbar sind. So macht beispielsweise eine Nennung mehr oder weniger, bei der definitiv nicht von einer signifikanten Entwicklung gesprochen werden kann, teilweise schon eine Steigerung oder einen Rückgang von rund zehn Prozentpunkten aus. Gleichzeitig ist ein Vergleich der absoluten Häufigkeiten aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrößen auch verfälschend (IG 1\_T & 2:  $n=39$ , davon nannten 28 mindestens eine Situation zum MZP 1 und 33 mindestens eine Situation zum MZP 2; IG 3:  $n=13$ , davon nannten neun mindestens eine Situation zum MZP 1 und acht mindestens eine Situation zum MZP 2). Vorsichtige Aussagen bezüglich der Veränderungen bzw. Unterschiede können also nur mit einem ganzheitlichen Blick auf die Daten angestellt werden.

Sowohl in den Kompetenzbereichen der KMK als auch in den Grundwerten des TE4I-Projekts (nach Watkins 2012) sind unter Berücksichtigung dieser Anmerkung aber keine wesentlichen Unterschiede in der Entwicklung der genannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen zwischen den Interventionsgruppen erkennbar (s. Tabelle 50 und Tabelle 51). Es kann lediglich ein Rückgang der dem Kompetenzbereich *Unterrichten* zugeordneten Situationen in den hochstrukturiert angeleiteten Gruppen beobachtet werden.

Grundwert TE4I	IG 1_T & 2 (hoch-strukturiert)		IG 3 (niedrig-strukturiert)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Wertschätzung der Diversität</b>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
<b>Unterstützung aller Lernenden</b>	31 84%	35 83%	9 82%	7 70%
<b>kontinuierliche persönliche berufliche Weiterbildung</b>	3 8%	3 7%	1 9%	1 10%
<b>mit anderen zusammenarbeiten</b>	2 5%	3 7%	0 0%	2 20%
<b>Sonstiges</b>	1 3%	1 2%	1 9%	0 0%
<b>n gesamt</b>	37	42	11	10

Tabelle 50: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Grundwerten des TE4I-Projekts zugeordneten Situationen, differenziert nach Grad der Strukturierung der Anleitung

Kompetenzbereich	IG 1_T & 2 (hoch-strukturiert)		IG 3 (niedrig-strukturiert)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Erziehen</b>	7 19%	11 26%	4 36%	2 20%
<b>Unterrichten</b>	18 49%	11 26%	2 18%	3 30%
<b>Innovieren</b>	2 5%	3 7%	1 9%	1 10%
<b>Beurteilen/ Beraten</b>	3 8%	7 17%	1 9%	0 0%
<b>Sonstiges</b>	7 19%	10 24%	3 27%	4 40%
<b>n gesamt</b>	37	42	11	10

Tabelle 51: absolute und relative Häufigkeiten der zu Kompetenzbereichen der KMK zugeordneten Situationen, differenziert nach Grad der Strukturierung der Anleitung

Betrachtet man die Gegenstandsbereiche der benannten selbstwirksamkeitskritischen Situationen, so können leichte Veränderungstendenzen beobachtet werden (s. Tabelle 52).

Gegenstandsbereich	IG 1_T & 2		IG 3	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Umgang mit sich selbst als Lehrkraft</b>	7 21%	6 14%	2 18%	2 20%
Umgang mit eigenen Ressourcen	7 21%	3 7%	2 18%	1 10%
emotionale Eingebundenheit	0 0%	3 7%	0 0%	1 10%
<b>Umgang mit Schüler:innen</b>	27 70%	32 76%	9 82%	6 60%
Umgang mit Schüler:innen mit SPF	9 27%	19 45%	4 36%	6 60%
Umgang mit Schüler:innen mit DaZ	1 3%	0 0%	0 0%	0 0%
Umgang mit Schüler:innen ohne SPF	2 6%	2 5%	0 0%	0 0%
Umgang mit Schüler:innen mit und ohne SPF	15 46%	11 26%	5 45%	0 0%
<b>Umgang mit Kooperationspartner:innen</b>	2 6%	3 7%	0 0%	2 20%
Umgang mit internen Kooperationspartner:innen	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Umgang mit externen Kooperationspartner:innen	1 3%	1 2%	0 0%	0 0%
Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten	1 3%	2 5%	0 0%	2 20%
<b>Umgang mit Rahmenbedingungen</b>	0 0%	1 2%	0 0%	0 0%
Umgang mit räumlichen Ressourcen	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Umgang mit personellen Ressourcen	0 0%	1 2%	0 0%	0 0%
<b>Sonstiges</b>	1 3%	0 0%	0 0%	0 0%
<b>n gesamt</b>	37	42	11	10

*Tabelle 52: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Gegenstandsbereichen zugeordneten Situationen, differenziert nach Grad der Strukturierung der Anleitung*

Zur besseren Übersichtlichkeit und zur Bündelung der geringen Anzahl der benannten Situationen in den zwei Interventionsgruppen wird hier die Tabelle 52 nur bis zur 2. Gliederungsebene aufgeschlüsselt. In beiden Interventionsgruppen findet anteilmäßig zwischen den Messzeitpunkten ein Rückgang der Situationen statt, die sowohl Schüler:innen mit als auch Schüler:innen ohne SPF betreffen. Nur in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1\_T und IG 2 kann eine deutliche Zunahme an Situationen verzeichnet

werden, die den Umgang mit Schüler:innen betreffen, deren SPF explizit benannt wird, bzw. bei denen eine Zuordnung zu einem FSP vorgenommen wird. In der IG 3 fällt diese Entwicklung weniger deutlich aus.

#### 3.3.5.8.3 Kurzzusammenfassung

Die Interventionsgruppen zeigen – zunächst unabhängig vom Grad der Strukturierung der Anleitung – keine signifikante Steigerung in ihrer ISWK. Nur in der hoch-strukturiert angeleiteten IG 3 kann eine signifikant positive Entwicklung in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* der ISWK festgestellt werden. Der Unterschied in der Entwicklung der ISWK ist zwischen den kontrastierten Gruppierungen nicht signifikant und der Grad der Strukturierung der Anleitung im Rahmen der Reflexionsphasen scheint keinen Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der ISWK im Rahmen der gesamten Interventionen zu leisten.

Scheinbar schätzten sich die Studierenden der hoch-strukturiert angeleiteten Gruppen in ihrer ISWK nach der Intervention leicht positiver ein als die Studierenden der niedrig-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppe. Vergleicht man diese Einschätzungen aber mit den Einschätzungen der Studierenden *vor* der Intervention, fällt die Entwicklung in den kontrastierten Gruppierungen vergleichbar positiv aus.

Bei der Betrachtung der qualitativen Daten kann bei den Codierungen der Gegenstandsbereiche beobachtet werden, dass in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1\_T und IG 2 zum MZP 2 häufiger Situationen benannt wurden, in denen Schüler:innen konkreten Förderschwerpunkten zugeordnet wurden. Diese Veränderung fand in der niedrig-strukturiert angeleiteten Gruppe nicht in diesem Ausmaß statt.

#### 3.3.5.9 Beantwortung der Forschungsfrage F C5: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der Interventionsgruppen mit unterschiedlich starker Strukturierung der Anleitung zu tiefer Reflexion bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?

Da zur Beantwortung der Frage hauptsächlich qualitative Daten herangezogen werden bzw. Daten, bei denen keine weitere Variable kontrolliert werden kann, werden nur die Gruppen miteinander verglichen, welche sich ausschließlich in ihrem Grad der Strukturierung der Anleitung unterscheiden. Dabei handelt es sich um die hoch-strukturiert angeleitete und konstruiert-situierte Interventionsgruppe 2 und die niedrig-strukturiert angeleitete, aber ebenfalls konstruiert-situierte IG 3. Durch die Einschränkung auf diese zwei Interventionsgruppen wird die Stichprobe jedoch sehr reduziert. Verallgemeinernde Aussagen sind also kritisch zu betrachten.

##### 3.3.5.9.1 Ergebnisse auf Basis quantitativer Daten

In Kapitel 3.3.5.3 wurde bereits dargelegt, dass sowohl in der IG 2 als auch in der IG 3 alle Studierenden, welche eine Steigerung der ISWK einschätzten, u. a. in den Reflexionsphasen im Seminar einen ausschlaggebenden Faktor dieser positiven Entwicklung sahen.

In beiden Gruppen gaben viele Studierende auch zusätzlich den Input der Dozentin als bedeutungsvollen Faktor an. In der IG 3 wurde zudem häufig die Betreuung durch die Dozierende, im Sinne eines Schaffens geeigneter Rahmenbedingungen für die Seminarveranstaltung, als ein wichtiger Faktor für die Steigerung der ISWK genannt (s. Tabelle 53).

	<b>IG 2 (n=17)</b>	<b>IG 3 (n=13)</b>
Austausch mit anderen Studierenden	41%	50%
(theoretischer) Input der Dozent:innen	94%	100%
Reflexion der Situationen aus der Praxis im Seminar	100%	100%
Betreuung durch die Dozentin	65%	92%
Nur in IG 2 & 3: digitales Format des Seminars	0%	8%
Nur in IG 2 & 3: synchrones Format des Seminars	35%	33%
Sonstiges	6%	0%

*Tabelle 53: relative Häufigkeit der sich nun als selbstwirksamer einschätzenden Studierenden, welche u. a. den jeweiligen Aspekt als ausschlaggebenden Faktor für eine Steigerung der ISWK sehen*

### 3.3.5.9.2 Ergebnisse auf Basis qualitativer Daten

Blickt man auf die Begründungen, die innerhalb dieser zwei Interventionsgruppen bezüglich der Bedeutung der Reflexionsphasen für die Steigerung der ISWK aufgerufen werden, können zwischen den Gruppen leichte Unterschiede in der Verteilung dieser auf die Hauptkategorien festgestellt werden. Als erstes werden die Aussagen der IG 2 betrachtet (s. Tabelle 54).

<b>Kategorie</b>	<b>H (IG 2)</b>	<b>h (IG 2)</b>
Organisation	10	38%
Erkenntnisse	5	15%
Zugang/Einblick	4	15%
Input	3	12%
Motivation	2	8%
Kompetenzgewinn	1	4%
Hilfestellung/Unterstützung	1	4%
Verminderung von Ängsten/Sorgen/Unsicherheiten	1	4%
<b>gesamt</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

H=absolute Häufigkeit der mit diesem Code codierten Begründungslinien in der IG 2

h=Anteil der mit diesem Code codierten Begründungslinien an allen in der IG 2 codierten Begründungslinien

*Tabelle 54: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 2*

Studierende dieser Gruppe nannten vor allem organisatorische Faktoren der Reflexion als ausschlaggebend für deren Bedeutung für die Steigerung der ISWK. Bei den organisatorischen Faktoren wurden von den Studierenden der IG 2 insbesondere Aspekte der Theorie-Praxis-Verknüpfung durch die Reflexion (vier der zehn Nennungen) und der authentischen Auswahl der Fallbeispiele (ebenfalls vier der zehn Nennungen) aufgeführt.

Ersteres wird beispielsweise in diesem Zitat deutlich:

Das Seminar hat sich durch Theorie und eigene Anwendung (Reflexion) sehr gut ergänzt.  
(R1\_12\_F2)

Zweiteres kann in diesem Zitat konkretisiert werden:

Es wurden sehr konkrete Situationen besprochen und wie man in diesen reagieren kann.  
(R1\_4\_F2)

Die Studierenden der IG 3 führten vor allem Begründungen an, die den Input der Wissens Elemente über die Reflexion betreffen (s. Tabelle 55).

Kategorie	H (IG 3)	h (IG 3)
Input	3	33%
Zugang/Einblick	2	22%
Organisation	2	22%
Motivation	1	11%
Kompetenzgewinn	1	11%
Erkenntnisse	0	0%
Hilfestellung/Unterstützung	0	0%
Verminderung von Ängsten/Sorgen/Unsicherheiten	0	0%
<b>gesamt</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

H=absolute Häufigkeit der mit diesem Code codierten Begründungslinien in der IG 3

h=Anteil der mit diesem Code codierten Begründungslinien an allen in der IG 3 codierten Begründungslinien

Tabelle 55: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 3

Da insgesamt nur neun Segmente codiert werden können, ist es aber schwierig, eine Kategorie als besonders bedeutsam herauszustellen. Allerdings können einige der Codierungen auf einen gemeinsamen Konsens gebracht werden. Sechs der neun codierten Segmente stellen dar, dass durch die Reflexionsphasen etwas vermittelt wurde: zwei Codierungen in der Oberkategorie *Zugang/Einblick* beziehen sich auf die Vermittlung der Denk- und Handlungsweisen anderer Personen, die drei Codierungen im *Input* verdeutlichen die Vermittlung konkreter Inhalte und die Codierung in der Kategorie *Kompetenzgewinn* impliziert die Vermittlung bedeutsamer Aspekte für die jeweilige Kompetenz. Diese gemeinsame Argumentationsstruktur wird deutlicher, wenn einige dieser Zitate beispielhaft aufgeführt werden:

Vor allem die Kombination aus Situationsbeschreibung, deren Reflexion und anschließendem Input hat zu einem großen Wissenszuwachs geführt. (R2\_11\_F2) (codiert als *Input* → *Input allgemein*)

Dass es zuerst die Reflexion gab, bei der man von anderen Studierenden interessante Sichtweisen erfahren hat (R2\_2\_F2) (codiert als *Zugang/Einblick* → *Denken und Handeln anderer Personen*)

Durch die Reflexionen konnte man sich gut in verschiedene beteiligte Personen hineinversetzen und verschiedenen Möglichkeiten für potentielle Ursachen eines Verhaltens erkennen (F2\_6\_F2) (codiert als *Kompetenzgewinn* → *Einschätzung des SuS-Verhaltens*)

In allen drei Zitaten spielt die Vermittlung unterschiedlicher Aspekte, wie Wissen oder Sichtweisen, im Rahmen der Reflexion eine gewisse Rolle. Somit scheinen Studierende der IG 3 vor allem in der Vermittlungsfunktion bzw. im Transport von Wissen, Einblicken und Kompetenzen den Mehrwert der Reflexion für die Förderung der ISWK zu sehen.

### 3.3.5.9.3 Kurzzusammenfassung

Unabhängig davon, ob in der Gruppe voll-strukturiert oder niedrig-strukturiert zur tiefen Reflexion der Fallbeispiele angeleitet wurde, messen alle Studierenden der IG 2 und 3 den Reflexionsphasen eine bedeutende Funktion in der Steigerung der ISWK bei. Die Begründungen für diesen Zusammenhang gehen in den einzelnen Interventionsgruppen in leicht unterschiedliche Richtungen. Während die hoch-strukturiert angeleitet reflektierende IG 2 eher die Reflexion als methodisches Element, Theorie und Praxis sinnvoll zu verknüpfen, fokussiert, legen Studierende der niedrig-strukturiert angeleitet reflektierenden IG 3 scheinbar einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung von Inhalten im weiteren Sinne (Wissen, aber beispielsweise auch Sichtweisen) im Rahmen der Reflexionsphasen.

### 3.3.5.10 Beantwortung der Forschungsfrage F C6: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wird die Entwicklung der Reflexionstiefe in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und IG 2 mit jener der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3 vergleichend betrachtet.

#### 3.3.5.10.1 Ergebnisse auf Basis der schriftlichen Studierendenreflexionen und Studierendeneinschätzungen

Blickt man erneut auf die Codeabdeckung der einzelnen Komponenten, so kann man in beiden kontrastierten Gruppierungen deutliche Veränderungen beobachten. Diese scheinen sich aber unter den Gruppierungen nicht wesentlich zu unterscheiden (s. Tabelle 56).

Komponente	IG 1 & 2 (hoch-strukturiert)		IG 3 (niedrig-strukturiert)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Report</b>	50%	34%	51%	27%
<b>Hypothesenbildung</b>	25%	37%	30%	43%
<b>Handlungsausblick</b>	22%	25%	17%	28%
Übergänge/Strukturierendes	2%	3%	2%	1%
nicht codiert	1%	1%	1%	0%

Tabelle 56: Entwicklung der Codeabdeckung der einzelnen Komponenten im hoch-strukturiert angeleiteten vs. niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionssetting,  $n(\text{IG 1 \& 2})=64$  und  $n(\text{IG 3})=13$  je MZP

In beiden Gruppierungen nimmt der Anteil primär beschreibender Textstellen (Report) ab, während Aussagen der Hypothesenbildung und des Handlungsausblicks recht deutlich zunehmen – letztere insbesondere in IG 3.

*t*-Tests, um die Entwicklung des Reflexionstiefeindex zu beschreiben, werden auch hier zwar berechnet, aufgrund der extrem kleinen Stichprobengröße der IG 3 muss aber mit den Ergebnissen äußerst vorsichtig umgegangen werden. Diese bilden nur einen ersten Eindruck, welcher mit größeren Stichproben bestätigt werden müsste. In den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und 2 kann mit  $t(63)=-4.55$  und  $p<.001^*$ , ( $d=0.57$ , mittlerer Effekt) ein signifikanter Zuwachs der Reflexionstiefe von MZP 1 ( $M=0.23$ ,  $SD=0.08$ ) zu MZP 2 ( $M=0.31$ ,  $SD=0.12$ ) festgestellt werden (s. Abbildung 45). In der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3 besteht mit  $t(12)=-3.57$  und  $p=.008^*$  ebenfalls ein signifikanter Zuwachs der Tiefe der Studierendenreflexionen von MZP 1 ( $M=0.25$ ,  $SD=0.10$ ) zu MZP 2 ( $M=0.40$ ,  $SD=0.10$ ) (s. Abbildung 46). Mit  $d=0.99$  handelt es sich hierbei nach Cohen (1992) um einen großen Effekt.

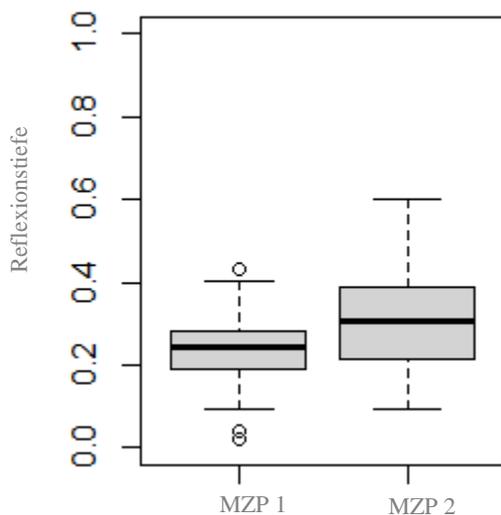


Abbildung 45: Reflexionstiefeindex der hoch-strukturiert angeleiteten Gruppen IG1 & 2 zu MZP 1 und 2,  $n=64$  je MZP

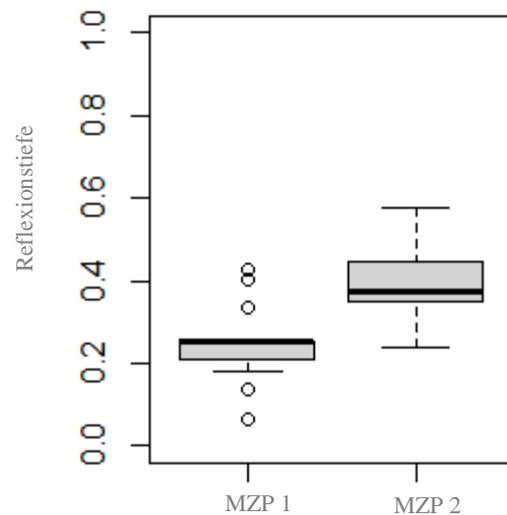


Abbildung 46: Reflexionstiefeindex der niedrig-strukturiert angeleiteten Gruppe IG 3 zu MZP 1 und 2,  $n=13$  je MZP

Zur Berechnung einer linearen Regression wurden die Voraussetzungen im Vorfeld geprüft und können als erfüllt angesehen werden. Die lineare Regression wird mit  $F(2,74)=10.30$  und  $p<.001^*$  signifikant. Neben dem Grad der Strukturierung wird auch der Situierungsgrad bei der Berechnung der linearen Regression berücksichtigt. Sie ergibt aber, dass der Grad der Strukturierung mit dem Koeffizienten  $b=-0.02$  keinen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der Reflexionstiefe liefert ( $t(74)=-0.35$ ,  $p=.760$ ). Es können – wie bereits auch in Kapitel 3.3.5.7.1 dargestellt – insgesamt rund 22% der Varianz in der Entwicklung der Reflexionstiefe (adjustiertes Bestimmtheitsmaß wäre  $R^2=.20$ ) durch den Grad der Strukturierung und der Situierung erklärt werden.

Zusätzlich soll noch ein kurzer Blick auf die Entwicklung der einzelnen Komponenten-Indizes geworfen werden (s. Tabelle 57).

	hoch-strukturiert angeleitet (IG 1 & 2)		niedrig-strukturiert angeleitet (IG 3)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Report</b>	$M=0.30$ $SD=0.20$	$M=0.33$ $SD=0.19$	$M=0.34$ $SD=0.19$	$M=0.40$ $SD=0.20$

	hoch-strukturiert angeleitet (IG 1 & 2)		niedrig-strukturiert angeleitet (IG 3)	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
<b>Hypothesenbildung</b>	$t(63)=-1.05, p=.399$		$t(12)=-0.81, p=.520$	
	$M=0.22$ $SD=0.10$	$M=0.36$ $SD=0.18$	$M=0.25$ $SD=0.12$	$M=0.50$ $SD=0.12$
<b>Handlungsausblick</b>	$t(63)=-5.78, p<.001^*, d=0.72$		$t(12)=-4.73, p=.001^*, d=1.31$	
	$M=0.22$ $SD=0.12$	$M=0.25$ $SD=0.15$	$M=0.22$ $SD=0.14$	$M=0.33$ $SD=0.11$
	$t(63)=-1.40, p=.264$		$t(12)=-2.07, p=.105$	

Wird die Bedingung der Normalverteilung verletzt, sind die Werte des  $t$ -Tests grau markiert.

Tabelle 57: Entwicklung der Indizes der einzelnen Komponenten im hoch-strukturiert angeleiteten vs. niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionssetting,  $n(IG 1 \& 2)=64$  und  $n(IG 3)=13$  je MZP

In den hoch-strukturiert angeleiteten Gruppen kann in der Komponente der Hypothesenbildung eine signifikant positive Entwicklung erkannt werden. Es liegt nach Cohen (1992) ein mittlerer Effekt vor. In der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3 ist diese Entwicklung ebenso feststellbar, hier sogar mit einem nach Cohen (1992) großen Effekt.

Wie schätzen jedoch die Studierenden selbst die Entwicklung ihrer persönlichen Reflexionstiefe ein? Ausnahmslos alle Grundschullehramtsstudierenden der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3 gaben an, nach der Intervention herausfordernde Situationen differenzierter betrachten zu können. In den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und 2 sahen rund 91% eine eigene positive Entwicklung. Die übrigen Studierenden sahen entweder keine Entwicklung oder machten keine Angabe.

Betrachtet man die Globaleinschätzung der eigenen Fähigkeit zu tiefer Reflexion, welche von den Studierenden zu beiden Messzeitpunkten abgegeben wurde, so ergibt sich in den differenzierten Gruppierungen ein nur leicht unterschiedliches Bild (s. Abbildung 47 und 48):

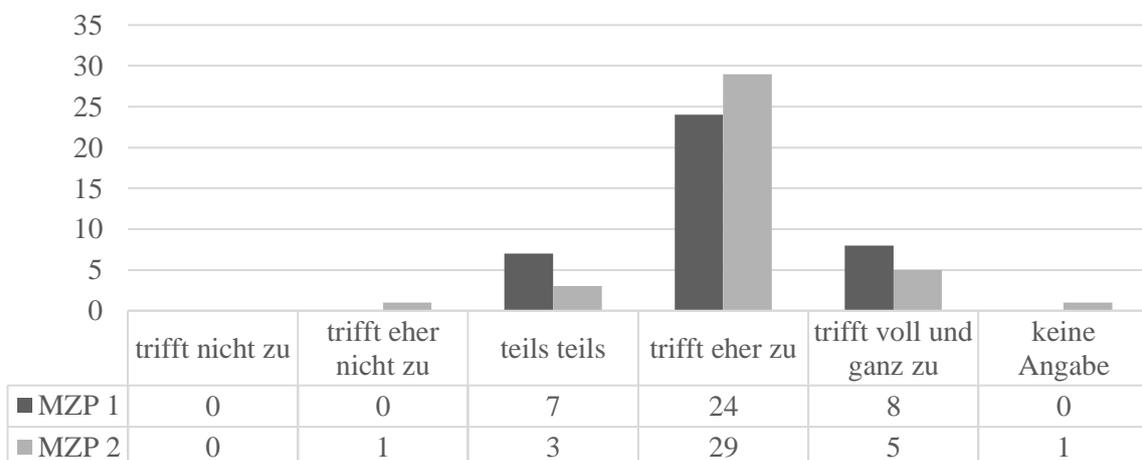


Abbildung 47: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", hoch-strukturiert angeleitete Interventionsgruppen IG 1\_T und IG 2,  $n=39$  je MZP

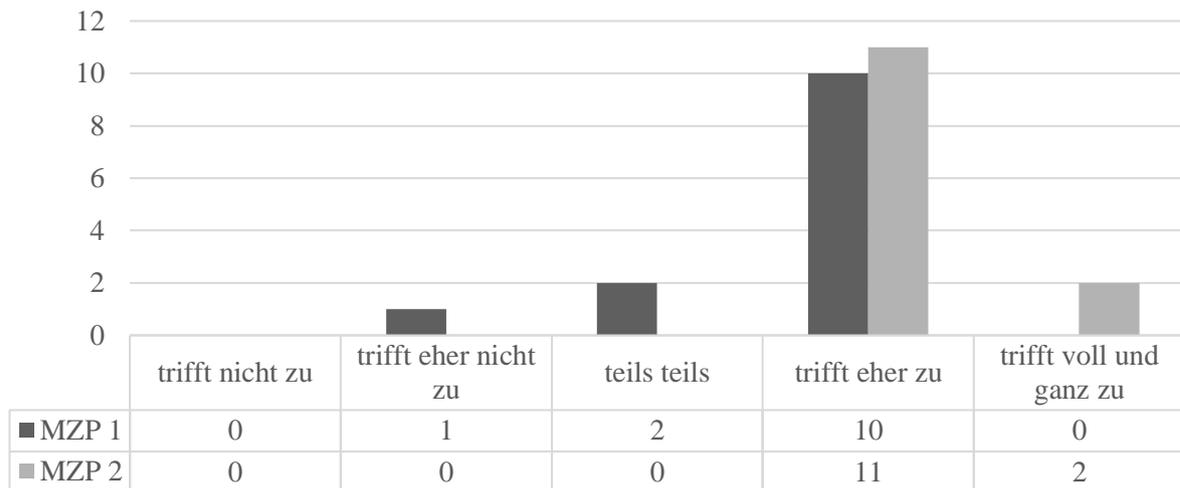


Abbildung 48: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", niedrig-strukturiert angeleitete IG 3, n=13 je MZP

In der Kategorie „trifft eher zu“ ist von MZP 1 zu MZP 2 sowohl in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1\_T und 2 als auch in der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3 eine Zunahme der absoluten Häufigkeit zu verzeichnen. Im Gegensatz dazu wird die Kategorie „trifft voll und ganz zu“ im Vergleich zum MZP 1 in der IG 3 zum MZP 2 häufiger gewählt, in den Interventionsgruppen IG 1\_T und 2 seltener. Die Entwicklung kann man in der IG 3 als positiv beurteilen, in den Interventionsgruppen IG1\_T und 2 kann die Entwicklung schwer als eindeutig positiv noch negativ eingeschätzt werden, zeigt aber eher eine positive Tendenz.

#### 3.3.5.10.2 Kurzzusammenfassung

Grundsätzlich können sowohl bei der niedrig-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppe als auch bei den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen signifikant positive Entwicklungen festgestellt werden, sowohl beim Reflexionstiefeindex allgemein als auch in der Komponente der Hypothesenbildung. Der Grad der Strukturierung zeigt sich hier nicht als wesentlicher Einflussfaktor auf die Entwicklung der Reflexionstiefe. Auch die Studierenden selbst schätzten ihre Entwicklung als positiv ein. Zudem bildet das Globalurteil über die eigene Fähigkeit, tief zu reflektieren, zum Ende der Intervention in der IG 3 im Vergleich zum MZP 1 eine positive Entwicklung ab. In den Interventionsgruppen IG1\_T und 2 ist die Entwicklung uneindeutiger, aber dennoch tendenziell positiv.

### 3.3.6 Zusammenfassung, Interpretation und Ergebniswürdigung

#### 3.3.6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ergebnisinterpretation

Zur Interpretation der Ergebnisse werden die Forschungsfragen auf Basis der Daten zunächst zusammenfassend beantwortet und darauf aufbauend Überlegungen über mögliche Sinnstrukturen angestellt.

*F B1: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die Tiefe der Studierendenreflexionen?*

Es kann interventionsgruppenübergreifend eine signifikante Steigerung der Reflexionstiefeindizes der Studierendenreflexionen festgestellt werden, welche anscheinend hauptsächlich aus einer signifikanten Steigerung des Index der Hypothesenbildung herrührt.

Eine gezielte Förderung der Reflexionstiefe ist im universitären Kontext also möglich. Die gemeinsame Reflexion (hier im Plenum) birgt, wie bereits an einigen Stellen angemerkt, viele Vorteile und erscheint dadurch fast alternativlos. Durch den wöchentlichen Austausch im Rahmen der Reflexionsphasen wird auch Erfahrungswissen und Fachwissen transportiert. Wie bereits in Kapitel 3.2.2.1 erörtert, kann sich ein größeres Fachwissen wiederum mittelbar auf den Indexwert für Reflexionstiefe auswirken. Die Verschränkung von Wissensaustausch und gemeinsamer Reflexion wird auch dadurch deutlich, dass die Studierenden häufig u. a. den Input auch als Mehrwert der Reflexion nannten (s. die Beantwortung der Forschungsfrage F B3). Grundsätzlich ist der Wissensaustausch als Nebeneffekt der gemeinsamen Reflexion in der Praxis durchaus vorteilhaft, in Bezug auf die Forschung ein Element, das zumindest ein weiteres Erklärungsmoment für die interventionsgruppenübergreifend positive Entwicklung der Reflexionstiefe liefert. Es findet in allen Interventionsgruppen ein solcher Wissensaustausch statt.

Die Studierenden fokussieren sich nach den Interventionen vermehrt auf Komponenten, in denen eigene Gedanken formuliert und ggf. Schlüsse gezogen werden müssen (insbesondere die Komponente *Hypothesenbildung*) und weniger auf Elemente der bloßen Beschreibung bzw. Reproduktion (die Komponente *Report*). Das könnte an einem verstärkten Bewusstsein liegen, dass gerade diese Elemente die Kernstücke einer tiefen Reflexion ausmachen. Möglicherweise wurde vor den Reflexionstrainings und auch vor dem Input zum Thema *tiefe Reflexion* Reflexion eher als Problemlöseprozess verstanden, bei dem die Schilderung des Problems (ggf. vergleichbar mit der Komponente des Reports) und das Ableiten von Lösungsvorschlägen (ggf. vergleichbar mit der Komponente des Handlungsausblicks) im Fokus steht. Der vermeintliche Zwischenschritt der Hypothesenbildung rückte dann erst durch die Anleitung zur Reflexion und/oder den theoretischen Input zu Beginn der Interventionen in den Fokus. Sie wird nach der Intervention als Kern der Reflexion gehandhabt, welcher sichert, dass die Situation wirklich durchdrungen wurde und keine reinen Handlungsroutinen den Handlungsausblick beherrschen. Zudem ist es – wie bereits dargestellt – erwartbar, dass die Studierenden durch die erlebten gemeinsamen Reflexionsphasen auch Erfahrungen und Wissen zu wissenschaftlichen Theorien ansammelten, die in einer Hypothesenbildung herangezogen werden können. Diese Theorien kannten sie zum MZP 1 ggf. noch nicht oder konnten sie nicht in den praktischen Kontext einer konkreten Situation transferieren.

Die Studierenden selbst nehmen auch eine Steigerung der eigenen Reflexionstiefe wahr, obwohl sie sich zum MZP 2 bei einem abgestuften Antwortformat bezüglich ihrer Reflexionstiefe ähnlich einschätzten wie zum MZP 1. Die Studierenden haben zum MZP 2 möglicherweise ein realistischeres Bild tiefer Reflexion bzw. stellen dadurch einen höheren Anspruch an eine tiefe Reflexion. Sie schätzten folglich vermutlich auch nach der Intervention das eigene Reflexionsverhalten kritischer ein. Das Empfinden der Studierenden, sich in ihrer Fähigkeit, tief zu reflektieren, weiterzuentwickeln, kann sich durch das gesteigerte Kompetenzerleben, gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000), positiv auf die Motivation zu reflektieren auswirken – und somit im nächsten Schritt auf die Kompetenz, tief zu reflektieren. Dies könnte sich wiederum in einer Vertiefung der Studierendenreflexionen – als Produkte der Reflexionskompetenz – niederschlagen.

*F B2: Welche Effekte hat das Konzept der Anleitung zu tiefer Reflexion auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit der Grundschullehramtsstudierenden?*

Die Grundschullehramtsstudierenden, die an einer der Interventionen teilnahmen, steigern sich im Gegensatz zur Kontrollgruppe in ihrer ISWK signifikant. Sie nehmen diese

Weiterentwicklung auch selbst wahr. Auch in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* bleibt die Signifikanz der Steigerung nach Alpha-Fehler-Korrektur bestehen. Scheinbar kann mit den Interventionen also auch ein positiver Einfluss auf die ISWK genommen werden. Da die Kontrollgruppe sich nicht nur in fehlenden Reflexionsphasen von den Interventionsgruppen unterscheidet, muss hier aber vor kausalen Schlüssen gewarnt werden. Es ist unklar, ob die positive Entwicklung wirklich primär an den Reflexionsangeboten liegt oder beispielsweise an den inklusionsspezifischen Inhalten, die in den Seminaren zusätzlich transportiert wurden. Es kann aber durch dieses Ergebnis davon ausgegangen werden, dass die positive Entwicklung in der ISWK nicht lediglich auf die reguläre individuelle Weiterentwicklung im Rahmen eines Semesters des Regelstudiums zurückgeführt werden kann, sondern die Interventionen hier in irgendeiner Form Anteil haben.

Nach der Intervention nannten die Studierenden häufiger speziell Situationen mit Schüler:innen mit FSP esE als selbstwirksamkeitskritisch, während zum MZP 1 insbesondere der Umgang mit Schüler:innen mit und ohne SPF allgemein noch Kopfzerbrechen bereitete. Die Gegenstandsbereiche der selbstwirksamkeitskritischen Situationen scheinen sich also zu spezifizieren. Messzeitpunktunabhängig sind die meisten der von den Studierenden benannten Situationen dem Kompetenzbereich *Unterstützung aller Lernenden* des TE4I-Projekts und den Aufgabenbereichen *Erziehen* und *Unterrichten* einer Lehrkraft der KMK zuzuordnen. Die signifikant positive Entwicklung in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten*, welche den unterrichtlichen Umgang mit Schüler:innen mit und ohne SPF fokussiert, kann durch die qualitativen Daten insofern gestützt werden, als dass hier auch zum MZP 2 nicht mehr so häufig Situationen benannt werden, die den Kompetenzbereich *Unterrichten* betreffen und die den unterrichtlichen und/oder erzieherischen Umgang mit Schüler:innen mit und ohne SPF beschreiben. Der Fokus liegt hingegen zum MZP 2 eher auf Schüler:innen mit konkretisiertem SPF. Das kann zum einen daran liegen, dass im Rahmen der Interventionen der Blick für den:die einzelne:n Schüler:in geschärft wurde. Die Studierenden sammeln im begleitenden Seminar sowie auch ggf. im Praktikum während der Intervention Erfahrungen und auch theoretisches Wissen zu den Förderschwerpunkten und betrachten deshalb unter Umständen die zukünftige Arbeit als Lehrkraft im inklusiven Setting differenzierter. Zum anderen kann es aber auch sein, dass im Rahmen der Intervention durch die Arbeit mit Fallbeispielen unbewusst getriggert wird, insbesondere das Verhalten einzelner Schüler:innen und weniger die ganze Klasse zu betrachten und in den Fokus der Beobachtungen zu stellen. Dies wäre insbesondere dann eine kritische Entwicklung, wenn dadurch Schüler:innenverhalten vom Kontext losgelöst problematisiert werden würde. Dass messzeitpunktunabhängig primär Situationen der Aufgabenbereiche *Erziehen* und *Unterrichten* genannt werden, mag daran liegen, dass dies die Aufgabenbereiche sind, die am unmittelbarsten mit dem Lehrberuf verknüpft werden und somit möglicherweise zuerst Situationen bedacht werden, die diesen Bereichen zuzuordnen sind. Der Grundwert *Unterstützung aller Lernenden* des TE4I-Projekts umfasst sowohl erzieherische als auch unterrichtliche Situationen. Folglich ist es nach dem Fokus auf die Aufgabenbereiche *Erziehen* und *Unterrichten* nicht weiter verwunderlich, dass dieser Kompetenzbereich am häufigsten tangiert wird.

*F B3: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden im Falle einer positiven Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen im Seminar bei?*

Für einen Großteil der Studierenden, welche an einer der Interventionen teilnahmen, scheint die Reflexion ein ausschlaggebender Faktor für die selbst wahrgenommene Steigerung der ISWK

zu sein. Die Grundschullehramtsstudierenden schätzen an der Reflexion insbesondere den Praxisbezug, die Wissensvermittlung durch den gemeinsamen Austausch, die Authentizität der reflektierten Situationen und die Einblicke, die ihnen durch die Reflexion, beispielsweise in das Denken und Handeln anderer, ermöglicht werden. Es ist nicht genug wertzuschätzen, dass die fest in die Seminarstruktur integrierten Reflexionsphasen von den Studierenden als so gewinnbringend wahrgenommen werden. Die Datenlage lässt keinen Reflexionsüberdross vermuten, obwohl die Reflexionsphasen einen großen Teil der gesamten Seminarzeit einnehmen. Im Gegenteil: Die Studierenden scheinen sie eher als unverzichtbar anzusehen. Dabei sind manche Gestaltungsfaktoren der Reflexionsphasen für die Studierenden besonders bedeutsam. Wichtig erscheint beispielsweise vor dem Hintergrund der Studierendenäußerungen, dass die Reflexionen gemeinsam vollzogen werden. Nur so kann auch ein Wissensaustausch stattfinden und es können Einblicke in Erfahrungen und Gedanken anderer gegeben werden. Auch die Wahl der Fallbeispiele ist nicht redundant. Hier muss eine gewisse Authentizität vorliegen und ein sichtbarer Bezug zur Praxis bestehen – scheinbar auch oder insbesondere (dazu mehr in Kapitel 3.3.5.6), wenn es sich um konstruierte Praxissituationen handelt. Die Reflexionen werden von den Studierenden durchaus auch als ein Instrument zur Verknüpfung von Theorie und Praxis erkannt, wie es in den vorbereitenden Überlegungen bzw. hochschuldidaktisch auch anvisiert wird. All diese Aspekte – der Wissenstransfer und Erkenntnisgewinn, der Erfahrungsaustausch und der (un)mittelbare Bezug zur Praxis – werden für die Studierenden in der Reflexion vereint und vermitteln ihnen mehr Sicherheit, im inklusiven Setting als Lehrkraft zu agieren.

*F B4: Inwieweit kann durch tiefe Reflexion die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit beeinflusst werden?*

Die Verschränkung der quantitativen Daten der Tiefe der Studierendenreflexionen und der ISWK mittels eines Cross-lagged-Panels ergibt keine für die Beantwortung dieser Forschungsfrage signifikanten und zuverlässig aussagekräftigen Ergebnisse. Der Versuch, diese Forschungsfrage quantitativ eindeutig zu beantworten, ist nicht gelungen. Weitere Studienergebnisse, welche insbesondere bei der Beantwortung der Forschungsfragen F B2 und F B3 dargestellt werden, reichern die Beantwortung der Forschungsfrage F B4 jedoch insofern an, als dass sie aufzeigen, dass die Interventionen, welche die Anleitung zu tiefer Reflexion umfassen, durchaus einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der ISWK zu haben scheinen. Die Studierenden sehen in der tiefen Reflexion einen bedeutsamen Faktor für eine positive Entwicklung ihrer ISWK. In der Summe geben die Studienergebnisse also durchaus starke Hinweise darauf, dass durch tiefe Reflexion die ISWK positiv beeinflusst werden kann. Es ist vorstellbar, dass eine weitere Erhebung mit einer wesentlich größeren Stichprobe und unter verstärkter Beachtung möglicher Drittvariablen hier auch im Cross-lagged-Panel die nötigen aussagekräftigen Signifikanzen liefern würde.

*F C1: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?*

Die Daten zeigen, dass sich die Studierenden der konstruiert-situiert reflektierenden Reflexionsgruppen in ihrer ISWK signifikant positiver entwickeln als die der voll-situierten. Der Grad der Situierung liefert einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der ISWK. Die Studierenden der konstruiert-situierten Interventionsgruppen IG 2 und IG 3 zeigen in der Gesamtskala und bis auf die Subskala *inklusive Lehrerpersönlichkeit* in allen Subskalen eine signifikante Weiterentwicklung, wohingegen die Studierenden der voll-situierten IG 1

lediglich in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* signifikant zugewinnen. Unabhängig vom Grad der Situierung fühlt sich ein Großteil der Studierenden nach der jeweiligen Intervention fähiger, im inklusiven Setting zu arbeiten. Die begleitende Praxis des voll-situierten Settings ermöglicht nicht nur positiv besetzte Erprobungsspielräume, sondern auch Erlebnisse des Scheiterns, die sich negativ auf die ISWK auswirken können. Diese müssen begleitet und beispielsweise durch eine reflexive Auseinandersetzung aufgebrochen werden. Allerdings müssten sie dafür den Studierenden zum einen bewusst sein und zum anderen als Reflexionsanlässe verbalisiert werden. Eine künstliche Konstruktion zu reflektierender Praxissituationen – wie im konstruiert-situierten Setting – ermöglicht es, die Fallbeispiele inhaltlich gezielt zu gestalten. Das heißt zum einen, dass ein inhaltlicher Fokus gesetzt werden kann. Dieser macht es möglich, Dopplungen zu vermeiden oder gewisse Aspekte gezielt immer wieder aufzugreifen. Zum anderen können so auch die Praxissituationen in ihrer Komplexität reduziert bzw. gesteuert, also beispielsweise sukzessive aufgebaut werden. Diese didaktische Steuerung im Allgemeinen und die Komplexitätsreduktion im Speziellen ist im voll-situierten Setting nicht möglich. Das hat möglicherweise zur Folge, dass Situationen beispielsweise überfordernd wirken und die ISWK nicht auf gleiche Weise gesteigert werden kann wie in den konstruiert-situierten Gruppen. Dass die Daten der Subskala *inklusive Lehrerpersönlichkeit* auch in den konstruiert-situierten Interventionsgruppen keine signifikante Steigerung erfahren, kann damit zusammenhängen, dass diese Skala Items umfasst, die insbesondere auf eine gewisse Geisteshaltung abzielen, nämlich die Wertschätzung der Diversität im inklusiven Setting. Eine substanzielle Änderung dieses ganz grundlegenden Mindsets ist unter Umständen langwieriger bzw. träger und dadurch nicht innerhalb eines Semesters initiiierbar.

Unabhängig von der Interventionsgruppe scheinen Studierende sich vor allem noch bezüglich Situationen des Kompetenzbereichs *Unterstützung aller Lernenden* weniger wirksam zu fühlen. Dies liegt aber vermutlich an der Umfassendheit dieses Kompetenzbereichs. Studierende der voll-situierten Interventionsgruppen nannten nach der Intervention häufiger Situationen als selbstwirksamkeitskritisch, die dem Aufgabenbereich *Erziehen* zuzuordnen sind. Es ist zu vermuten, dass die begleitenden Praxiserfahrungen ggf. verdeutlichten, welchen großen Teil auch erzieherische Aufgaben im Alltag einer Lehrkraft einnehmen. Auch wird möglicherweise die Unsicherheit im erzieherischen Handeln deutlicher wahrgenommen, da dieses schlechter planbar erscheint als unterrichtliches. Erzieherische Herausforderungen sind oft unvorhersehbar und gleichzeitig mit unmittelbarem Handlungsdruck verbunden. Studierende der konstruiert-situierten Interventionsgruppen führten zum MZP 2 verstärkt Situationen an, die den Gegenstandsbereich des Umgangs mit einzelnen Schüler:innen mit SPF betreffen. Dies könnte mit den Inhalten der in den Seminaren reflektierten Situationen zusammenhängen. In den konstruiert-situierten Interventionsgruppen wurden bewusst Situationen gewählt, die Verknüpfungen zu ganz unterschiedlichen Förderbedarfen ermöglichen. So wurde hier unter Umständen bei den Studierenden der Blick für die unterschiedlichen Förderbedarfe geweitet. Auch werden in den konstruierten Situationsbeschreibungen oft einzelne Schüler:innen fokussiert. Es werden meist keine Klassen bzw. Klassensituationen beschrieben, um die Komplexität zu verringern und einen Fokus zu ermöglichen. Der Fokus auf einzelne Schüler:innen kann aber auch die Gefahr bergen, dass der Blick für das Ganze (beispielsweise die Diversität in der Klasse) eingebüßt wird. Eine so gezielte Gestaltung der Fallbeispiele ist im voll-situierten Setting nicht möglich. Hier entscheiden die Studierenden selbst, welche Praxiserfahrungen thematisiert werden sollen.

*F C2: Welche Bedeutung messen die Grundschullehrerstudierenden der unterschiedlich situierten Interventionsgruppen bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?*

Nahezu alle Proband:innen gaben u. a. die Reflexionsphasen als bedeutsames Moment in der wahrgenommenen Steigerung der ISWK an – unabhängig vom Grad der Situierung ihrer Interventionsgruppe. Der Mehrwert der Reflexion wird also den an einer Intervention teilnehmenden Studierenden gesehen. Jedoch werden in unterschiedlich situierten Seminaren anscheinend unterschiedliche Aspekte der Reflexion relevant. Für Studierende der voll-situierten Gruppe liegt der Vorteil der Reflexionsphasen insbesondere im gemeinsamen Austausch über erlebte Praxis (durch Einblicke in Erfahrungen sowie das Denken und Fühlen anderer) und in der Vermittlung von Wissen (insbesondere von konkreten Handlungsmaßnahmen). Konstruiert-situiert Reflektierende hingegen sehen diesen in der Gestaltung bzw. Organisation der Reflexionsphasen, welche durch eine starke Verknüpfung von Theorie und Praxis zu Erkenntnissen verhilft. Im konstruiert-situierten Seminar fehlt der direkte Bezug zur Praxis im Rahmen begleitender Praktika. Hier verkörpert die Reflexion scheinbar ein Fenster in die Praxis, die sie in diesem Setting nicht unmittelbar erfahren. Die Reflexion wird hier eher als eine hochschuldidaktische Methode gesehen, Theorie mit Praxis zu verknüpfen bzw. praktische Aspekte in den Seminarkontext zu implementieren. In den voll-situierten Seminaren ist dieser Praxisbezug bereits durch die Praktika gegeben. Jedoch müssen die Praxiserfahrungen durch einen gemeinsamen Austausch in ihrer Komplexität aufgebrochen und dadurch greifbarer gemacht werden. Scheinbar bieten die Reflexionsphasen den gesuchten Rahmen, indem hier herausfordernde Erfahrungen, damit zusammenhängende Gedanken und Gefühle ausgetauscht und gemeinsam bearbeitet werden. Dabei scheint das Ziel zu sein, konkrete Anregungen für die aktuellen Praktika mitzunehmen. Die Reflexion dient hier der Nachbereitung der Praxis – indem man sich darüber austauscht – und ihrer Vorbereitung – indem man konkrete Handlungsmaßnahmen erarbeitet oder von anderen präsentiert bekommt.

*F C3: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in voll-situierten Reflexionsphasen im Vergleich zu konstruiert-situierten Reflexionsphasen?*

Sowohl in den konstruiert-situierten Interventionsgruppen als auch in der voll-situierten kann eine Steigerung der Reflexionstiefe festgestellt werden, welche scheinbar insbesondere in einer stärkeren Beachtung der Kriterien der Hypothesenbildung begründet liegt. Jedoch verbleibt diese Steigerung der Reflexionstiefe nur in den konstruiert-situierten Gruppen nach Alphafehlerkorrektur signifikant. In den konstruiert-situierten Gruppen ist die Weiterentwicklung der Tiefe der Studierendenreflexionen signifikant stärker ausgeprägt als in der voll-situierten Interventionsgruppe. Der Grad der Situierung liefert einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur Entwicklung der Reflexionstiefe.

In konstruiert-situierten Interventionsgruppen sind die Fallbeispiele, die reflektiert werden sollen, von der Dozentin ausgewählt oder ihr zumindest wohlbekannt. D. h. diese kann sich auch entsprechend vorbereiten, ggf. bedeutsame Aspekte notieren oder bereits Impulse überlegen. Dies ist bei der voll-situierten Reflexion nicht möglich. Die Dozentin hat hier keinen Einfluss auf die Praxissituationen, die reflektiert werden wollen und muss ebenso spontan wie die Studierenden auf diese reagieren. Die spontane Reflexion der Situation an und für sich beansprucht auch die Seminarleitung ggf. im Moment so sehr, dass hier mangels kognitiver Ressourcen unbewusst weniger Impulse zur Einhaltung bestimmter Gütekriterien gegeben werden. Es ist möglich, dass den Studierenden dadurch implizit die Gütekriterien tiefer Reflexion weniger geläufig sind und sie diese dadurch vermutlich auch weniger stark bei

eigenen Reflexionen berücksichtigen. Die im konstruiert-situierten Setting der Seminarleitung bekannten Situationen ermöglichen hingegen eher den (nahezu alleinigen) Fokus auf die konkrete Anleitung der Reflexionsphasen. Zudem werden die Fallbeispiele im konstruiert-situierten Setting gezielt für die Reflexion ausgewählt und formuliert. Deshalb ist davon auszugehen, dass diese auch besonders ergiebig für eine Reflexion sind und sich als Erprobungsfall besonders gut eignen. Eine solche Passung ist bei spontan aus der Praxis mitgebrachten Fällen nicht möglich.

Die Studierenden selbst nehmen unabhängig von der Interventionsgruppenzugehörigkeit großteils eine Steigerung der Reflexionstiefe wahr. Für sie scheint der Situierungsgrad nicht relevant zu sein, wenn es um tiefe Reflexion geht – zumindest, wenn sie keinen direkten Vergleich zum jeweils erlebten Setting haben.

*F C4: Wie entwickelt sich die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?*

Die ISWK zeigt in keiner der zwei kontrastierten Gruppierungen eine signifikante Entwicklung. Lediglich in der Subskala *erfolgreiches Unterrichten* kann in den hoch-strukturiert angeleiteten Gruppen eine signifikante Weiterentwicklung festgestellt werden. Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Steigerung der ISWK zwischen den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen und der niedrig-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppe. Der Strukturierungsgrad liefert keinen signifikanten Erklärungsbeitrag für die Entwicklung der Reflexionstiefe. Die fehlenden Signifikanzen können auf eine geringe Bedeutsamkeit des Grades der Strukturierung der Anleitung zur Reflexion hinsichtlich der Steigerung der ISWK hinweisen, können aber auch der kleinen Stichprobengröße geschuldet sein.

Die Studierenden selbst schätzten die eigene (Entwicklung der) Reflexionstiefe in beiden differenzierten Gruppierungen grundsätzlich positiv ein. Die qualitativen Daten können nur kleine Unterschiede verzeichnen: In den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen werden zum MZP 2 vermehrt Situationen genannt, die Schüler:innen mit SPF betreffen. Diese Beobachtung wurde bereits bei der nach Situierungsgrad differenzierten Betrachtung der Entwicklung der ISWK angestellt (s. F C1). Hier konnte diese Entwicklung vor allem in den konstruiert-situierten Gruppen nachvollzogen werden. Dadurch ist zu vermuten, dass die vermehrte Nennung dieser Situationen wohl Nennungen der IG 2, welche hoch-strukturiert angeleitet und konstruiert-situiert reflektierte, entstammt. In die konstruierten Fallbeispiele wurden teilweise gezielt Anknüpfungspunkte für mögliche Förderbedarfe integriert. Somit erscheint es naheliegender, dass der Grad der Situierung und nicht der Grad der Strukturierung der Anleitung für die verstärkte Fokussierung auf Situationen mit Schüler:innen mit SPF verantwortlich ist.

Grundsätzlich scheint der Grad der Strukturierung der Anleitung zur Reflexion bei der Steigerung der ISWK eine geringere Rolle zu spielen als durch den Forschungsstand vermutet. Wichtig ist jedoch, dass auch die niedrig-strukturiert angeleitete Gruppe nicht gänzlich unbegleitet reflektiert. Hier werden ebenso Impulse von außen gegeben. Ggf. ist das bedeutsamer als ein stark vorgegebener Ablauf der Reflexion, bei dem man sich an den Komponenten tiefer Reflexion orientiert.

*F C5: Welche Bedeutung messen die Grundschullehramtsstudierenden der Interventionsgruppen mit unterschiedlich starker Strukturierung der Anleitung zu tiefer*

### *Reflexion bei einer selbst eingeschätzten Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit den Reflexionsphasen bei?*

Für die an einer Intervention teilnehmenden Studierenden stellen die Reflexionen einen wesentlichen Faktor zur Steigerung ihrer inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit dar. In der hoch-strukturiert angeleitet reflektierenden Interventionsgruppe ist für die Studierenden die Reflexion scheinbar insbesondere eine Methode der Seminargestaltung, mittels der Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden können. Durch die starke Strukturierung der Reflexionssituationen wird der Methodencharakter der Reflexionen verstärkt. Methoden zeichnen sich in der Lehre meist durch eine starke Struktur aus, um beispielsweise auch als Scaffolding-Maßnahme zu gelten. Studierende dieser Interventionsgruppe nehmen den vorgegebenen Ablauf scheinbar als eine eben solche Maßnahme wahr, die der methodischen Aufarbeitung der Fallbeispiele dient und Stück für Stück an den Umgang mit herausfordernden Situationen in der Praxis heranführen soll. Für Studierende der niedrig-strukturiert angeleitet reflektierenden IG 3 besteht insbesondere in der Vermittlung von Handlungs-, Erfahrungs- und Fachwissen der Mehrwert der Reflexion. Durch den unsystematischeren Austausch in der niedrig-strukturiert angeleiteten Gruppe werden hier die Reflexionen scheinbar weniger stark als zielgerichtete Methode, sondern vielmehr als eine Art Austauschplattform, um Wissen zu teilen, wahrgenommen.

### *F C6: Wie entwickelt sich die Tiefe der Studierendenreflexionen in hoch-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen im Vergleich zu niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen?*

Grundsätzlich können sowohl bei der niedrig- als auch der hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppe signifikant positive Entwicklungen in der Reflexionstiefe festgestellt werden, sowohl durch den Index erfasst als auch von den Studierenden selbst eingeschätzt. Der Grad der Strukturierung scheint dabei weniger der ausschlaggebende Faktor für signifikant positivere oder weniger positive Ergebnisse zu sein, als möglicherweise vermutet. Die Vor- und Nachteile einer stärkeren und/oder weniger starken Strukturierung scheinen sich hier aufzuheben oder zumindest nicht stark Gewicht zu fallen. Es kann vermutet werden, dass die Studierenden, die niedrig-strukturiert angeleitet werden, von dem kreativen und unsystematischen Austausch profitieren, während die hoch-strukturiert angeleiteten Studierenden durch die Scaffolding-Maßnahme Gedanken besser bündeln können. Es ist aber auch möglich, dass der Grad der Strukturierung generell nicht so einflussreich ist, solange die Reflexion sich gemeinsam vollzieht und in irgendeiner Weise begleitet wird. Unabhängig vom Grad der Strukturierung wurden Gedanken der Studierenden durch Impulse ergänzt und vertieft. Auf Basis der Daten ist es denkbar, dass diese Begleitung viel bedeutsamer ist als eine klare Strukturierung von außen.

#### 3.3.6.2 Limitationen und Herausforderungen

Während des Forschungsprozesses ergaben sich immer wieder Herausforderungen. Im Folgenden sollen mögliche Kritikpunkte der vorliegenden Studie 2 aufgegriffen und ggf. der Umgang damit begründet werden. Dabei steht stets die Frage, inwieweit durch das Design die Forschungsfragen beantwortet werden konnten, im Mittelpunkt der Betrachtungen. Es sollen mögliche Limitationen aufgezeigt werden, um ggf. in weiterführender Forschung oder zukünftigen Modifikationen des Forschungsdesigns Berücksichtigung zu finden.

Zunächst werden die Methoden beziehungsweise das Studiendesign diskutiert. Es werden hierfür einzelne im Design bedeutsame Eckpunkte beleuchtet und dabei zu diskutierende oder beachtende Aspekte herausgearbeitet.

*Zum Interventionsgruppendesign:*

Studie 2 ruft zur Beantwortung der Forschungsfragen ein Interventionsgruppendesign auf. Mit Blick auf manche Forschungsfragen (insbesondere Forschungsfrage F B4) würde sich ein experimentelles Setting mit einer starken Kontrolle aller unabhängigen und ggf. einflusshabenden Variablen noch besser eignen, um die Bedeutung der tiefen Reflexion für die Steigerung der ISWK trennscharf zu umreißen. Jedoch müssten in diesem Fall in der Kontrollgruppe bewusst oberflächliche Reflexionsprozesse initiiert werden. Dies erscheint – gerade angesichts der hohen Bedeutung der Reflexion (s. Kapitel 2.2.1.3) – aber forschungsethisch nicht vertretbar. Deshalb wurde durch die Gestaltung unterschiedlicher Interventionsgruppen versucht, sich einer für die Entwicklung der ISWK förderlichen Gestaltung universitärer Reflexionsphasen anzunähern. Der direkte Bezug zwischen Reflexionstiefe und ISWK wurde ansatzweise durch das Cross-Lagged-Panel-Design getestet, wenn auch hier schlussendlich leider wenige konkrete Aussagen abgeleitet werden können. Die Umsetzung des Interventionsgruppendesigns hat auch Schwächen, die in der Diskussion vor allem aber auch in der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden müssen und im Forschungsprozess Hürden darstellten. Der kleinschrittige Vergleich der Interventionsgruppen in Kapitel 3.3.1.4 zeigt, dass der wesentliche Unterschied zwischen den Interventionsgruppen zwar in den Variablen *Grad der Strukturierung der Anleitung zur Reflexion* und *Grad der Situierung* liegt, aber nicht ausschließlich. Insbesondere die voll-situierete IG 1 weist gegenüber den konstruiert-situiereten Interventionsgruppen IG 2 und IG 3 teilweise noch andere Unterschiede auf, die vielleicht nicht so sehr ins Gewicht fallen wie die Situierung, jedoch auch Effekte haben können. Gründe für diese Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen sind organisatorischer Natur. Sie resultieren insbesondere daraus, dass den Seminaren des Zusatzstudiums eine andere Prüfungsordnung zugrunde liegt und somit andere Rahmenbedingungen herrschen als den Vertiefungsseminaren der Grundschulpädagogik. Ein bedeutsamer Faktor könnte beispielsweise die Leistungsbewertung im Seminar sein. In allen Interventionsgruppen steht die Reflexion in irgendeiner Weise auch mit der Modulprüfung in Verbindung. Jedoch wird diese nur in den Interventionsgruppen IG 2 und IG 3 benotet. Die Benotung könnte hier die extrinsische Motivation, sich verstärkt mit den Gütekriterien tiefer Reflexion auseinanderzusetzen und diese (auch bei unbenoteten Reflexion zu den Messzeitpunkten) zu berücksichtigen, höher ausfallen lassen, als dass dies eine Unterscheidung in *bestanden / nicht bestanden* unter Umständen tut. Die Reflexion zum MZP 2 wird hier u. U. als Möglichkeit verstanden, bereits für die Klausur zu üben und deshalb verstärkt auf Gütekriterien zu achten. Einschränkend ist aber zu erwähnen, dass möglicherweise dieser Vorteil in der extrinsischen Motivation durch eine verstärkte intrinsische Motivation der IG 1 gewissermaßen ausgeglichen wird. Das Zusatzstudium ist ausschließlich freiwillig, während das Vertiefungsseminar zwar freiwillig aus einem Angebot aus Seminaren ausgewählt wurde, jedoch letztendlich trotzdem einen Betrag zum Regelstudium leistet. Ein weiterer Faktor, der möglicherweise unintendiert den Vorteil der konstruiert-situiereten Interventionsgruppen in der Steigerung der Reflexionstiefe bestärkt hat, ist das reflexionsbezogene Interesse. Nur in den Vertiefungsseminaren wird durch deren Denomination bereits klar, dass Reflexion ein inhaltlicher Fokus der Seminare sein wird. Es ist also ggf. zu berücksichtigen, dass hier

Studierende teilnahmen, die möglicherweise ein erhöhtes reflexionsbezogenes Interesse haben, was sich mittelbar auf die Kompetenz, tief zu reflektieren, auswirken könnte.

Um beispielsweise Interaktionen der unabhängigen Variablen *Strukturierung* und *Situierung* quantitativ untersuchen zu können, wäre noch eine vierte Interventionsgruppe, welche voll-situierter und niedrig-strukturiert angeleitet reflektiert, denkbar gewesen. Von der Erhebung einer vierten Interventionsgruppe wurde neben forschungsökonomischen Überlegungen aus zwei Gründen abgesehen: Zum einen stellt die quantitative Betrachtung der Interaktion der Variablen *Strukturierung* und *Situierung* keinen zentralen Gegenstand zur Beantwortung der Forschungsfragen dar. Zum anderen wird die Beforschung auf diese Art und Weise situierter und strukturierter Reflexionen im pädagogischen Feld bereits häufig durch die Beforschung der Nachbesprechungen von Unterrichtsversuchen abgedeckt. Diese stellen ein voll-situierendes Reflexionssetting dar, in dem häufig scheinbar ohne fest vorgegebene Struktur die Unterrichtseinheit nachbesprochen wird (wie beispielsweise bei Wischmann und Elster 2011, Saathoff und Höhle 2017).

Die Durchführung der Interventionen – und damit auch die Datenerhebung – wurde durch das unvorhersehbare Pandemiegeschehen und die damit einhergehenden Implikationen gestört. Während die Intervention des ersten Teils der IG 1 noch vor Corona stattfand, musste bei allen folgenden Interventionsgruppen unter den Bedingungen der Pandemie gearbeitet werden. Homeschooling und die Maskenpflicht an Schulen etc. führte zu ggf. anders gearteten Praxiserfahrungen als noch vor der Pandemie. Zudem fanden die Seminare – und somit auch die Reflexionen – online und nicht mehr in Präsenz statt. Es wurde darauf geachtet, trotz dieser Umstände möglichst vergleichbare Bedingungen zu schaffen, indem die Seminarveranstaltungen und auch die Reflexionsphasen synchron über Zoom den Präsenzveranstaltungen nachempfunden wurden. Den Studierenden wurden außerdem in der Regel Praxiserfahrungen ermöglicht, um u. a. auch Reflexionsanlässe in der Praxis zu finden. Grundsätzlich ist es aber ein generelles Problem, dass sich die Praxiserfahrungen der Studierenden kaum kontrollieren lassen. Selbst die konstruiert-situierter arbeitenden Gruppen haben im Vorhinein bereits Praxiserfahrungen gesammelt, die sie in irgendeiner Weise geprägt haben. Selbst eine Erhebung dieser kann bei der Auswertung nur ungenügend berücksichtigt werden. Erfahrungen können so unterschiedlich ausfallen, oft sind es einzelne und auch individuell unterschiedliche Momente, die nachhaltig wirken. Das macht es unmöglich, diese zu kontrollieren. Einfach nur zu überprüfen, ob bereits Erfahrungen gemacht wurden oder nicht, wäre hier eine Scheinkontrolle. Es kommt darauf an, welche Erfahrungen ganz konkret gemacht wurden. Zudem sind viele das Handeln und Denken prägende Erfahrungen nicht unmittelbar präsent, sondern wirken unbewusst, sodass eine Befragung diese u. U. auch nicht aufdecken würde.

#### *Zu den Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten:*

Da sich die jeweilige Intervention zwischen den Interventionsgruppen unterschiedet, konnten manche Items nur modifiziert erhoben werden. Hier ist vor allem die Frage nach den ausschlaggebenden Faktoren für eine subjektive Steigerung der ISWK, welche in Kapitel 3.3.3.2.4 genauer dargestellt wird, zu nennen. Es konnten nicht in allen Interventionsgruppen identische Antwortmöglichkeiten angeboten werden, was durchaus kritisch berücksichtigt werden muss. Wichtig erschien es, auf jeden Fall für die Studierenden Auswahlmöglichkeiten anzubieten, zusätzlich aber im Rahmen der Kategorie *Sonstiges* die Möglichkeit offen zu lassen, noch fehlende Aspekte zu ergänzen. Deshalb ist davon auszugehen, dass kein für die Studierenden bedeutsamer Aspekt unbeachtet blieb. Unterschiede zwischen den Gruppen können aber aufgrund der ungleichen Antwortmöglichkeiten dennoch nur vorsichtig

beschrieben werden. Zudem ist bei dieser Frage auch auffallend, dass die Studierenden deutlichen Gebrauch von der Möglichkeit, Mehrfachantworten zu geben, machten. Es scheint, dass viele Faktoren bzw. ein Geflecht unterschiedlicher Faktoren für sie für die Steigerung der ISWK ausschlaggebend war. Um die Rolle der Reflexion noch dezidierter herauszuarbeiten, würde sich hier ggf. auch ein zusätzliches Ranking der Antwortmöglichkeiten anbieten.

Die Verteilung der Antworten bei der Einschätzung der eigenen Reflexionstiefe deutet bereits in Kapitel 3.3.3.2.2 an, dass sich die Studierenden hier tendenziell eher positiv einschätzten – und zwar bereits vor der Intervention. Genau ersichtlich wird dies in Kapitel 3.3.5.1. Interessant wäre hier zu hinterfragen, auf welcher Basis die Studierenden diese Einschätzung vornahmen. Es ist zu vermuten, dass die Studierenden zum Zeitpunkt des ersten Fragebogens noch keine konkrete Vorstellung einer tiefen Reflexion hatten. Ihr Selbstbild in Bezug auf die Reflexionstiefe würde dann im Rahmen der Reflexionen bzw. der Interventionen realistischer werden. Zum MZP 2 ist dann ein deutlicheres Konzept tiefer Reflexion entstanden. Dennoch schätzten sich die Studierenden hier großteils positiv ein. Es könnte also sein, dass die Studierenden im Laufe der Intervention ein klareres Konzept tiefer Reflexion generieren konnten und dennoch durch eine empfundene Steigerung der Reflexionstiefe sich nun eher zutrauten, tief zu reflektieren – trotz des Bewusstseins, was es wirklich heißt, tief zu reflektieren. In diesem Fall hätten sie sich zum MZP 1 wahrscheinlich wesentlich kritischer eingeschätzt, wären ihnen hier die Gütekriterien einer tiefen Reflexion schon präsent gewesen. Andererseits wäre es aber auch möglich, dass sich die Studierenden sowohl vor als auch nach der Intervention in Bezug auf die Reflexionstiefe ähnlich einschätzten. Da aber der Großteil der Studierenden angibt, sich im Rahmen der Intervention in Bezug auf die Reflexionstiefe positiv entwickelt zu haben, erscheint erstere Theorie naheliegender. Dieser Hypothese müsste aber im Rahmen einer separaten Studie nochmals explizit nachgegangen werden, indem hier vielleicht der Input zu den Komponenten und Gütekriterien einer tiefen Reflexion bereits vor MZP 1 gegeben oder mit drei Messzeitpunkten (zu Beginn der Intervention, nach dem Input zur tiefen Reflexion und zum Ende der Intervention) gearbeitet wird. Da sich die subjektive Einschätzung der eigenen Reflexionstiefe und der ISWK jeweils nur auf ein Item bezieht, werden hier die Ergebnisse nur rein deskriptiv berichtet.

Grundsätzlich kann auch die Wahl der Skala zur Erfassung der ISWK nach Kopp (2009) nochmals diskutiert werden. Bosse und Spörer (2014) kritisieren beispielsweise, dass die Skala den Aspekt der Kooperation (insbesondere mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Kolleg:innen) – als bedeutsamer Aspekt inklusiver Arbeit – unbeachtet lässt. Sie geben aber auch gleich zu bedenken, dass dieser Aspekt, wenn gewünscht, auch durch eine andere Skala abgedeckt werden könnte. Der Großteil von Kopp's (2009) Skala bilden Items, die den Umgang mit Schüler:innen unterschiedlicher SPF betreffen. Hier könnte man den Fokus auf die Heterogenitätsfacette *SPF* kritisieren. Jedoch erscheint vor allem wichtig, dass sich die Skala nicht ausschließlich auf diese Heterogenitätsfacette beschränkt, sondern auch andere Aspekte, wie Migrationshintergrund und Hochbegabung, aufgreift. Dies ist bei der Skala von Kopp (2009) der Fall. Zudem spiegelt die Schwerpunktsetzung auf den SPF auch den Umgang mit dem Inklusionsbegriff in den Interventionsgruppen wider. Hier wird grundsätzlich auch der weite Inklusionsbegriff vermittelt, jedoch aus mehreren in Kapitel 3.3.1.2 kurz dargestellten Gründen mit Fokus auf den SPF. So scheint die Skala in dieser Erhebung angemessen zu sein. Die Auswertung der Situationen, in denen sich die Studierenden nicht selbstwirksam fühlen, erfolgte u. a. auf Basis der Aufgabenbereiche einer Lehrkraft der KMK (2004) und der Grundwerte des TE4I-Projekts. Hier führte die Umfassendheit der Kategorien *Erziehen* und *Unterrichten* sowie der Kategorie *Unterstützung aller Lernenden* zu wenig konkreten

Aussagen. Diese Kategorien müssten ggf. bei weiterer Forschung ausdifferenziert werden. Allerdings wurde bei der vorliegenden Studie durch den weiteren Codierschritt der *Gegenstandsbereiche* mittelbar eine weitere Ausdifferenzierung vorgenommen, sodass hier durchaus Aussagen zu scheinbaren Entwicklungen gemacht werden konnten.

Auch bezüglich der Videofallvignetten gibt es diskutierbare Aspekte. Im Video sind Schüler:innen zu sehen, welche offensichtlich nicht in das Grundschulalter fallen. Wichtig erschien insbesondere, dass die Situation dennoch auf den Grundschulkontext übertragbar ist. Das war der Fall. Die Pilotierung der Fallvignetten wurden mit Grundschullehramtsstudierenden durchgeführt und auch hier wurde der Fakt, dass es sich um ältere Schüler:innen handelt, nicht explizit bemängelt. Es schien kein ausschlaggebender Punkt dafür zu sein, sich (nicht) in die Situation hineinversetzen zu können. Erwähnt wurde aber von einer an der Pilotierung teilnehmenden Studierenden, dass sie aufgrund persönlicher Vorerfahrungen zu einer Situation einen direkteren Bezug hatte als zur anderen Videofallvignette. Die persönlichen Vorerfahrungen erscheinen also auch zu beeinflussen, wie viel Reflexionspotential für die:den einzelne:n hinter einer Situation steckt. Vorerfahrungen können aber, wie bereits an früherer Stelle beschrieben, kaum kontrolliert werden, bleiben sie doch auch häufig unbewusst. Bedeutsam ist, dass die Situationen aufgrund festgelegter Kriterien auf ihre Vergleichbarkeit hin überprüft wurden und in der Pilotierung festgestellt wurde, dass nicht eine Situation systematisch mehr Ansatzpunkte zur Reflexion liefert als die andere (s. Kapitel 3.3.3.1).

Die Operationalisierung der Reflexionstiefe bleibt nach wie vor eine Herausforderung. Die valide Erfassung dieser ist Anlass einer ständigen kritischen Auseinandersetzung gängiger Operationalisierungsmöglichkeiten – hier ist auch der im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelte Index für Reflexionstiefe keine Ausnahme. So muss die Indexbildung stets reflektiert eingesetzt und weitergedacht werden. Dabei bleibt u. a. zu beachten, dass die Operationalisierung kognitiver Prozesse stets nur Teile dieser erfassen kann, da nur die Produkte dieser bzw. die Performanz als Daten dienen. Inwieweit Reflexionsprozesse zu Tage treten und somit untersuchbar sind, hängt u. a. stark mit der Bereitschaft der Proband:innen zusammen, diese zu offenbaren (vgl. Leonhard und Rihm 2011). Deshalb kann durch das vorliegende Instrument lediglich eine Aussage über die Tiefe der vorliegenden Studierendenreflexion getätigt werden, nicht aber generalisierend über die Fähigkeit selbst des:r Studierenden, tief zu reflektieren. Man könnte hier noch eher von der Kompetenz zu tiefer Reflexion sprechen, da im Kompetenzbegriff nach Weinert (2014) eine motivationale Komponente bereits mitgedacht wird. Zudem merkt auch Kuckuck (2022) an, dass das gezielte Nachfragen, das aber bei einer individuellen schriftlichen Reflexion nicht stattfindet, ggf. noch weiterführende Gedanken der Studierenden initiieren und somit möglicherweise ein tieferes individuelles Reflexionsvermögen aufdecken könnte als eine Reflexion ohne diese Impulse. Gerade, wenn nicht explizit der Bezug zu wissenschaftlichen Theorien etc. gefordert wird, wird dieser oft nicht verbalisiert – auch, wenn er vielleicht mitgedacht wird. Es bleiben zudem auch u. a. (schrift-)sprachliche Variablen bestehen, die den unmittelbaren Schluss von Reflexionsprodukt auf Reflexionskompetenz stören können. Zukünftige Forschung könnte versuchen, die Bereitschaft zur Reflexion, beispielsweise mithilfe der Skala von Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2013), und sprachliche Kompetenzen zu kontrollieren. Diese Konstrukte wurden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht erfasst.

Die Bewertung von Studierendenprodukten ist im universitären Setting das gängige Mittel, um die Leistungserbringung in den Seminaren zu prüfen. Oft wird in Prüfungen, Portfolios oder Ähnlichem auch mit reflexiven Aufgabenformaten gearbeitet. Hier kann das vorliegende

Modell oder sogar der Index unter Umständen auch ein (für die Studierenden) transparentes Tool zur Leistungsbewertung bieten.

Der Indexbildungsprozess, wie er in dieser Arbeit entwickelt wurde, ist jedoch sehr umfangreich. Auswertende müssen gut eingearbeitet werden und mit der Thematik wohlvertraut sein. Zudem benötigt die Auswertung einer Reflexion Zeit. Auch stellt die Validierung des Instruments zur Messung der Reflexionstiefe noch immer einen Knackpunkt dar. Betrachtet man die Indexbildung aus dem Blickwinkel des Rationalismus, ist eine Validierung nicht unbedingt angedacht. Jedoch wurde gezielt der rationalistische Gedanke mit empirischem Vorgehen (qualitative Modellanalyse) angereichert, um den stark normativen Charakter rationalistischer Forschung aufzubrechen. In der Empirie spielt die Betrachtung der Validität aber wiederum eine große Rolle. Das Instrument wurde mit dem Vorsatz entwickelt, eine valide Möglichkeit, Reflexionstiefe zu erfassen, zu bieten. Die Validität wurde im Rahmen der Möglichkeiten geprüft. Forschende, welche in Zukunft das Instrument einsetzen wollen, sollen dies jedoch nicht unüberlegt tun, sondern für sich entscheiden, ob sie die Validität des Instruments als erfüllt sehen.

Ganz grundsätzlich ist die Quantifizierung der schriftlichen Reflexionen durch den Reflexionstiefeindex mit Sicherheit für die Beantwortung der hier zugrundeliegenden Forschungsfragen relevant, aber auch mit ebenso großer Sicherheit mit einem großen Informationsverlust verbunden. Die Schriftstücke bieten noch vielfältige Möglichkeiten, mittels qualitativer Auswertungsmethoden weitere interessante Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung der schriftlichen Reflexionen durch die Intervention zu generieren. Im Index wurden Gütekriterien, die auf einer rein beschreibenden Ebene bleiben, mit 0 gewichtet. Sie fließen somit nicht in den Index ein. Dieses Verfahren wurde theoretisch begründet, bietet aber sicherlich auch Diskussionsbedarf, ist ja die Beschreibung der Situation als Grundlage für eine (tiefe) Reflexion durchaus elementar. Es wird hier aber davon ausgegangen, dass sich genau aus diesem Grund die Güte der reinen Wiedergabe der Situation auf die Tiefe der Reflexion mittelbar auswirkt und somit nicht separat berücksichtigt werden muss. Nur wer die Situation ganzheitlich wahrnimmt und ins Gedächtnis rufen kann, hat das Potential, eine tiefe Reflexion anzustellen.

Das gesamte Forschungsprojekt war eher explorativ als hypothesentestend angelegt. Deshalb wurde die Formulierung und Beantwortung von Forschungsfragen dem Aufstellen und der Testung von Hypothesen vorgezogen. Neben der Betrachtung von Unterschieden in der Entwicklung der ISWK und der Reflexionstiefe zwischen den unterschiedlich situierten und strukturiert angeleiteten Reflexionsphasen wurde aus diesem Grund bei der Beantwortung der jeweiligen Forschungsfragen auch gezielt die jeweilige Entwicklung in den kontrastierten Gruppierungen möglichst umfassend dargestellt (meist durch die Berechnung von  $t$ -Tests). In anknüpfenden (rein) hypothesentestenden Forschungsvorhaben könnten gerade bezüglich der Subskalen der ISWK oder der Komponentenindizes der Reflexionen weitere Unterschiedshypothesen untersucht werden.

#### *Zur Stichprobe:*

Die wohl größte Limitation der Studie 2 ist die Größe und Art der Stichprobe. Im Gesamten nahm eine angemessene Anzahl an Studierenden an den Interventionen teil und es sind von allen Studierenden (nahezu) komplette Datensätze vorhanden. Die einzelnen Interventionsgruppen umfassen aber zu wenige Proband:innen, um auf Basis quantitativer Daten generalisierbare Aussagen anstellen zu können. Die Interventionen waren sehr

umfassend und wurden deshalb zunächst nur anhand einer kleineren Stichprobe durchgeführt. Zudem war die Teilnahme am ZIB und auch die Entscheidung für eines der Vertiefungsseminare freiwillig, sodass mit der Studierendenanzahl operiert werden musste, die sich aus freien Stücken auch für eine der Interventionen anmeldete. Das hat auch zur Folge, dass es sich hier um eine Ad-hoc-Stichprobe und deshalb nicht zwingend um eine repräsentative Stichprobe handelt. Dennoch ist diese Art der Stichprobe aus forschungspraktischen Gründen, wie die Verfügbarkeit der Proband:innen, in der Forschung weit verbreitet (vgl. Döring 2022). Betrachtet man die Stichprobengröße kritisch, muss auch darauf hingewiesen werden, dass zusätzlich zu den quantitativen Daten auch viele qualitative Daten erfasst wurden, deren Auswertung sehr aufwändig ist. Deshalb wird in diesem empirischen Feld eher mit geringeren Stichprobengrößen gearbeitet.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße hat die vorliegende Studie einen eher explorativen Charakter. Sie spendet Impulse und auch Hypothesen, die im Rahmen größer angelegter Studien nochmals genauer geprüft werden sollten. Das Hauptanliegen der Studie ist nicht, belast- und eindeutig übertragbare Ergebnisse zu produzieren, sondern einen ersten Eindruck zu gewinnen und daraus Anregung für Forschung und Praxis ziehen zu können. Nichtsdestotrotz soll die Kombination qualitativer und quantitativer Daten sowie die Beantwortung der Fragestellungen mittels unterschiedlicher Datenquellen es ermöglichen, Ergebnisse zu präsentieren, welche durch einen ganzheitlichen Blick dennoch das Ziehen vorsichtiger (und nochmals zu erprobender) Schlüsse zulassen.

#### *Zur Gestaltung der Interventionen und zur Auswahl der Reflexionsanlässe:*

Leonhard und Abels (2017) diskutieren in ihrem Artikel die Sinnhaftigkeit, Reflexion im universitären Setting trainieren zu wollen. Sie verweisen dabei auf wesentliche Grenzen universitärer Reflexionspraxis. Im zweiten Teil des Artikels geben sie aber einen fast schon versöhnlichen Ausblick auf Gestaltungsaspekte, die ggf. doch eine sinnvolle Förderung reflexiver Prozesse – auch im universitären Kontext – ermöglichen. Inwieweit wurden diese Gedanken in den Interventionen berücksichtigt? Der wohl einschneidendste Aspekt ist, dass im universitären Setting keine reflection-in-action, sondern nur die reflection-on-action forciert werden kann. Die Reflexionsanlässe dieser Forschungsarbeit fokussieren sich auch ausschließlich auf zweitäre. Für eine reflection-in-action fehlen im universitären Setting die meist nötigen Rahmenbedingungen (wie authentische Unterrichtssituationen). Vor allem jedoch ist reflection-in-action schlecht operationalisierbar. Sobald Reflexionsprozesse, die im Moment entstehen, verbalisiert werden, um sie so erfassbar zu machen, muss die jeweilige Situation unterbrochen werden. Es kommt dadurch in der Aktion zu einer Zäsur. Dies ist beim erzieherischen und unterrichtlichen Handeln im Unterrichtsalltag meist nicht möglich und widerspricht auch der Natur einer wahrhaftigen reflection-in-action. Durch die Zäsur läuft Reflexion und Handlung nämlich nicht mehr parallel, sondern die Reflexion ist der Aktion wieder nachgeordnet, wenn auch zeitlich unmittelbar. Die Förderung der reflection-in-action als oberstes Ziel und wünschenswerter Aspekt professionellen Handelns ist grundsätzlich erstrebenswert, aber nicht unmittelbar möglich. Neuweg (2021) bezweifelt generell, dass reflection-in-action im Handlungsdruck des Unterrichtens überhaupt stattfinden kann. Es ist jedoch durchaus zu diskutieren, ob die Förderung der reflection-on-action nicht mittelbar auch eine Förderung oder die Bedingung einer produktiven reflection-in-action darstellt. Dadurch, dass tiefe Reflexion sukzessive automatisiert, Gütekriterien tiefer Reflexion kritisch hinterfragt und erprobt werden, sollen Reflexionsprozesse – zumindest in limitierter Form – auch irgendwann parallel zu Handlungen vollzogen werden können. Zudem wurde darauf geachtet,

dass gemäß der Empfehlungen Leonhards und Abels' (2017) für die Studierenden relevante Reflexionsanlässe ausgewählt und die Reflexionen zu einem gewissen Maß von außen angeleitet wurden.

Es kann bei der Auswahl der Reflexionsanlässe die Fokussierung auf Situationen, in denen sich die Studierenden noch nicht selbstwirksam fühlen, durchaus kritisch gesehen werden. Hier wird möglicherweise implizit der Blick auf problembehaftete Situationen des inklusiven Settings gelenkt. Problematisch wäre dies insbesondere, wenn dadurch positive Erfahrungen im inklusiven Setting in den Hintergrund geraten würden. Dies könnte ein Absinken der ISWK, aber auch beispielsweise inklusiver Haltung zur Folge haben. Jedoch kommen Thiel et al. (2020) im Rahmen ihrer Studie zu dem Schluss, dass es für eine positive Entwicklung der (hier lehrberufsbezogenen) Selbstwirksamkeit scheinbar unerheblich ist, ob sich Lehramtsstudierende mit funktional verlaufenden oder dysfunktional verlaufenden Videofallvignetten auseinandersetzen. Dennoch ist ein sensibler Umgang mit Beobachtungs- und Reflexionsimpulsen und eine offene und positive Reflexion bei problembehafteten Fallbeispielen möglicherweise umso wichtiger. Die Reflexion ist eben kein Problemlöseprozess, in dessen Mittelpunkt ein Problem und am Ende eine (eindeutige) Lösung steht. Die Reflexion ist ein Prozess, der die Vielschichtigkeit einer Situation zum Vorschein bringen soll, und dadurch erkennen lässt,

1. dass ein zuvor deklariertes Problem einen Hintergrund hat, den es aufzubrechen gilt.
2. dass herausfordernde Situationen möglicherweise auch viele positive und hoffnungsvolle Aspekte bergen, die auf den ersten Blick nicht erkannt werden.
3. dass es nicht darum geht, eine Lösung präsentiert zu bekommen, sondern unterschiedliche Lösungsansätze selbst zu erarbeiten und dadurch handlungsfähig zu bleiben.

Das heißt auch, dass zwar durchaus der Blick fürs Individuum geschärft wird, dieses aber als in ein System eingebunden betrachtet wird. So soll gerade auch im inklusiven Setting einem Schubladendenken (beispielsweise durch ein bloßes Zuordnen zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten) entgegengewirkt werden.

Es kann – im Sinne einer Steigerung der ISWK – durchaus gewinnbringend sein, wenn auch positive Erfahrungen reflektiert werden (zumal diese laut Bandura (1997) auch bedeutsam für die Steigerung der Selbstwirksamkeit sind). Jedoch erscheint ein Fokus auf ausschließlich positive Erfahrungen auch fatal. Studierende dadurch mit für sie unlösbaren Situationen alleine zu lassen, diese bewusst nicht zu thematisieren, lässt sie für die Studierenden auch weiterhin unlösbar erscheinen. Hier kann die Gefahr entstehen, dass in der (Handlungs-)Not auf Vorurteile und geläufige bzw. unhinterfragt übernommene Lösungsstrategien zurückgegriffen und so unreflektiertes unprofessionelles Handeln begünstigt wird. Die Befürchtung, dass durch den Fokus auf die selbstwirksamkeitskritischen Situationen die ISWK eher vermindert und Inklusion problematisiert wird, hat sich im Rahmen dieser Forschung nicht bewahrheitet. Dafür spricht die Steigerung der ISWK. Auch vielzählige Äußerungen der Studierenden und andere Daten aus dem Projekt, die nicht im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ausgewertet wurden, bestätigen die Befürchtungen nicht. Nichtsdestotrotz erscheint es ein wichtiger Impuls, auch verstärkt positive Erfahrungen in den Fokus von Reflexionen zu stellen.

Das Konzept, zu tiefer Reflexionen anzuleiten, basiert in allen Interventionen auf einer Art *learning by doing*-Prinzip. Die Studierenden werden zwar zu Beginn in das Thema *tiefe Reflexion* kurz theoretisch eingeführt, im weiteren Verlauf werden die einzelnen Gütekriterien aber nicht kleinschrittig abgefragt. Somit sollen Möglichkeiten dargestellt werden, Reflexionsphasen auf Basis des Modells für Studierende gewinnbringend zu gestalten – trotz der Komplexität dieses Modells. Der Reflexionsprozess wird weitestgehend offengelassen und

(gemäß der Beschreibung der einzelnen Interventionen in Kapitel 3.3.1.1.2) durch gezielt gesetzte Impulse leicht gelenkt. Es geht also nicht darum, dass die Studierenden ständig das Modell tiefer Reflexion präsent haben. Dieses ist primär für den:die Dozent:in gedacht, welche:r seine:ihre Impulse daran orientiert und es somit implizit in den Reflexionsprozess einsteigt. Den Studierenden sind theoretische Komponenten und bedeutsame Gütekriterien einer tiefen Reflexion bewusst. Im Reflexionsprozess selbst werden sie jedoch nur implizit fokussiert und deren Berücksichtigung teilweise nachjustiert. Gerade weil das Modell tiefer Reflexion so umfassend ist, wird befürchtet, dass es ansonsten von Seiten der Studierenden eher zu einem Abarbeiten der Gütekriterien kommt, was zum einen ermüdet und zum anderen auch zu einer Zerfaserung des Reflexionsprozesses führen könnte. Das erscheint sowohl auf motivationaler als auch auf kognitiver Ebene kontraproduktiv: Eine zu kleinschrittige Orientierung am Modell könnte das freie Denken, welches in der Reflexion auch bedeutsam ist, und durch ein verringertes Autonomieerleben auch die Motivation zur Reflexion beschneiden (vgl. Ryan und Deci, 2000). Nichtsdestotrotz könnten andere (Zwischen-)Formen, wie Modellierungsansätze und/oder Ansätze des Cognitive-Apprenticeships, möglicherweise auch gewinnbringend für die Steigerung der Reflexionstiefe sein. Diese sollen im Rahmen weiterer Forschung konzeptionalisiert und evaluiert werden.

Die vorsichtige Steuerung des Reflexionsprozesses durch die Dozierenden macht es unumgänglich, dass jene mit dem Modell sehr vertraut sind. Aus diesem Grund wurden alle Interventionsgruppen von der Forschenden selbst durchgeführt. Das hat auch Nachteile, die berücksichtigt werden müssen: Die Dozierende ist in diesem Fall nicht nur Lehrende, sondern auch Prüfende, was sich auf die Reflexionsatmosphäre auswirken kann. Zudem konnte somit aus Kapazitätsgründen nur eine begrenzte Stichprobe generiert werden. Allerdings war es dadurch der Forschenden möglich, zu kontrollieren, dass die Intervention so durchgeführt wurde wie geplant, und es zwischen den Gruppen nicht zu Störeffekten durch die Anleitung zur Reflexion durch verschiedene Lehrende kommt.

Eine Problematik, deren man oft nicht bewusst ist, ist zudem ein gewisser Ressourcenkonflikt. Gerade besonders bedeutsamen Gütekriterien und Komponenten werden (oft auch unbewusst) mehr Ressourcen eingeräumt. Hier kann es sich um Ressourcen wie Zeit handeln, aber auch um andere Aspekte, wie die Motivation. Für alle übrigen Gütekriterien und/oder Komponenten verbleiben dann weniger Ressourcen und sie werden in ihrer Berücksichtigung vernachlässigt. Im konkreten Fall des vorliegenden Forschungsprojekts ist diese Gefahr aufgrund der Komplexität des Modells durchaus gegeben. Es wäre naiv zu glauben, dass jeder Komponente und jedem Gütekriterium in jedem Reflexionsprozess die gleichen Ressourcen zuteilwurden. Hier im Rahmen der Gewichtung (s. Kapitel 3.3.4.2.1) als besonders bedeutsam wahrgenommene Gütekriterien sind auch für die Dozierende im Reflexionsprozess meist präsenter und werden deshalb unter Umständen häufiger (wenn auch unbewusst) mit Impulsen gefördert. Grundsätzlich erscheint es natürlich und gewissermaßen sinnvoll, gerade bedeutsame Gütekriterien auch intensiver zu verfolgen. Dennoch kann dies beispielsweise einen Erklärungsansatz dafür liefern, warum manche Komponenten oder Gütekriterien zum MZP 2 von den Studierenden eher weniger berücksichtigt wurden als andere.

Nachdem nun das Studiendesign nochmals kritisch betrachtet bzw. diskutiert wurde, soll im Folgenden die gesamte Studie 2 und deren Darstellung in dieser Arbeit auf ihre Güte hin beleuchtet werden. Dafür werden die bereits im Rahmen der Diskussion der Studie 1 aufgegriffenen Gütekriterien der (pädagogischen) Forschung nach Schlömerkemper (2010) herangezogen. Auf manche Aspekte wird an anderen Stellen genauer eingegangen.

Beispielsweise wurde die Güte der Auswertung qualitativer Daten an früherer Stelle in separaten Kapiteln betrachtet. Hier soll das Prüfen der Kriterien nur einen abschließenden Überblick über die Einhaltung einschlägiger Kriterien in Studie 2 darstellen.

- Relevanz: Die Relevanz des gesamten Forschungsprojekts sowie der Studie 2 im Speziellen wurde sowohl durch die Darstellung des praktischen als auch des theoretischen Kontextes in Kapitel 2.2 ausführlich betrachtet. Die Forschungsfragen wurden aus diesen Vorüberlegungen heraus unmittelbar abgeleitet.
- Einfachheit: Um eine wissenschaftliche Arbeit möglichst verständlich zu gestalten, können insbesondere Veranschaulichungen sinnvoll sein. Deshalb sollen auch in Studie 2 klar strukturierte Tabellen, beispielhaft dargestellte Prozesse (beispielsweise der Kategorienfindung in Kapitel 3.3.4) und Visualisierungen, wie Boxplots im Rahmen der Ergebnisauswertung, Verständnis stützen und dennoch verhindern, dass durch Kürzungen und/oder vereinfachte Formulierungen wissenschaftliche Inhalte verfälscht dargestellt werden.
- Objektivität – Intersubjektivität: Die Objektivität lässt sich dadurch beurteilen, indem der Frage nachgegangen wird, inwieweit in Studie 2 bei der Arbeit mit den Daten die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gewahrt wurde. Alle Daten wurden mittels vorformulierter Items oder Impulse erfasst. Dies trägt zur Sicherung der Durchführungsobjektivität bei. Die Auswertungsobjektivität wird bei der Auswertung quantitativer Daten durch die Anwendung einschlägiger statistischer Auswertungsverfahren ermöglicht. Bei der Auswertung qualitativer Daten soll diese möglichst durch ein Codiermanual gesichert werden. Die Güte der Codiermanuale wurde durch die Feststellung der Intercoderreliabilität geprüft. Ein schwieriges Unterfangen stellt die Sicherung der Interpretationsobjektivität dar. Bei quantitativen Ergebnissen wird durch die Berechnung von Signifikanzen und Effektstärken recht klar vorgegeben, welche Schlüsse gezogen werden dürfen. Sollen im Rahmen der Interpretation aber Rückschlüsse darauf gezogen werden, warum diese oder jene Entwicklung vollzogen wurde, so bleibt insbesondere in einem nicht klar experimentell angelegten Setting und bei der Interpretation qualitativer Daten immer ein Interpretationsspielraum.
- Definitionen: Um die intersubjektive Verständigung zu ermöglichen bzw. zu sichern, dass Aussagen auf Basis gleicher Konstrukte weitergegeben werden können, müssen Begrifflichkeiten klar definiert bzw. verwendete Konstrukte und Modelle dargestellt werden. Begrifflichkeiten, welche für das inhaltliche Verständnis der Studie bedeutsam sind, wie *ISWK* und *Reflexionstiefe*, wurden deshalb bereits in Kapitel 2.1 definiert. Das Modell tiefer Reflexion sowie auch der Index für Reflexionstiefe wurden auch genau dargestellt (s. Kapitel 3.2.2.1 und 3.3.4.2).
- Reliabilität: Die Reliabilitäten der verwendeten (Sub-)Skalen konnten als zufriedenstellend gewertet werden (s. Kapitel 3.3.3.2.1). Bei qualitativen Daten wurden die Intercoderreliabilitäten der Codiermanuale geprüft, wobei es sich hier inhaltlich – trotz entsprechender Denomination – wohl eher um ein Tool zur Sicherung der Intersubjektivität bzw. der Auswertungsobjektivität handelt.
- Validität: Die Validität des Reflexionstiefeindex wurde bereits in Kapitel 3.3.4.2.2 genauer diskutiert. Die Validität der Skala von Kopp (2009) wird als gegeben vorausgesetzt, da es sich hierbei um eine viel rezipierte Skala handelt. Die externe Validität ist reflektiert zu betrachten. Aufgrund der Größe und Art der Stichprobe muss mit dem Übertrag der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit vorsichtig umgegangen

werden. Dieser Aspekt wurde an früherer Stelle bei der Betrachtung der Stichprobe nochmals genauer beleuchtet.

- **Transparenz:** Es wurde angestrebt, die Studie 2 für Lesende absolut transparent zu gestalten. Es wurden die Rahmenbedingungen der Studie dargestellt, deren Design, das Vorgehen bei der Auswertung der Daten und insbesondere auch mögliche Grenzen der Studie. Transparenz soll auch durch eine klare und verständnisunterstützende Sprache sowie Visualisierung der Denkstrukturen und/oder Ergebnisse gewährleistet werden. Bereits bei der Betrachtung des Kriteriums der *Einfachheit* wurde dieser Aspekt beleuchtet.
- **Ethik:** Die Studierenden nahmen freiwillig an den Interventionen teil. Zur Nutzung der Daten wurden Einverständniserklärungen eingeholt. Auch diese waren freiwillig. Die Daten werden unter Wahrung der datenschutzrechtlichen Vorgaben verarbeitet und veröffentlicht. Von Dritten können keine Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmende gezogen werden. Forschungsethisch zu kritisieren ist, dass neben den Daten für diese Veröffentlichung noch einige weitere Daten erhoben wurden, die bisher noch nicht näher betrachtet wurden. Diese auszuwerten und somit auch gewinnbringend zu nutzen, soll Aufgabe weiterer Forschung sein.

### 3.3.6.3 Implikationen für Forschung und Reflexionspraxis

Im Folgenden wird auf Implikationen der Ergebnisse der Studie 2 für weitere Forschung und die (Reflexions-)Praxis – insbesondere im Rahmen universitärer Lehre – eingegangen.

#### 3.3.6.3.1 Implikationen für die weitere Forschung

Es wurden im Rahmen der Darstellung der Limitationen in Kapitel 3.3.6.2 und auch bereits an anderen Stellen in der Forschungsarbeit mögliche weiterführende Fragen bzw. nochmals zu beforschende Aspekte markiert.

Grundsätzlich bietet der explorative Charakter der Studie mehrere Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsansätze. Dabei erscheint es beispielsweise sinnvoll, die Ergebnisse der Studie 2 nochmals anhand einer größeren Stichprobe zu prüfen, um insbesondere die Aussagekraft der quantitativen Ergebnisse zu stärken. Hier könnte man sich nur auf einen Gestaltungsaspekt fokussieren (Grad der Situierung *oder* Grad der Strukturierung der Anleitung). Insbesondere bezüglich der Untersuchung unterschiedlich situierter Reflexionssettings bietet die Forschungsarbeit konkrete Anhaltspunkte für zu untersuchende Unterschiedshypothesen. Dabei wäre es lohnend, auch Unterschiede in der Entwicklung der Subskalen der ISWK und der Komponentenindizes der Reflexionen quantitativ zu auswerten. Im Sinne einer besseren Übertragbarkeit auf die Grundgesamtheit aller Grundschullehramtsstudierenden, wäre es dabei anzustreben, entsprechende Reflexionsphasen in ein Pflichtseminar zu integrieren, sodass alle Grundschullehramtsstudierenden (zumindest eines Standorts) daran teilnehmen und somit der Gelegenheitscharakter einer auf bestimmte Wahlseminare beschränkten Stichprobe entschärft wird.

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurde die Gestaltung universitärer Reflexionsprozesse systematisch im Grad der Situierung und Strukturierung der Anleitung variiert. Es gibt auch andere Gestaltungsfaktoren, die bei der Steigerung der ISWK oder der Tiefe der Studierendenreflexionen eine Rolle spielen könnten und deshalb in der Gestaltung reflexiver Prozesse Berücksichtigung finden sollten. Weiterführende Forschung birgt das Potential, hier noch weitere bedeutsame Gestaltungselemente zu extrahieren. Es erscheint dabei zunächst sinnvoll, zu prüfen, inwieweit Aspekte, wie das sich unterscheidende Prüfungsformat bzw. die sich unterscheidende Leistungsbewertung zwischen den unterschiedlich situierten

Gruppen, sich auch auf die Entwicklung der ISWK und/oder Reflexionstiefe ausgewirkt haben könnten. Zudem lässt die Beobachtung, dass alle untersuchten Interventionen eine signifikante Weiterentwicklung der Reflexionstiefe ermöglichten, die Vermutung zu, dass auch interventionsübergreifende Aspekte zu einer positiven Entwicklung der Reflexionstiefe beitragen. Hier sei beispielsweise der Austausch von Erfahrungen und Wissen durch die gemeinsame Reflexion aufgeführt, welcher durchaus auch von den Studierenden als vorteilhaft erkannt und benannt wurde. Die Bedeutung dieses Wissenstransfers für die Entwicklung der Reflexionstiefe erscheint somit auch ein sinnvoller Anknüpfungspunkt weiterer Forschung zu sein.

Ein weiterer Faktor, der beispielsweise nochmals genauer betrachtet werden sollte, sind die Reflexionsanlässe. Hier könnte der Überlegung auf den Grund gegangen werden, ob ein Fokus auf positive Erfahrungen in den Reflexionen einen vergleichbaren oder anderen Effekt auf die ISWK hat, wie es hier im Rahmen der Studie die als selbstwirksamkeitskritisch empfundenen Situationen haben. Somit kann in einem gezielt reflexiv gestalteten Setting auch die Übertragbarkeit des in Kapitel 3.3.6.2 dargestellten Studienergebnisses von Thiel et al. (2020) auf die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit geprüft werden. Hier müsste aber aus forschungsethischer Perspektive reflektiert werden, wie auch negativ erlebte Situationen aufgefangen werden könnten.

Außerdem könnten auch andere Förderansätze, die beispielsweise Modellierungsprozesse oder Prozesse des Cognitive-Apprenticeships enthalten, eine Vertiefung reflexiver Prozesse anstoßen. Auch hier wäre weiterführende Forschung bestimmt gewinnbringend. Um die Tiefe der Studierendenreflexionen besser als Indiz für die Reflexionstiefe der Studierenden selbst nutzen zu können, wäre es zu überlegen, in zukünftigen Studien u. a. die Bereitschaft zur Reflexion und schriftsprachliche Kompetenzen zu erheben bzw. zu kontrollieren. Auch andere Variablen, die möglicherweise eine Mediatorfunktion bezüglich der Steigerung der ISWK eingenommen haben könnten, sollten weiterführend betrachtet werden. Hier wurden einige Skalen in den Fragebögen miterhoben, die es noch auszuwerten gilt. Besonders interessant erscheint es, die Wirkung der inklusiven Überzeugungen in diesem Bedingungsgefüge aus Konzepten zur Anleitung reflexiver Prozesse und der Steigerung der ISWK sowie der Tiefe der Studierendenreflexionen zu betrachten. Im Rahmen einiger Forschungsarbeiten wurde bereits durchaus ein enger Zusammenhang zwischen der ISWK und den inklusiven Überzeugungen festgestellt (vgl. u. a. Hellmich und Görel 2014, Hecht et al. 2016, Abegglen et al. 2017, Bosse et al. 2016a, Weber und Greiner 2019).

Der Informationsreichtum der schriftlichen Reflexionen sollte zudem im Rahmen weiterer Forschung vermehrt genutzt werden. Beispielsweise indem nochmals genauer betrachtet wird, wie sich die einzelnen Gütekriterien einer tiefen Reflexion in ihrer Umsetzung verändert haben. Auch hat sich im Auswertungsprozess angedeutet, dass sich die schriftlichen Reflexionen scheinbar in ihrer inneren Struktur unterscheiden, je nachdem, wie strukturiert in den Reflexionsphasen zur Reflexion angeleitet wurde. Auch hier wären weiterführende Auswertungen gewinnbringend.

Ein weiterer Aspekt, welcher im Rahmen der Diskussion bereits erwähnt wurde und ggf. Potential für weitere Forschung bietet, ist die Entwicklung der Selbsteinschätzung der Reflexionstiefe bzw., inwieweit diese im Laufe einer Intervention realistischer wird.

Es wurden nun nur einige wenige Anknüpfungspunkte für weitere Forschung umrissen. Eine ständige Weiterentwicklung, Prüfung oder Vertiefung der Gedanken, welche durch die vorliegende Forschungsarbeit angestoßen wurden, ist elementar, um dieses wichtige Forschungsfeld weiterhin auszubauen und zielführende Maßnahmen für die Praxis abzuleiten.

### 3.3.6.3.2 Implikationen für die (universitäre) Reflexionspraxis

Es können Implikationen für die Gestaltung von Reflexionsaufgaben und/oder -phasen im universitären Setting aus der vorliegenden Forschungsarbeit abgeleitet werden. Studie 2 bietet Ergebnisse, die hinsichtlich der Integrierbarkeit von Reflexionsanlässen im universitären Lehramtsstudium optimistisch stimmen:

Die Förderung der Tiefe von Studierendenreflexionen scheint durchaus möglich – selbst nach der doch recht kurzen Interventionszeit eines Semesters. Außerdem führt die systematische Integration reflexiver Prozesse in die Seminare nicht zwingend zu einem Reflexionsüberdross der Studierenden. Ganz im Gegenteil: Der Mehrwert der Reflexionen (hier insbesondere in Hinblick auf die Steigerung der ISWK) wird von den Studierenden durchaus erkannt und gewürdigt. Dieser motivationale Aspekt ist wiederum der Kompetenz Studierender, tief zu reflektieren, zuträglich. Eine verstärkte Integration der Reflexion in die Ausbildung angehender Lehrkräfte erscheint vor diesem Hintergrund also ganz und gar nicht redundant. Wenn die Reflexionsgelegenheiten gezielt gestaltet werden, können sie durchaus sehr wertvolle Entwicklungen bei den Studierenden initiieren. Bedeutsam ist hinsichtlich der positiven Effekte aber mit Sicherheit die Art, mit der zur Reflexion angeleitet wird bzw. die Gestaltung der Reflexionsphasen. Grundsätzlich verzeichnen alle untersuchten Interventionen durchaus positive Ergebnisse in Form einer Weiterentwicklung der Reflexionstiefe und stellen deshalb gangbare Wege dar. Die Vertiefung der Studierendenreflexionen ist aber nicht immer signifikant. Dennoch kann bzw. sollte man angesichts dieses Ergebnisses davon ausgehen, dass es vermutlich u. a. auch interventionsgruppenübergreifende Faktoren sind, die für eine produktive Gestaltung der Reflexionsphasen bedeutsam sind. Das könnte beispielsweise der Fakt sein, dass die Studierenden zunächst im Rahmen eines kleinen theoretischen Inputs in die tiefe Reflexion eingeführt wurden. So sind sich die Studierenden auch über die Bestandteile einer tiefen Reflexion bewusst. Dabei findet insbesondere die Hypothesenbildung, als das Herzstück einer Reflexion, mehr Beachtung. Die transparente Vermittlung der Gütekriterien tiefer Reflexion ist insbesondere auch dann relevant, wenn reflexive Prozesse in Rahmen der Leistungserbringung in universitären Seminaren bewertet werden sollen. Auch könnten interventionsübergreifende Aspekte, wie die gemeinsame Peer-Reflexion, die feste Institutionalisierung der Reflexionsphasen und/oder der Praxisbezug der Reflexionsanlässe, ausschlaggebend sein. Diese Aspekte sollten deshalb bei der Gestaltung universitärer Reflexionsphasen Beachtung finden.

Die Ergebnisse der Studie 2 deuten darauf hin, dass ein konstruiert-situiertes Setting für die Steigerung der Reflexionstiefe sehr förderlich ist. Es ist also scheinbar nicht zwingend nötig, begleitend Praxiserfahrungen zu ermöglichen. Im Gegenteil, die Reflexion konstruierter, aber dennoch authentischer Fallbeispiele als Reflexionsgrundlage erscheint auf Basis der Daten sogar gewinnbringender als die Reflexion eigener Praxiserfahrungen. Dieses Studienergebnis erleichtert durchaus die Integration der Reflexionssituationen in universitäre Veranstaltungen. Das soll nicht heißen, dass Praktika redundant oder gar schädlich sind, sondern, dass eine ausschließliche Integration reflexiver Elemente in Praktikumsbegleitveranstaltungen fatal wäre. Gerade von der unmittelbaren Praxis losgelöste Seminare bieten einen Erprobungsraum für reflexive Prozesse. Gleichzeitig bedeuten diese Reflexionen für die Studierenden in praxisferneren Seminaren einen Bezug zur Praxis, der die Theorie-Praxis-Diskrepanz überbrücken kann. An dieser Stelle sei aber nochmals betont, dass dabei immer Reflexionsphasen gemeint sind, die entsprechend angeleitet und vor dem Hintergrund eines theoretisch fundierten Modells tiefer Reflexion gestaltet werden. Eine *Reflexion um der*

*Reflexion Willen*, die scheinbar oft Bestandteil universitärer Seminare ist, ist meist undurchdacht und somit wenig förderlich.

Außerdem müssen die Fallbeispiele, welchen den Ausgangspunkt für reflexive Prozesse bilden sollen, mit Bedacht gewählt werden. Dies zeigt u. a. auch die scheinbar verstärkte Fokussierung der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen in der konstruiert-situiert reflektierenden Interventionsgruppen auf den Umgang mit Schüler:innen mit SPF. Trotz des Blicks auf einzelne Schüler:innen müssen diese stets in ein System eingebunden verstanden werden. Für Studierende und Lehrende ist es elementar, die Reflexion nicht als reinen Problemlöseprozess zu sehen. Relativ schnell zu einer eindeutigen Lösung zu kommen, wird der Komplexität der Situationen nicht gerecht und birgt zudem die Gefahr, Schüler:innen als Problem zu markieren oder deren Verhalten eindeutig zuzuordnen zu wollen, beispielsweise zu einem SPF. Reflexion soll aber genau das Gegenteil bedeuten: Sie weitet den Blick auf die ganzheitliche Situation, benötigt deshalb Zeit und die Bereitschaft, sich auf mehrere Sichtweisen und mögliche Lösungsansätze einzulassen. Diese Einstellung muss unbedingt die Grundlage reflexiver Prozesse im universitären Setting bilden.

Eine volle Situierung kann den Ressourcenkonflikt der Dozierenden teilweise noch verstärken, indem der:die Dozent:in auf die unvorhersehbaren Praxiserfahrungen der Studierenden spontan reagieren muss. In Seminaren, in denen voll-situiert reflektiert wird, wie in Praktikumsbegleitseminaren, ist es also besonders wichtig, dass die Dozierenden sich in der Anleitung zur Reflexion sicher und routiniert fühlen, um hier mit den eigenen Kapazitäten besser haushalten zu können.

Es erscheint überraschend, dass der Grad der Strukturierung nicht den großen Effekt hat, mit dem gerechnet wurde. Scheinbar ist es also für die Steigerung der Reflexionstiefe nicht zwingend notwendig, diese kleinschrittig explizit anzuleiten. Eine niedrigere Strukturierung der Anleitung bedeutet aber nicht, dass die Studierenden mit der Reflexion alleine gelassen werden können. Eine Anleitung in Form einer Einführung in die tiefe Reflexion und gezielter Impulse zur Ergänzung von für die Reflexion bedeutsamer Gedanken wurde in allen Interventionen umgesetzt und erscheint nach wie vor wichtig, um ein Bewusstsein für eine tiefe Reflexion zu entwickeln.

Es können neben den Implikationen für die Gestaltung der Reflexionsprozesse in universitären Seminaren auch Implikationen für die Förderung der ISWK gezogen werden. Hier wurde deutlich, dass auch über den relativ kurzen Interventionszeitraum von einem Semester eine signifikante Steigerung der ISWK grundsätzlich möglich ist. Die Studierenden haben sich interventionsgruppenübergreifend in ihrer ISWK gesteigert und zum größten Teil auch selbst das Gefühl, dass sie nach der jeweiligen Intervention fähiger sind, im inklusiven Setting als Lehrkraft tätig zu sein. Auch sehen die Studierenden interventionsgruppenübergreifend die Bedeutung der Reflexionsphasen für deren selbst empfundene positive Entwicklung in der ISWK. Es liegt also die Vermutung nahe, dass ein oder mehrere Gestaltungselement(e) der Reflexionsphasen für die Studierenden bedeutsam waren, die zwischen den Interventionsgruppen nicht variiert wurde. Dazu gehört der gemeinsame Austausch im Rahmen der Peer-Reflexion. Die Peer-Reflexion ermöglicht beispielsweise Möglichkeiten des Wissensaustauschs und Einblicke (beispielsweise in das Denken und Handeln anderer), welche insbesondere von den voll-situiert und den niedrig-strukturiert angeleitet reflektierenden Studierenden so häufig als für die positive Entwicklung der ISWK gewichtig benannt wurden. Zudem wird interventionsgruppenübergreifend durch die Intervention der Theorie-Praxis-Bezug in den Seminaren verstärkt. Dieser Aspekt wird insbesondere auch von den konstruiert-

situierd und den hoch-strukturiert angeleitet reflektierenden Interventionsgruppen als bedeutsam hervorgehoben.

Es konnte zudem festgestellt werden, dass die konstruierte Situierung, wenn sie so gestaltet wird wie in den Interventionsgruppen, keinen Nachteil bzw. sogar eher einen Vorteil für die Entwicklung der ISWK darstellt. Um ISWK zu steigern, ist also insbesondere der gemeinsame Austausch bezüglich praktischer Situationen in den Reflexionsphasen von Bedeutung. Die Situationen können dabei durchaus konstruiert sein. Durch deren gezielte Auswahl und Aufbereitung wird eine größere Passung zu den aktuellen Kompetenzen der Studierenden initiiert. Dies heißt nicht, wie bereits an früherer Stelle für die Steigerung der Reflexionstiefe dargestellt, dass die Reflexion eigener Praxiserfahrungen für die Steigerung der ISWK redundant oder gar schädlich ist. Es heißt lediglich, dass die ISWK auch und möglicherweise sogar insbesondere in Seminaren gezielt gefördert werden kann, welche nicht unmittelbar in Praxiserfahrungen eingebettet sind. Das führt zu einer besseren Integrierbarkeit in den universitären Kontext. Gleichzeitig wird durch die Reflexion authentischer Fallbeispiele in universitären Seminaren zusätzlich ein Fenster in die Praxis geschaffen, das gerade den konstruiert-situierd reflektierenden Studierenden so wichtig erscheint.

Im Rahmen der Studie 2 wurden unterschiedliche Ansätze untersucht, tiefe Reflexion ins universitäre Setting zu integrieren. Werden in der Lehrkräftebildung Reflexionsphasen geplant, können die Ergebnisse der Studie konkrete Anhaltspunkte geben, welche Gestaltung passend für das jeweilige Seminar erscheint. Dabei bilden beispielsweise die von den Studierenden wahrgenommenen Funktionen der Reflexionsphasen die Möglichkeit, diese mit den Zielsetzungen der Reflexionsphasen für das Seminar abzugleichen. Zudem wird deutlich, welche Aspekte bei der Umsetzung der tiefen Reflexionen möglicherweise beachtet werden müssen, beispielsweise die inhaltliche Orientierung an Situationen, die von den Studierenden häufiger als selbstwirksamkeitskritisch benannt werden. Um im individuellen Fall besser abwägen zu können, wie Reflexionsphasen zielführend gestaltet werden, sollen die hierfür relevanten Ergebnisse der Studie 2 in Tabelle 58 und 59 nochmals überblickshaft zusammengefasst werden.

	<b>voll-situierd Reflexionsphasen</b>	<b>konstruiert-situierd Reflexionsphasen</b>
<b>Eignung zur Förderung der Reflexionstiefe</b>	Eine Steigerung der Reflexionstiefe ist gegeben (in der vorliegenden Studie nach Alpha-Fehler-Korrektur aber nicht mehr signifikant).	Die Reflexionstiefe wird signifikant gesteigert. Das konstruiert-situierd Setting zeigt einen signifikanten Vorteil in der Steigerung der Reflexionstiefe gegenüber dem voll-situierden Setting.
	Die Studierenden beachten nach der Intervention die Gütekriterien der Hypothesenbildung signifikant stärker.	Die Studierenden beachten nach der Intervention die Gütekriterien der Hypothesenbildung und des Handlungsausblicks signifikant stärker.
<b>Eignung zur Förderung der ISWK</b>	Die Subskala <i>erfolgreiches Unterrichten</i> wird signifikant gesteigert.	Die ISWK kann in der Gesamtskala und in nahezu allen Subskalen (mit

voll-situierte Reflexionsphasen		konstruiert-situierte Reflexionsphasen
	<p data-bbox="598 667 986 846">Ein Großteil der Studierenden fühlt sich nach der Intervention fähiger, im inklusiven Setting zu arbeiten.</p> <p data-bbox="598 891 986 1137">Die Studierenden sehen scheinbar nach der Intervention vermehrt Situationen des Aufgabenbereichs <i>Erziehen</i> als selbstwirksamkeitskritisch.</p>	<p data-bbox="1002 264 1390 629">Ausnahme der Subskala <i>inklusive Lehrerpersönlichkeit</i>) signifikant gesteigert werden. Das konstruiert-situierte Setting zeigt einen signifikanten Vorteil in der Steigerung der ISWK gegenüber dem voll-situierten Setting.</p> <p data-bbox="1002 667 1390 846">Ein Großteil der Studierenden fühlt sich nach der Intervention fähiger, im inklusiven Setting zu arbeiten.</p> <p data-bbox="1002 891 1390 1137">Die Studierenden tendieren scheinbar nach der Intervention dazu, vermehrt Situationen mit Schüler:innen mit SPF als selbstwirksamkeitskritisch zu nennen.</p>
<p data-bbox="194 1182 585 1323"><b>Funktion bzw. Mehrwert der Reflexionsphasen (für die universitäre Lehre) – aus Studierendensicht</b></p>	<p data-bbox="598 1182 986 1435">Die Reflexionsphasen werden scheinbar v. a. als Möglichkeit erlebt, Einblicke und Zugänge zu generieren und Wissen auszutauschen (insbesondere Handlungsmaßnahmen für die Praxis).</p>	<p data-bbox="1002 1182 1390 1469">Die Reflexionsphasen werden scheinbar v. a. als Möglichkeit empfunden, Theorie und Praxis gezielt miteinander zu verknüpfen sowie praxisnahe Aspekte in die universitäre Lehre zu aufzunehmen.</p>

*Tabelle 58: Anhaltspunkte für die Gestaltung der Reflexionsphasen in der universitären Lehre – Grad der Situierung*

Wie bereits dargestellt, konnte in der Studie 2 ein Vorteil der konstruiert-situierten gegenüber der voll-situierten Reflexionsphasen – sowohl für die Förderung der Reflexionstiefe als auch die Förderung der ISWK – festgestellt werden. Im universitären Setting ist jedoch oft vorgegeben, ob ein Seminar voll- oder konstruiert situiert ist. Beispielsweise ist es bedeutsam, in Praktikumsbegleitveranstaltungen voll-situiert zu arbeiten, um möglicherweise überfordernde Praxiserfahrungen aufzunehmen und in der gemeinsamen Reflexion deren Komplexität aufzubrechen. Hier gibt die Studie 2 Anhaltspunkte, worin möglicherweise für die Studierenden im voll-situierten Setting der Fokus der Reflexionen liegt (z. B. der Austausch von Einblicken und Wissen) und welche Aspekte bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Reflexionsphasen ggf. zu berücksichtigen sind (z. B. ein möglicher Fokus auf Situationen des Bereichs *Erziehen*). Auch für ein konstruiert-situiertes Setting gibt es zu beachtende Aspekte. Beispielsweise muss eine inhaltliche Fokussierung auf Schüler:innen mit (diagnostiziertem)

SPF kritisch hinterfragt werden, um Heterogenität weiterhin offen und zielführend zu begegnen.

	<b>hoch-strukturiert angeleitete Reflexionsphasen</b>	<b>niedrig-strukturiert angeleitete Reflexionsphasen</b>
<b>Eignung zur Förderung der Reflexionstiefe</b>	Die Reflexionstiefe wird signifikant gesteigert.  Die Studierenden beachten nach der Intervention die Gütekriterien der Hypothesenbildung signifikant stärker.	Die Reflexionstiefe wird signifikant gesteigert.  Die Studierenden beachten nach der Intervention die Gütekriterien der Hypothesenbildung signifikant stärker.
<b>Eignung zur Förderung der ISWK</b>	Die ISWK kann nur in der Subskala <i>erfolgreiches Unterrichten</i> signifikant gesteigert werden.  Ein Großteil der Studierenden fühlt sich nach der Intervention aber fähiger, im inklusiven Setting zu arbeiten.  Die Studierenden tendieren scheinbar nach der Intervention dazu, vermehrt Situationen mit Schüler:innen mit SPF als selbstwirksamkeitskritisch zu nennen.	Es liegt keine signifikante Steigerung der ISWK vor.  Ein Großteil der Studierenden fühlt sich nach der Intervention aber fähiger, im inklusiven Setting zu arbeiten.  Die Studierenden nennen nach der Intervention seltener Situationen als selbstwirksamkeitskritisch, die Schüler:innen mit und ohne SPF betreffen.
<b>Funktion bzw. Mehrwert der Reflexionsphasen (für die universitäre Lehre) – aus Studierendensicht</b>	Die Reflexionsphasen werden scheinbar v. a. als Methode wahrgenommen, Theorie und Praxis gezielt miteinander zu verknüpfen.	Die Reflexionsphasen bergen scheinbar v. a. die Möglichkeit, Inhalte, wie Wissen und Perspektiven, zu vermitteln oder auszutauschen.

*Tabelle 59: Anhaltspunkte für die Gestaltung der Reflexionsphasen in der universitären Lehre – Grad der Strukturierung der Anleitung*

Hinsichtlich der unterschiedlichen Grade der Strukturiertheit der Anleitung zur Reflexion kann kein wesentlicher Vorteil eines Grades ausgemacht werden. Hier können die Ergebnisse der Studie 2 aber Anhaltspunkte geben, welche Gestaltungsform den Zielen des jeweiligen Seminars im Allgemeinen oder der Reflexionsphasen im Speziellen eher entsprechen. Dabei ist vermutlich der von den Studierenden wahrgenommene Mehrwert der Reflexionen interessant, welcher scheinbar insbesondere entweder in der gezielten Theorie-Praxis-Verknüpfung oder dem Austausch bzw. der Vermittlung von Inhalten im weiten Sinne liegt.

## 4 Einordnung und Diskussion zentraler Ergebnisse

Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit in den in Kapitel 2.2.2 bereits dargelegten Forschungsstand eingeordnet. Dadurch soll dargestellt werden, wie Forschungsergebnisse bestehender Studien miteinander in Verbindung gebracht werden können und inwieweit ggf. im Vorhinein noch bestehende Forschungslücken nun (zumindest teilweise) gefüllt werden konnten.

Das kriterienintegrierte Komponentenmodell tiefer Reflexion erweist sich als praktikable Grundlage für die Gestaltung universitärer Reflexionsphasen und die Operationalisierung der Reflexionstiefe.

Studie 1 befasst sich mit der methodischen Herleitung eines kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es sich nicht an recht klar voneinander abgegrenzten Reflexionsniveaus orientiert, wie in den bisher vorherrschenden Modellen (vgl. u. a. Hatton und Smith 1995, Larrivee 2008, Leonhard und Rihm 2011, Lüsebrink und Grimminger 2014), sondern ein metrisches Skalenniveau fokussiert. Dieses Bestreben ist bisher nur in Ansätzen in der Forschungslandschaft zu finden und stellt eine Möglichkeit dar, Reflexionstiefe zu erfassen, ohne von einer linearen Entwicklung dieser auszugehen – zumal ebendiese beispielsweise von Larrivee (2008) angezweifelt wird. Durch die methodische Herleitung des Modells tiefer Reflexion und des darauf basierenden Reflexionstiefeindex wird das u. a. von Müller Fritschi (2013) geforderte valide Instrument zur Erfassung der Reflexionstiefe bereitgestellt. Zumindest die Inhaltsvalidität kann dadurch als gegeben vorausgesetzt werden, wenn auch weitere Validierungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden sollten. Durch die Indexbildung werden Schwierigkeiten, komplexe Reflexionen trennscharf einer einzigen Stufe zuzuordnen (vgl. u. a. Lüsebrink und Grimminger 2014, Kost et al. 2016), umgangen und die Reflexion differenziert und gleichzeitig ganzheitlich betrachtet. Jedoch hat dies zur Folge, dass die Auswertung der Reflexionen wesentlich umfangreicher ist.

In einem Dreischritt *Modell tiefer Reflexion – Ansätze zur Förderung tiefer Reflexion – Erfassung der Reflexionstiefe* bieten die in der Arbeit dargestellten Überlegungen ein ganzheitliches Konzept, Reflexion in die Lehrkräftebildung zu integrieren und diese Interventionen zu evaluieren. Ein solches umfassendes Konzept wird bereits in der Arbeit von Schellenbach-Zell et al. (2018) scheinbar angestrebt. Die meisten Autor:innen verzichten jedoch (teils bewusst kommuniziert) auf manche Aspekte. Beispielsweise sehen Larrivee (2008) oder Hilzensauer (2017) explizit von der gezielten Messung bzw. quantitativen Einordnung getätigter Reflexionen durch die jeweils dargestellten Modelle ab.

Durch die Interventionen konnten signifikante Entwicklungen in der Tiefe der Studierendenreflexionen und in der ISWK der Grundschullehramtsstudierenden erzielt werden.

Studie 2 kommt zunächst zu dem elementaren Ergebnis, dass sowohl die Tiefe der Studierendenreflexionen als auch die ISWK – mit den genutzten Instrumenten erfasst – förderbar ist. Auch über die recht kurze Zeit eines Semesters können signifikante Entwicklungen verzeichnet werden. Dieser Fakt ist bezogen auf die Reflexionstiefe in der Forschungslandschaft bereits vor dieser Forschungsarbeit weitgehend unumstritten (vgl. u. a. Bain et al. 2002). Bezogen auf die ISWK stützt dieses Ergebnis die Erkenntnis Kopps (2009), dass zumindest die bereichsspezifische ISWK durch geeignete Interventionen bereits innerhalb

der recht kurzen Zeitspanne eines Semesters signifikant gefördert werden kann. Auch die qualitativen Daten zeigen bereits eine Entwicklung in der ISWK. Die Situationen des inklusiven Settings, welche als noch nicht bewältigbar genannt werden, scheinen sich tendenziell auf bestimmte Schüler:innengruppen (Schüler:innen des FSP esE) zu spezifizieren. Inwieweit diese Spezifizierung auch eine kritische Entwicklung darstellt, wurde bereits im Rahmen der Ergebnisinterpretation in Kapitel 3.3.6.1 eruiert.

Die Steigerung des Index für Reflexionstiefe liegt insbesondere in einer intensiveren Hypothesenbildung begründet. Es ist zu vermuten, dass hierfür auch der Zugewinn von reflexionsspezifischem und situativem Wissen zumindest anteilig verantwortlich ist. Zum einen lernen die Studierenden im Rahmen der Intervention die Hypothesenbildung als wesentliches Element der Reflexion kennen. Zum anderen wird in den Reflexionsphasen selbst und im Rahmen der Intervention generell auch situatives Wissen vermittelt bzw. in der kollegialen Reflexion ausgetauscht. Dieses Wissen ermöglicht wiederum die Ableitung der (wissenschaftlich bzw. theoretisch fundierten) Hypothesen. Situatives Wissen scheint also nicht nur bei der Situationsbeobachtung (vgl. Hilzensauer 2017), sondern auch bei der Reflexion selbst eine Rolle zu spielen.

Bezüglich der Förderung der ISWK und der Reflexionstiefe scheint das konstruiert-situierte Setting einen Vorteil gegenüber dem voll-situierten zu haben.

Der Grad der Situierung liefert in der vorliegenden Studie durchaus einen Erklärungsbeitrag zur Steigerung der Reflexionstiefe. Dabei zeigt sich ein Vorteil der konstruierten Situierung gegenüber der vollen Situierung. Dieses Ergebnis stützt das Studienergebnis von Rank et al. (2012), welche bereits eine signifikant positivere Entwicklung konstruiert-situiert arbeitender Interventionsgruppen bei der Steigerung förderdiagnostischer Kompetenz feststellen. Es deuten also beide Studien darauf hin, dass eine konstruierte Situierung scheinbar bei der didaktischen Gestaltung von Lernsettings (zumindest in der Erwachsenenbildung) sogar geeigneter als eine volle Situierung ist. Dies wird zusätzlich auch durch das Ergebnis der vorliegenden Studie gestützt, dass auch bei der Steigerung der ISWK der Grad der Situierung bedeutsam ist. Es zeigt sich auch hier bei den konstruiert-situiert arbeitenden Gruppen eine signifikant positivere Entwicklung. Die unmittelbare Erfahrung, welche nach Bandura (1997) die wichtigste Quelle der Selbstwirksamkeit ist und einer vollen Situierung entspricht, hat sich in diesem Fall also als weniger vorteilhaft für die Entwicklung der ISWK erwiesen als die konstruierte Situierung. Misserfolgserlebnissen, wie Gefühle der Überforderung, welche selbstwirksamkeitskritisch wirken können, kann bei einer konstruierten Situierung begegnet werden, indem dosiert Fallbeispiele ausgewählt werden. Betrachtet man die qualitative Entwicklung der ISWK muss in Bezug auf die als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen allerdings weiterhin reflektiert werden, ob die vermehrte Nennung von Situationen, die den Umgang mit Schüler:innen mit SPF betreffen, in den konstruiert-situiert reflektierenden Interventionsgruppen eine positive Entwicklung ist. Sie kann den verstärkten Blick für Individualität darstellen, aber auch einen durch konstruiert-situierte Fallbeispiele verstärkten Fokus auf die Zuordnung von Förderschwerpunkten verdeutlichen. Letzterer steht einem reflektierten und offenen Umgang mit Heterogenität eher entgegen. Insbesondere, wenn beachtet wird, dass der SPF nur eine Facette der im pädagogischen Setting bestehenden Heterogenität darstellt (vgl. Greiner et al. 2020). Die gezielte Reflexion praktischer Situationen soll ermöglichen, unterschiedlichste Heterogenitätsfacetten zu berücksichtigen und somit einen zielführenden Umgang mit diesen zu evozieren (vgl. Scholz und Rank 2016)

Der Grad der Strukturierung scheint keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der ISWK und der Reflexionstiefe zu haben.

Ob niedrig- oder hoch-strukturiert zur Reflexion angeleitet wird, scheint keinen großen Einfluss auf die Entwicklung der ISWK und der Tiefe der Studierendenreflexionen zu haben. Damit stützt die vorliegende Arbeit Studienergebnisse, die eher eine eingeschränkte Bedeutung des Strukturierungsgrades der Anleitung auf die Entwicklung der Reflexion kommunizieren (vgl. z. B. Imhof und Borsch 2006, Frey und Pichler 2022). Die große Bedeutung der Strukturierung reflexiver Prozesse, welche in der Theorie, beispielsweise bei Gibbs (2013), oft angenommen wird, kann hier also nicht bestätigt werden. Jedoch ist anzumerken, dass bei der vorliegenden Studie auch niedrig-strukturierte Reflexionsphasen angeleitet werden und somit nicht gänzlich strukturlos sind.

Die Grundschullehramtsstudierenden nehmen die Reflexionsphasen als für die eigene Entwicklung bedeutsam wahr.

Bemerkenswert ist, dass die Implementation regelmäßiger und intensiver Reflexionsphasen in keiner Interventionsgruppe (also weitgehend unabhängig vom Grad der Situierung und Strukturierung) einen von Wyss (2013) und Leonhard (2022) vermuteten möglichen Reflexionsüberdross auf Seiten der Studierenden auslöste. Im Gegenteil: Die Studierenden erkennen den Mehrwert der regelmäßigen Reflexion. Sie benennen die regelmäßigen Reflexionen als bedeutsam für die Weiterentwicklung der eigenen ISWK. Dieses Ergebnis bestärkt die These Ross' (1995), dass regelmäßige Reflexion die (in seinem Fall lehrberufsbezogene) Selbstwirksamkeit stärken kann. Korthagens und Wubbels' (1995), Wyss' (2013) sowie Brookfields (2017) Warnung vor einer möglichen negativen Auswirkung der Reflexion auf die ISWK stellt sich bezogen auf diese Selbsteinschätzung der Studierenden als unzutreffend heraus. Die Studierenden sehen die Reflexionen als Möglichkeit, Erfahrungen und auch (theoretisches) Wissen auszutauschen. Dabei erkennen sie die von den Reflexionen intendierte fruchtbare Verknüpfung von Theorie und Praxis. Die Reflexion wird somit von den Studierenden als sinnvoll erlebt, was von Wyss und Mahler (2021) als elementar für ein produktives Reflexionsverhalten gekennzeichnet wird.

## 5 Gesamtfazit und Ausblick

Zu Beginn der Forschungsarbeit wurden aus einer praktischen und einer theoretischen Begründungslinie heraus Ziele für das vorliegende Forschungsprojekt abgeleitet. Als Fazit sollen diese kurz nochmals aufgegriffen und deren Erreichen geprüft werden:

Der Index für Reflexionstiefe wurde anhand des theoretisch fundierten und transparent hergeleiteten kriterienintegrierten Komponentenmodells tiefer Reflexion konstruiert. Somit wurde Ziel A mit seinen Anforderungen 1, 2 und 3 erfüllt. Eine Validierung des Index für Reflexionstiefe wurde primär anhand der Inhaltsvalidität vorgenommen. Andere Möglichkeiten der Validierung wurden in Betracht gezogen, jedoch begründet verworfen. Auf Basis des Modells tiefer Reflexion wurden Gestaltungsmöglichkeiten universitärer Reflexionsphasen abgeleitet (ebenso Ziel A, Anforderung 3). Dabei wurden unterschiedliche Situierungen und Grade der Strukturierung umgesetzt. Die Wirksamkeit dieser Reflexionsphasen wurde hinsichtlich der Förderung der Tiefe studentischer Reflexionen und der Entwicklung der ISWK untersucht. Dabei wurde auch betrachtet, inwieweit die Studierenden in den unterschiedlichen Interventionsgruppen die Reflexion als sinnvoll (bezüglich der Steigerung ihrer ISWK) wahrnahmen. Die dargestellten Reflexionsphasen bieten eine konkrete Anregung zur empirisch gestützten Initiation tiefer reflexiver Prozesse im universitären Setting. Ebenso wurde erzielt, dass die Grundschullehrstudierenden die tiefen Reflexionsphasen als bedeutsam für ihre eigene Entwicklung der ISWK erlebten. Die Ziele B und C gelten also als erfüllt. Dennoch muss auf die begrenzte Stichprobe und die damit verbundene Notwendigkeit, die gewonnenen Forschungsergebnisse anhand einer größeren Stichprobe zu prüfen, hingewiesen werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit umfasst zwei Studien, die unmittelbar miteinander verknüpft sind. Das im Rahmen der Studie 1 entwickelte Modell tiefer Reflexion und der darauf aufbauende Index für Reflexionstiefe finden beide in Studie 2 Anwendung: das Modell als Basis der Gestaltung der Reflexionsphasen der Interventionen und der Index als Auswertungsinstrument, um die Entwicklung der Reflexionstiefe erfassen zu können. Dabei wurden die Ergebnisse der Studie 1 auf ihren praktischen Einsatz in Forschung und Lehre geprüft. Es konnten Ergebnisse erzielt werden, die durchaus darauf hinweisen, dass der Reflexionstiefeindex für die Forschung und das Modell tiefer Reflexion für die Praxis gewinnbringend sind.

Abschließend kann also konstatiert werden, dass die Forschungsarbeit ihre zuvor gesetzten Ziele erreicht hat. Durch den explorativen Charakter der Studie wird weniger die Übertragbarkeit auf die Grundgesamtheit als die Anregung neuer Gedanken für die Forschung und die (universitäre) Reflexionspraxis angestrebt.

Reflexion bzw. tiefe Reflexion hat sich im Rahmen der Forschungsarbeit als ein komplexes Konstrukt erwiesen, das immer Diskussionsanlass bieten wird. Ein Gedanke, der im Rahmen der theoretischen, aber auch praktischen Auseinandersetzung mit Reflexion immer wieder auftrat, war die Überlegung, ob überhaupt von einer Reflexion gesprochen werden kann, wenn diese nicht tief ist. Reflexion muss tief sein, um dem Begriff *Reflexion* gerecht zu werden. Das Adjektiv *tief* in *tiefe Reflexion* verdeutlicht dabei jedoch nochmals den Anspruch an eine reflexive Auseinandersetzung im Gegensatz zum bloßen Nachdenken. Dadurch ist es nicht redundant, sondern vielleicht gerade im alltagssprachlichen Gebrauch von Vorteil, da es so

möglicherweise einer Verwässerung des Begriffs der Reflexion entgegenwirkt. Ebenso diskussionswürdig bleibt aber, inwieweit das vorliegende Modell das komplexe Konstrukt der (tiefen) Reflexion überhaupt zu fassen vermag. Auch der damit verbundene Index für Reflexionstiefe bietet nach wie vor Anlass zum Austausch über mögliche Limitationen. Die sprichwörtliche Flinte aus diesem Grund lieber ins Korn zu werfen und reflexive Prozesse als nicht greifbar zu deklarieren, wäre nachvollziehbar, würde jedoch einen wesentlichen Nachteil bieten: Die Fähigkeit zu tiefer Reflexion ist (nicht nur) im Lehrberuf und (nicht nur) insbesondere im inklusiven Setting äußerst bedeutsam. Alles, was bedeutsam ist, sollte gerade im Rahmen der universitären Ausbildung gefördert werden. Um eine solche Förderung aber zielführend zu gestalten, muss bekannt sein, wie sie konkret stattfinden kann. Dafür sind Forschungsergebnisse unverzichtbar, die Aufschluss darüber geben, wie eine tiefere Reflexion erlangt werden kann. Bedeutsame Gestaltungsaspekte der Reflexionsförderung sind aber nur erforschbar, wenn die Tiefe einer Reflexion erfassbar ist. Wenn wir also Reflexionstiefe effizient fördern wollen, kommen wir nicht umhin, zu versuchen diese zu erfassen. Ansonsten bleiben Reflexionsphasen beliebig und dadurch für die Studierenden wenig zielführend, u. U. sogar lästig, wie sie in manchen universitären Veranstaltungen immer noch wahrgenommen werden. Sowohl das Modell als auch der Index verbleiben diskussionswürdig und einer ständigen Weiterentwicklung aufgeschlossen. Das schmälert nicht ihre Bedeutung als weiterer Anhaltspunkt für Forschung und Reflexionspraxis. Die Erfassung der Reflexionstiefe durch den Index ist recht aufwändig und dient somit primär Forschungszwecken. Die dargestellten Reflexionsphasen liefern wiederum Anhaltspunkte, tiefe Reflexionsphasen in den universitären Alltag integrieren zu können. Gerade konstruiert-situierte Reflexionsphasen erweisen sich als wirksam und sind in Seminaren besonders gut umsetzbar.

Manchmal erscheinen klare Handlungsanweisungen, wie in welchen Situationen reagiert werden muss, als ausschlaggebend, um sich selbstwirksam zu fühlen. Die große Unsicherheit im Kontakt mit anderen Menschen, die in ihren Verhaltensweisen, ihrem emotionalen Erleben etc. vielfältig sind, entsteht nicht nur – aber vielleicht explizit – im inklusiven Setting. Diese Unsicherheit bzw. auch Unvorhersehbarkeit macht es unmöglich, als Vorbereitung auf den Lehrberuf ein Rezeptwissen für didaktische und pädagogische Arbeit zu vermitteln. Die Reflexionsphasen, wie sie im Rahmen der Interventionen vollzogen wurden, könnten als eine Art *Rezept* für die *Arbeit ohne Rezept* dienen. Sie bieten als Scaffolding-Maßnahme einen Anhaltspunkt für die Erarbeitung möglicher Handlungsweisen in Situationen, in denen keine (vermeintlich) klare Lösung vorliegt. Indem Studierende in den universitären Seminaren die theoretischen Inhalte erlernen, um insbesondere eine umfassende Hypothesenbildung und einen stichhaltigen Handlungsausblick vollziehen zu können und diese Theorien in der Reflexion mit (ruhig auch konstruierten) Praxissituationen verbinden, können sie in ihrer Selbstwirksamkeit, in inklusiven Klassen zu unterrichten, gestärkt werden – ohne ein verkürztes Rezept für einzelne Situationen vermittelt zu bekommen. So wird angebahnt, auch in herausfordernden Situationen handlungsfähig zu bleiben.

Die in ihrer Gesamtheit erfolgsversprechenden Ergebnisse leisten hoffentlich ihren Beitrag zu einer weiterhin fruchtbaren Diskussion über Reflexion und ihre Bedeutung für die Ausbildung selbstwirksamer Lehrkräfte – auch über den Kontext der Inklusion hinaus!

## 6 Verzeichnisse

### 6.1 Literatur

- Abegglen, Hansjörg; Streese, Bettina; Feyerer, Ewald; Schwab, Susanne (2017): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese (Hg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. Münster, New York: Waxmann, S. 189–202.
- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28 (1), S. 101–126.
- Aeppli, Jürg; Lötscher, Hanni (2016): EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), S. 78–97.
- Ahmed, Masud; Sharma, Umesh; Deppler, Joanne (2014): Variables Affecting Teachers' Intentions to Include Students with Disabilities in Regular Primary Schools in Bangladesh. In: *Disability & Society* 29 (2), S. 317–331.
- Albers, Stine (2020): Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. In: *HLZ* 3 (2), S. 183–195.
- Alexi, Sarah; Heinzel, Friederike; Marini, Uta (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme (Hg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 227–241.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Appleton, Ken (1995): Student Teachers' Confidence to Teach Science: Is More Science Knowledge Necessary to Improve Self-Confidence? In: *International Journal of Science Education* 17 (3), S. 357–369.
- Ashton, Patricia T.; Webb, Rodman B. (1986): *Making a Difference. Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York, London: Longman.
- Ashton, Patricia T.; Webb, Rodman B.; Doda, Nancy (1983): *A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Final Report, Executive Summary*. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231833.pdf>, zuletzt geprüft am 30.12.2023.
- Atkinson, John W. (1957): Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. In: *Psychological Review* 64 (6), S. 359–372.
- Bain, John D.; Ballantyne, Roy; Mills, Colleen; Lester, Nita C. (2002): *Reflecting on Practice. Student Teacher' Perspectives*. Flaxton: Post Pressed.
- Baloun, Ladislav; Kuláček, Martin; Sklenářková, Jana; Jesina, Ondřej; Migdauová, Alena (2016): Czech Self-Efficacy Scale for Physical Education Majors Towards Children with Disabilities. In: *Acta Gymnica* 46 (1), S. 44–54.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barth, Victoria L.; Achour, Sabine; Haase, Sebastian; Helbig, Kristin; Jordan, Annemarie; Krüger, Dirk; Thiel, Felicitas (2020): Mehr Unterrichtspraxis in die Lehramtsausbildung! Das FOCUS-Videportal als digitales Lehr-Lern-Medium. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (2), S. 255–273.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 29–53.

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. Würzburg: Stürtz.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022): Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion. München. Online verfügbar unter [https://www.km.bayern.de/download/26870\\_Bayerns-Schritte-auf-dem-Weg-zur-Inklusion-Stand-August-2022.pdf](https://www.km.bayern.de/download/26870_Bayerns-Schritte-auf-dem-Weg-zur-Inklusion-Stand-August-2022.pdf), zuletzt geprüft am 30.12.2023.
- Beauchamp, Catherine (2006): *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Ottawa: Library and Archives Canada.
- Bengtsson, Jan (2003): Possibilities and Limits of Self-Reflection in the Teaching Profession. In: *Studies in Philosophy and Education* 22 (3), S. 295–316.
- Bibliographisches Institut (2020): Reflexion. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion>, zuletzt geprüft am 03.08.2020.
- Bjarsch, Susanne; Böhmer-Jung, Barbara; Grafe, Silke; Heimlich, Ulrich; Kiel, Ewald; Ratz, Christoph (2022): Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im Erziehungswissenschaftlichen Studium (BAS!S) - ein Zwischenbericht. Online verfügbar unter [https://www.edu.lmu.de/basis-inklusion/ueber\\_uns/zwischenbericht\\_basis.pdf](https://www.edu.lmu.de/basis-inklusion/ueber_uns/zwischenbericht_basis.pdf), zuletzt geprüft am 16.09.2023.
- Bloom, Benjamin S.; Englehart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In: *Sozial Extra* 33 (9/10), S. 12–16.
- Böhle, Fritz (2020): Implizites Wissen und subjektivierendes Handeln – Konzepte und empirische Befunde aus der Arbeitsforschung. In: Rico Hermkes, Georg H. Neuweg und Tim Bonowski (Hg.): *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld: wbv (Wirtschaft - Beruf - Ethik, 38), S. 39–64.
- Bong, Mimi; Skaalvik, Einar M. (2003): Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? In: *Educational Psychology Review* 15 (1), S. 1–40.
- Bosse, Stefanie; Henke, Thorsten; Jäntsich, Christian; Lambrecht, Jennifer; Maaz, Kai; Vock, Miriam et al. (2016a): Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Simone Reinhold, Susanne Riegler und Romina Schmidt (Hg.): *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*. Wiesbaden: Springer (Jahrbuch Grundschulforschung, 20), S. 99–104.
- Bosse, Stefanie; Henke, Thorsten; Jäntsich, Christian; Lambrecht, Jennifer; Vock, Miriam; Spörer, Nadine (2016b): Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), S. 103–116.
- Bosse, Stefanie; Jäntsich, Christian; Henke, Thorsten; Lambrecht, Jennifer; Koch, Helvi; Spörer, Nadine (2017): Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (2), S. 131–146.
- Bosse, Stefanie; Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (4), S. 279–299.
- Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (1985): Promoting Reflection in Learning: a Model. In: David Boud, Rosemary Keogh und David Walker (Hg.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, New York: RoutledgeFalmer, S. 18–40.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Breker, Tim (2016): *Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit & Mindset - Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern zu fördern?* Dissertation. Europa Universität Viadrina. Online verfügbar unter [https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/209/file/Breker\\_Haupttext.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/209/file/Breker_Haupttext.pdf), zuletzt geprüft am 02.01.2023.
- Brookfield, Stephen (1998): Critically Reflective Practice. In: *The Journal of Continuing Education in the Health Professions* 18 (4), S. 197–205.

- Brookfield, Stephen (2017): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Büker, Petra; Glawe, Katrin; Herding, Jana; Menke, Insa (2022): inklud-e: Sensibilität für Inklusion durch Fallarbeit entwickeln - Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in digitalen Lehr-/Lernformaten. In: Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller (Hg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 52–57.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023): Anteil von Frauen und Männern an den erfolgreich abgelegten Abschlussprüfungen für das Lehramt Primarbereich. Online verfügbar unter <https://www.daten.bmfsfj.de/daten/daten/anteil-von-frauen-und-maennern-an-den-erfolgreich-abgelegten-abschlusspruefungen-fuer-das-lehramt-primarbereich-134444>, zuletzt geprüft am 22.09.2023.
- Busse, Dietrich (2009): *Semantik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Chen, Serena; Boucher, Helen C.; Parker Tapias, Molly (2006): The Relational Self Revealed: Integrative Conceptualization and Implications for Interpersonal Life. In: *Psychological Bulletin* 132 (2), S. 151–179.
- Cohen, Jacob (1992): A Power Primer. In: *Psychological Bulletin* 112 (1), S. 155–159.
- Collin, Simon; Karsenti, Thierry; Kornis, Vassilis (2013): Reflective Practice in initial Teacher Training: Critiques and Perspectives. In: *Reflective Practice* 14 (1), S. 104–117.
- Cramer, Colin (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cunningham, Donald J. (1998): Cognition as Semiosis: The Role of Inference. In: *Theory and Psychology* 8 (6), S. 827–840.
- Dalbert, Claudia (1999): *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde*. Halle: Leibniz Institut für Psychologie (ZPID).
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Online verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf), zuletzt geprüft am 02.01.2024.
- Deutscher Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Online verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?blob=publicationFile&v=2>, zuletzt geprüft am 02.01.2024.
- Dewey, John (1933): *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Döring, Nicola (2022): Stichprobe. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/stichprobe>, zuletzt geprüft am 22.03.2024.
- Döring, Nicola (2023): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dreyfus, Stuart E. (2004): The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. In: *Bulletin of Science, Technology & Society* 24 (3), S. 177–181.
- Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. (1980): A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/profile/Se-Dreyfus/publication/235125013\\_A\\_Five-Stage\\_Model\\_of\\_the\\_Mental\\_Activities\\_Involved\\_in\\_Directed\\_Skill\\_Acquisition/links/543326b80cf20c6211be4277/A-Five-Stage-Model-of-the-Mental-Activities-Involved-in-Directed-Skill-Acquisition.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/profile/Se-Dreyfus/publication/235125013_A_Five-Stage_Model_of_the_Mental_Activities_Involved_in_Directed_Skill_Acquisition/links/543326b80cf20c6211be4277/A-Five-Stage-Model-of-the-Mental-Activities-Involved-in-Directed-Skill-Acquisition.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19), zuletzt geprüft am 02.01.2024.
- Dyment, Janet E.; O'Connell, Timothy S. (2011): Assessing the Quality of Reflection in Student Journals: a Review of the Research. In: *Teaching in Higher Education* 16 (1), S. 81–97.

- Edelstein, Wolfgang (2002): Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44), S. 13–27.
- Edwards, Sharon L. (2017): Reflecting Differently. New Dimensions: Reflection-Before-Action and Reflection-Beyond-Action. In: *International Practice Development Journal* 7 (1), S. 1–14.
- Ehlers, Ulf-Daniel; Adelsberger, Heimo H.; Teschler, Sinje (2009): Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium. In: Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann und Andreas Schwill (Hg.): *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster: Waxmann, S. 15–29.
- Elsner, Daniela; Kreft, Annika; Niesen, Heike; Viebrock, Britta (2020): Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. In: *HLZ* 3 (2), S. 279–299.
- Elting, Christian; Oetjen, Birte; Wissenbach, Lars; Martschinke, Sabine (2022): Reflexion von Erwartungen und Grenzen als Chance für den Umgang mit Belastungssituationen in inklusiven Settings? Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In: Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller (Hg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 115–122.
- Erpel, Elissa S.; Bandura, Albert; Zimbardo, Philip G. (1999): Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping with Homelessness. In: *Journal of Applied Social Psychology* 29 (3), S. 575–596.
- Feindt, Andreas (2000): Team-Forschung - Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In: Andreas Feindt und Hilbert Meyer (Hg.): *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität/Didaktisches Zentrum, S. 89–113.
- von Felten, Regula (2005): *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Feyerer, Ewald; Reibnegger, Harald; Hecht, Petra; Niedermair, Claudia; Soukup-Altrichter, Katharina; Plaimauer, Christine et al. (2016): SACIE-R/TEIP - Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik. Trier: ZPID (Leibniz Institute for Psychology) – Open Test Archive.
- Fränkel, Silvia; Dahlmanns, Claus; Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Heuser, Vanessa; Laubmeister, Clara; Lee, Curie et al. (2022): Inklusiver Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion zur Förderung der Reflexionskompetenz“ an der Universität zu Köln. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 4 (1), o.S.
- Franzen, Katja (2021): *Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Grundschullehrkräften im Kontext inklusiver Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Freie Universität Berlin (2018a): Fallbeispiel Daniel (2) - dysfunktionales Ende. FOCUS Videoportal. Online verfügbar unter <https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus-video?vid=10>, zuletzt geprüft am 17.04.2024.
- Freie Universität Berlin (2018b): Fallbeispiel Tanja (2) - dysfunktionales Ende. FOCUS Videoportal. Online verfügbar unter <https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus-video?vid=3>, zuletzt geprüft am 17.04.2024.
- Freie Universität Berlin (2021): FOCUS Videoportal. Online verfügbar unter <https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus>, zuletzt aktualisiert am 22.03.2022.
- Frey, Anne; Kriesche, Julia; Prothel, Madlen; Döring-Seipe, Elke; Nitsche, Kai (2019): Kompetenzen stärken und Reflexionen anregen - Beispiele für gelungene Maßnahmen zur Professionalisierung und Transfersicherung im Rahmen der Lehrer(innen)bildung. In: Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske et al. (Hg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer (Jahrbuch Grundschulforschung, 23), S. 59–70.
- Frey, Anne; Pichler, Silvia (2022): Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix. In: Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller (Hg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 44–51.

Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gebauer, Susanne (2019): Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung. Zum Potenzial situierter Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Generalversammlung der Vereinten Nationen (2015): Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, zuletzt geprüft am 02.01.2024.

Gerrig, Richard J. (2015): Psychologie. Hallbergmoos: Pearson.

Ghaith, Ghazi; Yaghi, Hussein M. (1997): Relationships among Experience, Teacher Efficacy and Attitudes towards the Implementation of Instructional Innovation. In: *Teaching and Teacher Education* 13 (4), S. 451–458.

Gibbs, Graham (2013): *Learning by Doing*. Oxford: Oxford Bookes University.

Gibson, Sherri; Dembo, Myron H. (1984): Teacher Efficacy: A Construct Validation. In: *Journal of Educational Psychology* 76 (4), S. 569–582.

Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung - Beispiele aus diversen Studien. In: Karin Aguado, Lena Heine und Karen Schramm (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Lausanne: Peter Lang, S. 136–159.

Glasswell, Kathryn; Ryan, Josephine (2017): Reflective Practice in Teacher Professional Standards: Reflection as Mandatory Practice. In: Robyn Brandenburg, Kathryn Glasswell, Mellita Jones und Josephine Ryan (Hg.): *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*. Singapore: Springer (Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, 17), S. 3–26.

Greiner, Franziska; Taskinen, Päivi; Kracke, Bärbel (2020): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. In: *Unterrichtswissenschaft* 48 (2), S. 273–295.

Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans A. Pant und Manfred Prenzel (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, S. 17–39.

Gröschner, Alexander (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), S. 200–208.

Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula; Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (1-2), S. 77–86.

Gröschner, Alexander; Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum–Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 171–183.

Gruber, Hans (2004): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern - ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Andreas Hartinger und Maria Fölling-Albers (Hg.): *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–33.

Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline; Aeppli, Jürg; Lötscher, Hanni (2015): Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Fördernde Beurteilung“ (Teil II): Der Einsatz des Instruments SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) und Bestimmung der Interrater-Reliabilität. Forschungsbericht Nr. 41. Pädagogische Hochschule Luzern, Luzern. Online verfügbar unter [https://ppdb.phlu.ch/inf2/rm/f.php?f=20160906102030\\_57ce7c4e641e4.pdf&n=FB\\_41\\_Reflexion\\_II.pdf](https://ppdb.phlu.ch/inf2/rm/f.php?f=20160906102030_57ce7c4e641e4.pdf&n=FB_41_Reflexion_II.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.

Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline; Lötscher, Hanni; Aeppli, Jürg (2013): Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilung“ Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse. Forschungsbericht Nr. 40. Pädagogische Hochschule Luzern, Luzern. Online verfügbar unter

[https://ppdb.phlu.ch/inf2/rm/f.php?f=20160906102011\\_57ce7c3b9347c.pdf&n=Forschungsbericht\\_Theoriegest%C3%BCtze+Praxisreflex.+Teil1.pdf](https://ppdb.phlu.ch/inf2/rm/f.php?f=20160906102011_57ce7c3b9347c.pdf&n=Forschungsbericht_Theoriegest%C3%BCtze+Praxisreflex.+Teil1.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.

Häcker, Thomas (2016): Was ist Reflexion? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es. Will ich es jedoch auf Fragen hin klären, weiß ich es nicht. Projekttreffen QOLB. Universität Kassel. Kassel, 12.07.2016. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/71461948-Was-ist-reflexion-wenn-mich-niemand-danach-fragt-weiss-ich-es-will-ich-es-jedoch-auf-fragen-hin-klaren-weiss-ich-es-nicht.html>, zuletzt geprüft am 03.01.2024.

Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21–45.

Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81–96.

Häcker, Thomas (2022): Reflexive Lehrer\*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Christian Reintjes und Ingrid Kunze (Hg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 94–114.

Hainschink, Verena; Zahra-Ecker, Rim A. (2018): Leben in Antinomien. Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. In: *Pädagogische Horizonte* 2 (2), S. 179–194.

Hapke, Ulfert; Maske, Ulrike E.; Scheidt-Nave, Christa; Bode, Liv; Schlack, Robert; Busch, Markus A. (2013): Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 56 (5-6), S. 749–754.

Hartung-Beck, Viola; Schlag, Sabine (2020): Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. In: *HLZ* 3 (2), S. 75–90.

Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hatton, Neville; Smith, David (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. In: *Teaching & Teacher Education* 11 (1), S. 33–49.

Hawelka, Birgit (2017): Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll. Regensburg (Schriftenreihe (ZHW)). Online verfügbar unter [https://epub.uni-regensburg.de/35379/1/Kodierleitfaden\\_maerz17.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/35379/1/Kodierleitfaden_maerz17.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.

Hecht, Heiko; Desnizza, Wolfgang (2012): Psychologie als empirische Wissenschaft. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Hecht, Petra; Niedermair, Claudia; Feyerer, Ewald (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), S. 86–102.

Heimlich, Ulrich (2019): Einleitung: Sonderpädagogische Förderung - Sonderpädagogischer Förderbedarf. In: Ulrich Heimlich und Ewald Kiel (Hg.): Studienbuch Inklusion. Stuttgart, Deutschland: UTB, S. 17–19.

Heinzel, Friederike (2022): Reflexion von Unterrichtsinteraktion - Formen, Befunde und Herausforderungen. In: Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller (Hg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 18–34.

Hellmich, Frank; Görel, Gamze (2014): Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3), S. 227–240.

Hellmich, Frank; Görel, Gamze (2016): Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Simone Reinhold, Susanne Riegler und Romina Schmidt (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer (Jahrbuch Grundschulforschung, 20), S. 81–86.

- Hellmich, Frank; Görel, Gamze; Schwab, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), S. 67–85.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: *Pädagogik* 58 (2), S. 42–45.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Ade-Thurow, Manuel (2011): Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 7.0. Online verfügbar unter [http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere\\_3.0\\_22.08.2011](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_3.0_22.08.2011), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: *SEMINAR Lehrerbildung und Schule* 14 (3), S. 17–47.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (4), S. 567–579.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 149–170.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), S. 268–288.
- Herbst, Sebastian (2019): „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 234–246.
- Herrmann, Peter (2018): Konflikte bewältigen, Blockaden überwinden. Systemische Lösungen für die Schule. Weinheim: Beltz.
- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (3), S. 253–273.
- Herzog, Walter; von Felten, Regula (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (1), S. 17–28.
- Hesse, Florian; Lütgert, Will (2020): Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in Nachbesprechungen mit schulischen Mentorinnen und Mentoren. In: Florian Hesse und Will Lütgert (Hg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 59–79.
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung* 5 (2), o.S.
- Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster, New York: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Hollenbach-Biele, Nicole; Klemm, Klaus (2020): *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Hopf, Wulf; Kronauer, Martin (2016): Welche Inklusion? In: Vera Moser und Birgit Lütje-Klose (Hg.): Schulische Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 62), S. 14–26.
- Imhof, Margarete; Borsch, Frank (2006): Lerntagebücher in der universitären Lehre. In: Margarete Imhof (Hg.): Portfolio und reflexives Schreiben in der Lehrerbildung. Tönning: Der Andere Verlag, S. 7–20.
- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1999): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL\_r). In: Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 57–59.
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen - Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 35 (2), S. 301–317.
- Kessels, Jos; Korthagen, Fred A. J. (2001): The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 20–31.
- Kilgore, Karen; Ross, Dorene; Zbikowski, John (1990): Understanding the Teaching Perspectives of First-Year Teachers. In: *Journal of Teacher Education* 41 (1), S. 28–38.
- Kilimann, Vanessa; Krüger, Sebastian; Winter, Katja (2020): Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. In: *HLZ* 3 (2), 325-244.
- King, Patricia M.; Kitchener, Karen Strohm (1994): *Developing Reflective Judgment. Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kirchler, Erich; Walenta, Christa (2010): *Motivation*. Stuttgart, Wien: UTB.
- Klassen, Robert M.; Bong, Mimi; Usher, Ellen L.; Chong, Wan H.; Huan, Vivien S.; Wong, Isabella Y.F.; Georgiou, Tasos (2009): Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries. In: *Contemporary Educational Psychology* 34 (1), S. 67–76.
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klempin, Christiane (2019): *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel.
- Klempin, Christiane; Rehfeldt, Daniel; Seibert, David; Brämer, Martin; Köster, Hilde; Lücke, Martin et al. (2020): Stabilisierung der Selbstwirksamkeitserwartung über Komplexitätsreduktion. Das Lehr-Lern-Labor-Seminar als theoriegestützte Praxiserfahrungen für angehende Lehrende mit vier fachdidaktischen Schwerpunkten. In: *Unterrichtswissenschaft* 48 (2), S. 151–177.
- Knigge, Michel; Rotter, Carolin (2015): Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion - beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7 (3), S. 223–240.
- Kobl, Christina (2021): *Förderung und Erfassung der Reflexionskompetenz im Fach Chemie*. Berlin: Logos.
- Kocher, Miriam (2014): *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsalltag*. Münster, New York: Waxmann.
- Kolb, David (1984): *Experiential Learning. Experience As The Source Of Learning And Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Köller, Olaf; Möller, Jens (2018): Selbstwirksamkeit. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 757–762.
- Kopf, Martina; Leipold, Jana; Seidl, Tobias (2010): Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, 16). Online verfügbar unter <https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/04/Band16.pdf>, zuletzt geprüft am 03.01.2024.

- Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), S. 5–25.
- Korthagen, Fred A. J. (1988): The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. In: James Calderhead (Hg.): *Teachers' Professional Learning*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, S. 35–50.
- Korthagen, Fred A. J. (2001a): Building a Realistic Teacher Education Program. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 69–87.
- Korthagen, Fred A. J. (2001b): Helping Individual Student Teachers Become Reflective: The Supervisory Process. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 108–130.
- Korthagen, Fred A. J. (2001c): Teacher Education: A Problematic Enterprise. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1–19.
- Korthagen, Fred A. J. (2001d): Working with Groups of Student Teachers. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 149–174.
- Korthagen, Fred A. J. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Fred A. J. Korthagen, Jos Kessels, Bob Koster, Bram Legerwerf und Theo Wubbels (Hg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag, S. 55–73.
- Korthagen, Fred A. J. (2010): Teacher Reflection: What It Is and what It Does. In: Edward G. Pultorak (Hg.): *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-First-Century Teachers and Students*. Lanham: Rowman & Littlefield, S. 377–401.
- Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos P. A. M. (1999): Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: *Educational Researcher* 28 (4), S. 4–17.
- Korthagen, Fred A. J.; Lagerwerf, Bram (2001): Teachers' Professional Learning: How Does It Work? In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 175–206.
- Korthagen, Fred A. J.; Vasalos, Angelo (2005): Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11 (1), S. 47–71.
- Korthagen, Fred A. J.; Wubbels, Theo (1995): Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection. In: *Teachers and Teaching* 1 (1), S. 51–72.
- Korthagen, Fred A. J.; Wubbels, Theo (2001): Characteristics of Reflective Teachers. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 131–148.
- Kost, Daniel; Kirschner, Sophie; von Aufschnaiter, Claudia (2016): Reflexion im Schulpraktikum - Haupterhebung. In: Christian Maurer (Hg.): *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Regensburg: Universität Regensburg, S. 248–251.
- Krapp, Andreas; Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44), 54-83.
- Krofta, Helen; Fandrich, Jörg; Nordmeier, Volkhard (2012): Professionalisierung im Schülerlabor: Praxisseminare in der Lehrerbildung (PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung). Online verfügbar unter <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/412/550>, zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Krofta, Helen; Fandrich, Jörg; Nordmeier, Volkhard (2013): Fördern Praxisseminare im Schülerlabor das Professionswissen und einen reflexiven Habitus bei Lehramtsstudierenden? (PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung). Online verfügbar unter <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/493/626>, zuletzt aktualisiert am 2013, zuletzt geprüft am 03.01.2024.

- Kuckuck, Katharina (2022): Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, Jan; Moser, Vera; Schäfer, Lea; Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5 (1), S. 3–24.
- Kuhl, Julius; Solzbacher, Claudia (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Einführung in einen neuen Ansatz zu Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In: Julius Kuhl, Claudia Solzbacher und Renate Zimmer (Hg.): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Hohengehren: Schneider, S. 13–49.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 55–68.
- LaBoskey, Vicki Kubler (2010): Teacher Education and Models of Teacher Reflection. In: Penelope Peterson, Eva Baker und Barry McGraw (Hg.): International Encyclopedia of Education. Oxford: Elsevier, S. 629–634.
- Larrivee, Barbara (2008): Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. In: *Reflective Practice* 9 (3), S. 341–360.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.
- Lenhard, H. (2004): Reflektieren lernen - Erfahrungen mit einem ungelösten Desiderat der Seminausbildung. In: *SEMINAR Lehrerbildung und Schule* 10 (3), S. 9–22.
- Leonhard, Tobias (2013): Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In: Barbara Koch-Priewe, Tobias Leonhard, Anna Pineker und Jan C. Störtländer (Hg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 180–192.
- Leonhard, Tobias (2020): Reflexion in zwei Praxen. In: *HLZ* 3 (2), S. 14–28.
- Leonhard, Tobias (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung - Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: Christian Reintjes und Ingrid Kunze (Hg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 77–93.
- Leonhard, Tobias; Abels, Simone (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 46–55.
- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika; Wengert-Richter, Petra (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Axel Gehrmann, Uwe Hericks und Manfred Lüders (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 111–127.
- Leonhard, Tobias; Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), S. 240–270.
- Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51), S. 164–181.
- Loreman, Tim; Sharma, Umesh; Forlin, Chris (2013): Do Pre-Service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-Efficacy. In: *AJTE* 38 (1), S. 27–44.
- Löser, Jessica M.; Werning, Rolf (2015): Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 17–24.
- Lüsebrink, Ilka; Grimminger, Elke (2014): Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung, Bd. 25. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–211.

- Malinen, Olli-Pekka; Savolainen, Hannu; Xu, Jiacheng (2012): Beijing In-Service Teachers Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education. In: *Teaching and Teacher Education* 28 (4), S. 526–534.
- Mansvelder-Longayroux, Désirée D.; Beijaard, Douwe; Verloop, Nico (2007): The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 23 (1), S. 47–62.
- Maras, Rainer (2019): Unterricht vorbereiten. In: Rainer Maras (Hg.): *Unterrichtsgestaltung in der Grundschule - ein Handbuch*. Augsburg: Auer, S. 52–79.
- Maslach, Christina; Jackson, Susan E.; Leiter, Michael P.; Schaufeli, Wilmar B.; Schwab, Richard L. (1986): *Maslach Burnout Inventory*. Menlo Park: Mind Garden.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meidl, Christian N. (2009): *Wissenschaftstheorie für SozialforscherInnen*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Meijer, Cor J. W.; Foster, S. F. (1988): The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. In: *The Journal of Special Education* 22 (3), S. 378–385.
- Meschede, Nicola; Hardy, Ilonca (2020): Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (3), S. 565–589.
- Meyer, Hilbert (2010): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Möller, Victoria; Vogel, Rose (2018): Grundschullehramtsstudierende reflektieren mathematische und mathematikdidaktische Lernanlässe. In: Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Münster: WTM, S. 2085–2086.
- Moon, Jennifer A. (1999): *Reflection in Learning & Professional Development. Theory & Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Moschner, Barbara; Dickhäuser, Oliver (2018): Selbstkonzept. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 750–756.
- Moser, Gabriela (2017): *Professionelle Unterrichtswahrnehmung und gezielte Beobachtung*. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13047/pdf/Moser\\_2017\\_Professionelle\\_Unterrichtswahrnehmung\\_und\\_gezielte\\_Beobachtung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13047/pdf/Moser_2017_Professionelle_Unterrichtswahrnehmung_und_gezielte_Beobachtung.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Moser, Vera; Lütje-Klose, Birgit (2016): Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft. In: Vera Moser und Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 62), S. 7–13.
- Mühlhausen, Ulf (2006): Hannoveraner Unterrichtsbilder - Szenarien und Leitmotive für den Einsatz in der Lehrerbildung. In: Ulf Mühlhausen (Hg.): *Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 15–31.
- Muller, Gerrit (2015): Reflective Practice to Connect Theory and Practice. Working and Studying Concurrently. In: *Procedia Computer Science* (44), S. 679–688.
- Müller, Ulrike Beate; Kuhl, Poldi (2019): Zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit für eine individuelle Förderung im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. In: Hannelore Knauder und Christa-Monika Reisinger (Hg.): *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis*. Münster, New York: Waxmann, S. 39–50.
- Müller Fritschi, Elisabeth (2013): *Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule*. Dissertation. Online verfügbar unter [https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/13muellerfritschi\\_e.pdf](https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/13muellerfritschi_e.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Neuweg, Georg H. (2015): *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg H. (2021): Reflexivität. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), S. 459–474.

- Nowak, Anna; Liepertz, Sven; Borowski, Andreas (2016): Stärkung der Reflexionskompetenz im Praxissemester Physik. In: Christian Maurer (Hg.): Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Regensburg: Universität Regensburg, S. 740–743.
- O’Connor, Rosemary; Korr, Wynne S. (1996): A Model for School Social Work Facilitation of Teacher Self-Efficacy and Empowerment. In: *Children & Schools* 18 (1), S. 45–51.
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 113–141.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg (2023): Inklusion in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/zlb/k-r/inklusion/>, zuletzt geprüft am 20.03.2023.
- Pan, Yi-Hsiang (2014): Relationships Among Teachers’ Self-Efficacy and Students’ Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. In: *Journal of Teaching in Physical Education* 33 (1), S. 68–92.
- Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel (2022): Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung. In: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer Gubrich, Florentine Paudel und Regina Grubich-Müller (Hg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 231, 237.
- Peebles, Jodi L.; Mendaglio, Sal (2014): The Impact of Direct Experience on Preservice Teachers’ Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Classrooms. In: *International Journal of Inclusive Education* 18 (12), S. 1321–1336.
- Picard, Christin; Imhof, Margarete (2006): Effekte und Akzeptanz von Portfolio in der 2. Phase der Lehramtsausbildung. In: Margarete Imhof (Hg.): Portfolio und reflexives Schreiben in der Lehrerbildung. Tönning: Der Andere Verlag, S. 88–120.
- Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit - ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Dissertation. Online verfügbar unter <https://portal.uni-kassel.de/kup/d/9783899588224>, zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Pineker, Anna; Störtländer, Jan C. (2013): Gestaltung von praktikumsbezogenen Reflexionsanlässen im Rahmen des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“: Zwei hochschuldidaktische Varianten und ihre Evaluation. In: Barbara Koch-Priewe, Tobias Leonhard, Anna Pineker und Jan C. Störtländer (Hg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 193–212.
- Piwovar, Valentina; Barth, Victoria L.; Diemut, Ophardt; Thiel, Felicitas (2017): Evidence-Based Scripted Videos on Handling Student Misbehavior: the Development and Evaluation of Video Cases for Teacher Education. In: *Professional Development in Education* 44 (3), S. 369–384.
- Pollmanns, Marion; Griewatz, Hans-Peter; Hünig, Rahel; Jornitz, Sieglinde; Kabel, Sascha; Leser, Christoph; Mayer, Ben (2022): Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen. In: Christian Reintjes und Ingrid Kunze (Hg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 58-76.
- PONS Langenscheidt (2023): Französisch-Deutsch Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://de.langenscheidt.com/franzoesisch-deutsch/>, zuletzt geprüft am 06.09.2023.
- Pöttsch, Horst (2009): Die Deutsche Demokratie. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Protzel, Madlen (2020): Professionalisierungsförderliche Reflexionsprozesse im Kontext schulpraktischer Ausbildungsphasen anregen. In: *HLZ* 3 (2), S. 436–456.
- Rammstedt, Beatrice; John, Oliver P. (2005): Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. In: *Diagnostica* 51 (4), S. 195–206.
- Rank, Astrid; Gebauer, Susanne; Hartinger, Andreas; Fölling-Albers, Maria (2012): Situierendes Lernen in der Lehrerfortbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (2), S. 180–199.

- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 358–372.
- Rodgers, Carol (2002): Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. In: *Teachers College Record* 104 (4), S. 842–866.
- Roelle, Julian; Lachner, Andreas; Heitmann, Svenja (2023): Lernen. Theorien und Techniken. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rosenholtz, Susan J. (1989): Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. In: *The Elementary School Journal* 89 (4), S. 420–439.
- Ross, John A. (1994): The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy. In: *Teaching & Teacher Education* 10 (4), S. 381–394.
- Ross, John A. (1995): Strategies for Enhancing Teachers' Beliefs in Their Effectiveness: Research on a School Improvement Hypothesis. In: *Teachers College Record* 97 (2), S. 227–251.
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In: *The American Psychologist* 55 (1), S. 68–78.
- Saathoff, Antje; Höhle, Corinna (2017): Wie reflektieren Biologielehramtsstudierende ihre Unterrichtserfahrungen im Lehr-Lern-Labor? Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse. In: Dirk Krüger, Philipp Schmiemann, Andrea Möller, Arne Dittmer und Carolin Retzlaff-Fürst (Hg.): *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 16. Rostock, S. 25–39.
- Saric, Marjeta; Steh, Barbara (2017): Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. In: *CEPS Journal* 7 (3), S. 67–85.
- Satow, Lars (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44), S. 174–191.
- Savolainen, Hannu; Engelbrecht, Petra; Nel, Mirna; Malinen, Olli-Pekka (2012): Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. In: *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), S. 41–68.
- Schellenbach-Zell, Judith; Fussangel, Kathrin; Erpenbach, Anna L.; Rochina, Michael (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 4), S. 177–186.
- Schlömerkemper, Jörg (2010): *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmider, Emanuel; Ziegler, Matthias; Danay, Erik; Beyer, Luzi; Bühner, Markus (2010): Is It Really Robust? In: *Methodology* 6 (4), S. 147–151.
- Schmidt, Amand F.; Finan, Chris (2018): Linear Regression and the Normality Assumption. In: *Journal of Clinical Epidemiology* (98), S. 146–151.
- Schmitz, Gerdamarie S. (2001): Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48 (1), S. 49–67.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44), S. 192–214.
- Schneekloth, Ulrich; Pupeter, Monika (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): *Kinder in Deutschland 2010*. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, S. 187–221.
- Schneider, Edith (2004): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Einleitung. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 36 (1), S. 1–2.

- Schneider, Gerd; Toyka-Seid, Christiane (2023): Das junge Politik-Lexikon von [www.hanisauland.de](http://www.hanisauland.de). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scholz, Markus; Rank, Astrid (2016): Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85 (1), S. 53–67.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Schön, Donald A. (1991a): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Farnham, Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Schön, Donald A. (Hg.) (1991b): *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schöning, Anke; Schwier, Volker (2017): Unterricht im Praxissemester - entwickeln, erproben und reflektieren. In: Renate Schüssler, Volker Schwier, Gabriele Klewin, Saskia Schicht, Anke Schöning und Ulrike Wyland (Hg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 173–209.
- Schulte, Klaudia; Bögeholz, Susanne; Watermann, Rainer (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), 268-267.
- Schulz von Thun, Friedemann (2013): *Miteinander reden: 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Hamburg: Rowolt.
- Schüpbach, Jürg (2005): *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Dissertation. Online verfügbar unter <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163320/1/20060139.pdf>, zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (1994): *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44), S. 28–54.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdmarie S. (1999a): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30 (4), S. 262–274.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdmarie S. (1999b): Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In: Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 60–63.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdmarie S. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Bd. 44. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44), S. 192–214.
- Schwarzer, Ralf; Warner, Lisa M. (2011): *Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 496–510.
- Seifried, Stefanie (2015): *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Online verfügbar unter [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation Seifried Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation%20Seifried%20Stefanie.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2011 bis 2020. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPaeFoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf), zuletzt geprüft am 09.09.2023.
- Seyfried, Clemens (2002): Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In: Karl Klement, Alois Lobendanz und Hubert Teml (Hg.): Schulpraktische Studien. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag, S. 39–52.
- Seyfried, Clemens; Reitinger, Johannes (2013): Kompetenz und Reflexion - Zum Begriffsverständnis. In: Alfred Weinberger (Hg.): Reflexion im pädagogischen Kontext. Forschungsberichte der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Wien: LIT (Erziehungswissenschaft, 19), S. 63–75.
- Sharma, Umesh; Loreman, Tim; Forlin, Chris (2012): Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (1), S. 12–21.
- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research* 46 (3), S. 407–441.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1–23.
- Singer, Philipp; Walter-Klose, Christian; Lelgemann, Reinhard (2016): Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern - Darstellung der fünf Einzelstudien. In: Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert, Reinhard Lelgemann und Erhard Fischer (Hg.): Inklusives Schulsystem. Analyse, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13–36.
- Skaalvik, Einar M.; Skaalvik, Sidsel (2007): Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (3), S. 611–625.
- Spiel Christiane (2003): Wissenschaftliche Evaluation - eine Maßnahme der Qualitätssicherung. In: *Erziehung und Unterricht* 153 (7-8), S. 883–888.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2023): LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Realschule%20-%20Oktober%202023.pdf>, zuletzt geprüft am 30.04.2024.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Störländer, Jan C.; Fiedler-Ebke, Wiebke; Jürgens, Eiko; Kindsvater, Lilli; Klenner, Denise; Pieper, Catania; Valdorf, Nicole (2020): Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. In: *HLZ* 3 (2), S. 399–435.
- te Poel, Kathrin (2020): Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. In: *HLZ* 3 (2), S. 164–182.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/27657358\\_Standards\\_fur\\_die\\_Lehrerbildung\\_eine\\_Expertise\\_fur\\_die\\_Kultusministerkonferenz](https://www.researchgate.net/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz), zuletzt geprüft am 01.05.2024.

- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), S. 202–224.
- Thiel, Felicitas; Boehnke, Anja; Barth, Victoria L.; Diemut, Ophardt (2020): How to Prepare Preservice Teachers to Deal with Disruptions in the Classroom? Differential Effects of Learning with Functional and Dysfunctional Video Scenarios. In: *Professional Development in Education* 49 (1), S. 108–122.
- Thomas, Monika; Leineweber, Helga (2018): Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente. In: *Empirische Sonderpädagogik* 10 (3), S. 273–293.
- Tietze, Kim-Oliver (2010): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt.
- Treutlein, Anke; Schöler, Hermann (2013): Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzeptes durch den Übergang. In: Jeanette Roos und Hermann Schöler (Hg.): Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Wiesbaden: Springer, S. 121–152.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk-Hoy, Anita; Hoy, Wayne K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: *Review of Educational Research* 68 (2), S. 202–248.
- Universität Augsburg (2023): Zusatzqualifikationen. Online verfügbar unter <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philoz/fakultat/schulpadagogik/studium/zusatzqualifikationen/>, zuletzt geprüft am 20.03.2023.
- Urton, Karolina; Wilbert, Jürgen; Hennemann, Thomas (2014): Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1), S. 3–16.
- van Manen, Max (1977): Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. In: *Curriculum Inquiry* 6 (3), S. 205–228.
- van Manen, Max (1991): Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting 1. In: *Journal of Curriculum Studies* 23 (6), S. 507–536.
- Vogel, Rose (2013): Portfolioarbeit als Ort der Selbstreflexion im Lehramtsstudium (am Beispiel des Fachs Mathematik). In: Barbara Koch-Priewe, Tobias Leonhard, Anna Pineker und Jan C. Störländer (Hg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wagner, Liane; Richter, Jürgen (2006): Das praktikumsbegleitende Studienportfolio - selbstreflektiertes Lernen im Schulpraktikum. In: Margarete Imhof (Hg.): Portfolio und reflexives Schreiben in der Lehrerbildung. Tönning: Der Andere Verlag, S. 21–27.
- Wahrig-Burfeind, Renate (2001): Wahrig Fremdwörterlexikon. Gütersloh: Bertelsmann.
- Warner, Lisa M.; Schwarzer, Ralf (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 629–640.
- Watkins, Amanda (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Online verfügbar unter [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_de.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf), zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Watters, James J.; Ginns, Ian S. (2000): Developing Motivation to Teach Elementary Science: Effect of Collaborative and Authentic Learning Practices in Preservice Education. In: *Journal of Science Teacher Education* 11 (4), S. 301–321.
- Weber, Agnes (2005): Problem-Based Learning. Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1), S. 94–104.
- Weber, Kira E.; Elstrodt-Wefing, Nadine; Hoge, Katharina (2022): Expertise- und stimulusbedingte Unterschiede in schriftlichen videobasierten Reflexionen. In: Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller (Hg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 77–89.

- Weber, Kira E.; Greiner, Franziska (2019): Development of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Inclusive Education through First Teaching Experiences. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1), S. 73–84.
- Weinberger, Alfred; Seyfried, Clemens (2009): RIFE: Reflection Instrument for Education. In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 13 (1-2), S. 83–94.
- Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–32.
- Weishaupt, Horst (2016): Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In: Vera Moser und Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 62), 27-39.
- Wilcox, Rand R. (2012): *Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing*. Amsterdam, Boston: Academic Press.
- Wilke, Yannik (2021): Ist mein Unterricht inklusiv? In: *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* 3 (4), S. 49–56.
- Windt, Anna; Lenske, Gerlinde (2015): Entwicklung der Reflexion von Sachunterricht in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest und Kerstin Michalik (Hg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 25), S. 209–216.
- Windt, Anna; Lenske, Gerlinde (2016): Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In: Christian Maurer (Hg.): *Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Berlin 2015. Regensburg: Universität Regensburg (Gesellschaft der Didaktik der Chemie und Physik, 36), S. 284–286.
- Wischmann, Frauke (2015): *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Analyse von Reflexionsgesprächen*. Dissertation. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1078720355/34>, zuletzt geprüft am 03.01.2024.
- Wischmann, Frauke; Elster, Doris (2011): Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum. Entwurf eines Modells zur Analyse von Reflexionsgesprächen. Projektskizze. In: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 10, S. 99–112.
- Wocken, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: *Sonderpädagogik* 26 (1), S. 34–38.
- Wocken, Hans (2011): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Hans Wocken (Hg.): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus, S. 59–90.
- Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *Bildungsforschung* 5 (2), S. 1–15.
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wyss, Corinne; Mahler, Sara (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), S. 16–25.
- Yost, Deborah S.; Sentner, Sally M.; Forlenza-Bailey, Anna (2000): An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21<sup>st</sup> Century. In: *Journal of Teacher Education* 51 (1), S. 39–49.
- Zee, Marjolein; Koomen, Helma M. Y. (2016): Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. In: *Review of Educational Research* 86 (4), S. 981–1015.
- Zeichner, Ken; Yan Liu, Katarina (2010): A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: Nona Lyons (Hg.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer, S. 67–84.
- Zeichner, Kenneth M. (2004): Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: Ingrid Calgren, Gunnar Handal und Sveinung Vaage (Hg.): *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London, New York: RoutledgeFalmer, S. 9–27.

Zeichner, Kenneth M.; Liston, Daniel P. (1987): Teaching Student Teachers to Reflect. In: *Harvard Educational Review* 56 (1), S. 23–48.

Zimmermann, Monika; Welzel, Manuela (2008): Reflexionskompetenz - ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK). In: Pädagogische Hochschule Heidelberg - Institut für Weiterbildung (Hg.): Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung. Aspekte zur Elementarbildung II. Nördlingen: Steinmeier, S. 29–36.

## 6.2 Zitierte Verordnungen und Gesetze

Auf folgende Verordnungen und Gesetze wurde in der Arbeit bezuggenommen:

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 24. Juli 2023 (GVBl. S. 443) geändert worden ist

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst über die Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (Lehrerdienstordnung – LDO) vom 5. Juli 2014 (KWMBL. S. 112), die zuletzt durch Bekanntmachung vom 12. November 2019 (BayMBl. Nr. 517) geändert worden ist

Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl. S. 180, BayRS 2038-3-4-1-1-K), die zuletzt durch Verordnung vom 12. September 2022 (GVBl. S. 631) geändert worden ist

Volksschulordnung-F (VSO-F) vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist

Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 454, BayRS 2038-3-4-1-3-K), die zuletzt durch Verordnung vom 31. März 2023 (GVBl. S. 160) geändert worden ist

Auf folgende Übereinkommen der Vereinten Nationen wurde in der Arbeit bezuggenommen:

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Online verfügbar unter [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklarungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklarungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8), zuletzt geprüft am 01.01.2024.

Vereinte Nationen: Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/ger.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf), zuletzt geprüft am 01.01.2024.

### 6.3 Tabellen

<b>Tabelle</b>	<b>Seite</b>
Tabelle 1: Begrifflichkeiten, die von den Autor:innen gewählt wurden	66
Tabelle 2: Übersicht über im Modellbildungsprozess berücksichtigte Modelle	95
Tabelle 3: Herleitung der Komponenten einer tiefen Reflexion	98
Tabelle 4: kriterienintegriertes Komponentenmodell tiefer Reflexion	102
Tabelle 5: Auftreten der Komponenten in den ausgewerteten Studierendenreflexionen	111
Tabelle 6: Auftreten der Gütekriterien in den ausgewerteten Studierendenreflexionen	112
Tabelle 7: Überblick Stichprobe	128
Tabelle 8: Zuordnung Grad der Strukturierung der Anleitung und Grad der Situierung zu den Interventionsgruppen	128
Tabelle 9: Vergleich der Interventionsgruppen anhand der Kriterien guter Lehre nach Hawelka (2016)	130
Tabelle 10: zeitlicher Verlauf der Interventionsgruppen	139
Tabelle 11: inhaltliche Vergleichbarkeit der verwendeten Fallvignetten	141
Tabelle 12: Überblick über die Subskalen der Skala der ISWK nach Kopp (2009)	146
Tabelle 13: Anteil der Studierenden, welche u. a. die jeweilige Antwortmöglichkeit gewählt haben, an allen Studierenden, welche diese Antwortmöglichkeit vorgelegt bekommen haben	153
Tabelle 14: Überblick über die Datenerhebungsinstrumente der einzelnen Messzeitpunkte	154
Tabelle 15: Beispiel Indexbildungsprozess, qualitative Inhaltsanalyse Schritt 3	160
Tabelle 16: Beispiel Indexbildungsprozess, qualitative Inhaltsanalyse Schritt 4	161
Tabelle 17: Beispiel Indexbildungsprozess, qualitative Inhaltsanalyse Schritt 6	162
Tabelle 18: Indexbildung der einzelnen Gütekriterien	165
Tabelle 19: Beispiel Indexbildung der einzelnen Gütekriterien	170
Tabelle 20: Gewichtung der Indizes, Stufe 0	171
Tabelle 21: Gewichtung der Indizes, von Stufe 0 auf 1	172
Tabelle 22: Gewichtung der Indizes, von Stufe 1 auf 2	172

Tabelle	Seite
Tabelle 23: Gewichtung der Indizes, von Stufe 2 auf 3	173
Tabelle 24: Beispiel gewichtete Gesamtindexbildung	173
Tabelle 25: Kategorien der Reflexionstiefe auf Basis gesetzter Grenzwerte	175
Tabelle 26: relative Häufigkeiten der betrachteten Reflexionen zur Feststellung der InterCoderreliabilität	176
Tabelle 27: InterCoderreliabilitäten der einzelnen Codierschritte	176
Tabelle 28: Kategoriensystem Teil 1 – Gegenstandsbereiche der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen	179
Tabelle 29: komplettiertes Kategoriensystem zur Codierung der als selbstwirksamkeitskritisch genannten Situationen	181
Tabelle 30: Kategoriensystem zur Codierung der Begründungen für den Einfluss der Reflexionsphasen auf die ISWK	185
Tabelle 31: Werte der InterCoderreliabilität, nach einzelnen Codierschritten differenziert	187
Tabelle 32: Prävalenz der Komponenten in den Studierendenreflexionen der zwei Messzeitpunkte, $n=77$ Reflexionen pro Messzeitpunkt	188
Tabelle 33: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung der Indexwerte der einzelnen Komponenten	190
Tabelle 34: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung der Subskalen der ISWK	192
Tabelle 35: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Grundwerten des TE4I-Projekts zugeordneten Situationen	194
Tabelle 36: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Kompetenzbereichen einer Lehrkraft der KMK zugeordneten Situationen	195
Tabelle 37: absolute und relative Häufigkeiten der zu den unterschiedlichen Gegenstandsbereichen zugeordneten Situationen	195
Tabelle 38: Anteil der Studierenden der jeweiligen Interventionsgruppe, die die Ursache ihrer Steigerung der ISWK u. a. in den Reflexionsphasen sehen	199
Tabelle 39: genannte Begründungen für Reflexionsphasen als Steigerungsmoment der ISWK	200
Tabelle 40: Entwicklung der Subskalenwerte der ISWK, differenziert nach Grad der Situierung	204

Tabelle	Seite
Tabelle 41: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Grundwerten des TE4I-Projekts zugeordneten Situationen, differenziert nach Situierungsgrad	207
Tabelle 42: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Kompetenzbereichen der KMK zugeordneten Situationen, differenziert nach Situierungsgrad	208
Tabelle 43: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Gegenstandsbereichen zugeordneten Situationen, differenziert nach Situierungsgrad	208
Tabelle 44: relative Häufigkeit der sich nun als selbstwirksamer einschätzenden Studierenden, welche u. a. den jeweiligen Aspekt als ausschlaggebenden Faktor für die Steigerung ihrer ISWK sehen	210
Tabelle 45: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 1	211
Tabelle 46: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 2	212
Tabelle 47: Entwicklung der Codeabdeckung der Komponenten im voll-situieren vs. konstruiert-situieren Reflexionssetting, $n(\text{IG } 1)=47$ und $n(\text{IG } 2 \ \& \ 3)=30$	213
Tabelle 48: Entwicklung der Indizes der einzelnen Komponenten im voll-situieren vs. konstruiert-situieren Reflexionssetting, $n(\text{IG } 1)=47$ und $n(\text{IG } 2 \ \& \ 3)=30$	215
Tabelle 49: Entwicklungen in den Subskalen der ISWK in der hoch-strukturiert vs. der niedrig-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppe	218
Tabelle 50: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Grundwerten des TE4I-Projekts zugeordneten Situationen, differenziert nach Grad der Strukturierung der Anleitung	221
Tabelle 51: absolute und relative Häufigkeiten der zu Kompetenzbereichen der KMK zugeordneten Situationen, differenziert nach Grad der Strukturierung der Anleitung	221
Tabelle 52: absolute und relative Häufigkeiten der zu den Gegenstandsbereichen zugeordneten Situationen, differenziert nach Grad der Strukturierung der Anleitung	222
Tabelle 53: relative Häufigkeit der sich nun als selbstwirksamer einschätzenden Studierenden, welche u. a. den jeweiligen Aspekt als ausschlaggebenden Faktor für eine Steigerung der ISWK sehen	224
Tabelle 54: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 2	224
Tabelle 55: Begründungen für die Bedeutung der Reflexion für die Steigerung der ISWK, IG 3	225

<b>Tabelle</b>	<b>Seite</b>
Tabelle 56: Entwicklung der Codeabdeckung der einzelnen Komponenten im hochstrukturiert angeleiteten vs. niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionssetting, $n(\text{IG } 1 \ \& \ 2)=64$ und $n(\text{IG } 3)=13$	226
Tabelle 57: Entwicklung der Indizes der einzelnen Komponenten im hochstrukturiert angeleiteten vs. niedrig-strukturiert angeleiteten Reflexionssetting, $n(\text{IG } 1 \ \& \ 2)=64$ und $n(\text{IG } 3)=13$	227
Tabelle 58: Anhaltspunkte für die Gestaltung der Reflexionsphasen in der universitären Lehre – Grad der Situierung	250
Tabelle 59: Anhaltspunkte für die Gestaltung der Reflexionsphasen in der universitären Lehre – Grad der Strukturierung der Anleitung	252

## 6.4 Abbildungen

<b>Abbildung</b>	<b>Seite</b>
Abbildung 1: Kurzüberblick über die Studien 1 und 2	3
Abbildung 2: Advance Organizer zum Kapitel 2.1 „Begriffliche Festlegungen“	13
Abbildung 3: grafische Veranschaulichung der inhaltlichen Abgrenzung der Begriffe Reflexionsbreite und Reflexionstiefe	29
Abbildung 4: Kurzübersicht über die Begrifflichkeiten	31
Abbildung 5: Übersicht über die Legitimation des Forschungsinteresses	32
Abbildung 6: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des praktischen Kontextes	33
Abbildung 7: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des praktischen Kontextes, inhaltlich gefüllt	64
Abbildung 8: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des theoretischen Kontextes	66
Abbildung 9: Kreislauf der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeit (Darstellung entnommen aus Tschannen-Moran et al. 1998, S. 228)	81
Abbildung 10: Übersicht über die Legitimation des Forschungsvorhabens anhand des theoretischen Kontextes, inhaltlich gefüllt	89
Abbildung 11: Verhältnis der Ziele 1 und 2 zu den Zielen A, B und C	91
Abbildung 12: Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zur Ableitung der Gütekriterien einer tiefen Reflexion	99
Abbildung 13: kriterienintegriertes Komponentenmodell tiefer Reflexion, strukturiert	109
Abbildung 14: erste Phase der hoch-strukturiert angeleiteten Reflexion – Report	121
Abbildung 15: zweite Phase der hoch-strukturiert angeleiteten Reflexion – Hypothesenbildung	122
Abbildung 16: dritte Phase der hoch-strukturiert angeleiteten Reflexion – Handlungsausblick	123
Abbildung 17: kurze Vergegenwärtigung der Situation im Rahmen der niedrig-strukturierten Anleitung	124
Abbildung 18: niedrig-strukturiert angeleitete Reflexion	124
Abbildung 19: Histogramm Globalurteil Reflexionstiefe über alle MZP und IG, $n=52$ pro MZP, insgesamt also $n=104$	148

<b>Abbildung</b>	<b>Seite</b>
Abbildung 20: Histogramm selbsteingeschätzte Entwicklung der Reflexionstiefe über alle IG, $n=77$	149
Abbildung 21: Histogramm Globalurteil ISWK über alle MZP und IG, $n=52$ pro MZP, insgesamt also $n=104$	151
Abbildung 22: Histogramm selbsteingeschätzte Entwicklung der ISWK über alle IG, $n=77$	151
Abbildung 23: Indexbildungsprozess	157
Abbildung 24: Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zur Kategorienbildung des Kategoriensystems Teil 1 – Gegenstandsbereiche der als selbstwirksamkeitskritisch benannten Situationen	178
Abbildung 25: Paraphrasierungs- und Reduktionsprozess zur Kategorienbildung der Begründungslinien für den Einfluss der Reflexionen auf die ISWK	183
Abbildung 26: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung des Reflexionstiefeindex, $n=77$ je MZP	189
Abbildung 27: Verteilung auf die Index-Kategorien zu beiden Messzeitpunkten, $n=77$ je MZP	189
Abbildung 28: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", interventionsgruppenübergreifend, $n=52$ je MZP	191
Abbildung 29: interventionsgruppenübergreifende Entwicklung der ISWK, $n=77$ je MZP	192
Abbildung 30: Entwicklung der ISWK in der Kontrollgruppe (KG), $n=32$ je MZP	192
Abbildung 31: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten.", interventionsgruppenübergreifend, $n=52$ je MZP	193
Abbildung 32: Cross-lagged-Panel zur Entwicklung der Reflexionstiefe und der ISWK, $n=77$ je MZP	203
Abbildung 33: Entwicklung der ISWK in der voll-situierten IG 1, $n=47$ je MZP	204
Abbildung 34: Entwicklung der ISWK in den konstruiert-situierten Interventionsgruppen IG 2 & 3, $n=30$ je MZP	204
Abbildung 35: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in der voll-situierten Interventionsgruppe 1_T, $n=22$ je MZP	206
Abbildung 36: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in den konstruiert-situierten Interventionsgruppen 2 & 3, $n=30$ je MZP	206

<b>Abbildung</b>	<b>Seite</b>
Abbildung 37: Reflexionstiefeindex der voll-situierten Gruppe (IG 1) zum MZP 1 und 2, $n=47$ je MZP	214
Abbildung 38: Reflexionstiefeindex der konstruiert-situierten Gruppen (IG 2 & 3) zum MZP 1 und 2, $n=30$ je MZP	214
Abbildung 39: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", voll-situierte Interventionsgruppe IG 1_T, $n=22$ je MZP	216
Abbildung 40: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", konstruiert-situierte Interventionsgruppen IG 2 & 3, $n=30$ je MZP	216
Abbildung 41: Entwicklung der ISWK in den hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1 und IG 2, $n=64$ je MZP	217
Abbildung 42: Entwicklung der ISWK in der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3, $n=13$ je MZP	217
Abbildung 43: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in der hoch-strukturiert angeleiteten Interventionsgruppen IG 1_T & 2, $n=39$ je MZP	219
Abbildung 44: Globalurteil ISWK "Ich fühle mich fähig, als Lehrkraft im inklusiven Setting zu arbeiten." in der niedrig-strukturiert angeleiteten IG 3, $n=13$ je MZP	219
Abbildung 45: Reflexionstiefeindex der hoch-strukturiert angeleiteten Gruppen IG 1 & 2 zum MZP 1 und 2, $n=64$ je MZP	227
Abbildung 46: Reflexionstiefeindex der niedrig-strukturiert angeleiteten Gruppe IG 3 zum MZP 1 und 2, $n=13$ je MZP	227
Abbildung 47: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", hoch-strukturiert angeleitete Interventionsgruppen IG 1_T & 2, $n=39$ je MZP	228
Abbildung 48: Globalurteil Reflexionstiefe "Schwierige Situationen im Alltag einer Lehrkraft kann ich reflektiert betrachten, um Konsequenzen für mein eigenes Handeln daraus zu ziehen.", niedrig-strukturiert angeleitete IG 3, $n=13$ je MZP	229

## 6.5 Abkürzungen

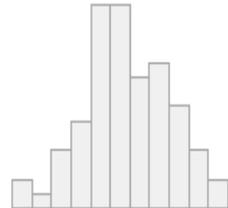
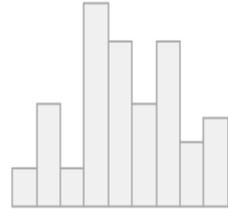
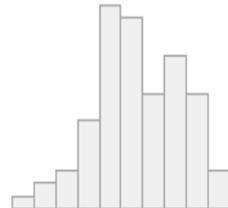
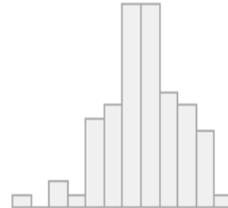
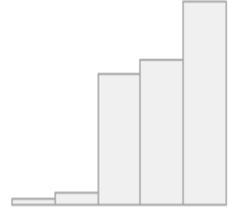
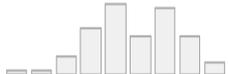
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BAS!S	Projekt <i>Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im Erziehungswissenschaftlichen Studium</i>
BayEUG	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz
d	divers
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
eIPort	Projekts <i>eLearning basiertes Portfolio</i>
esE	emotionale und soziale Entwicklung
FSP	Förderschwerpunkt
gE	geistige Entwicklung
IG 1	Interventionsgruppe 1 (hoch-strukturiert, voll-situiert)
IG 1_T	Teilstichprobe der Interventionsgruppe 1
IG 2	Interventionsgruppe 2 (hoch-strukturiert, konstruiert-situiert)
IG 3	Interventionsgruppe 3 (niedrig-strukturiert, konstruiert-situiert)
ISWK	inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit
ISWK_aU	Subskala der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit: adaptiver Unterricht
ISWK_iK	Subskala der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit: inklusives Klassenklima
ISWK_iLP	Subskala der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit: inklusive Lehrkräftepersönlichkeit
ISWK_eU	Subskala der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit: erfolgreiches Unterrichten
kmE	körperliche und motorische Entwicklung
KMK	Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KOLEG 2	Projekt <i>Kooperative Lehrerbildung gestalten 2</i>
LDO	Lehrerdienstordnung
LPO I	Lehramtsprüfungsordnung I
m	männlich
MZP 1	1. Messzeitpunkt (zu Beginn der Intervention)
MZP 2	2. Messzeitpunkt (zum Ende der Intervention)
SERQU	Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität
SPF	sonderpädagogischer Förderbedarf

SuS	Schüler:innen
TE4I	Projekt <i>Teacher Education for Inclusion</i>
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) der Vereinten Nationen
w	weiblich
ZALGM	Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen
ZIB	Zusatzstudium „Inklusion – Basiskompetenzen“

# Appendix

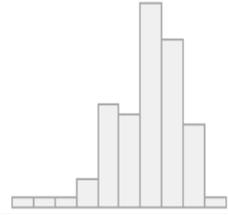
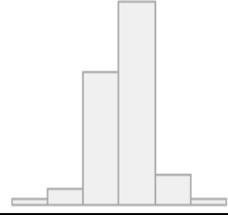
## Deskriptive Statistik und Prüfung der Normalverteilung – ISWK

### Über alle Interventionsgruppen hinweg

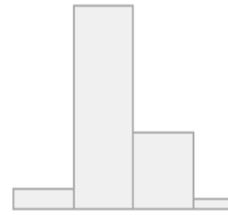
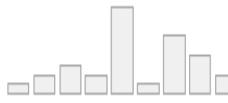
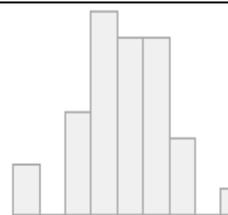
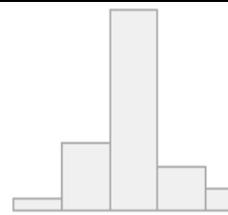
Variable	$M(SD)$	$min \leq med \leq max$	Verteilung graphisch <sup>21</sup>	normalverteilt? <sup>22</sup> ja/nein	$n$	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	2.0(0.4)	$0.8 \leq 1.9 \leq 2.9$		ja	73	4
ISWK_iK_MZP1	2.2(0.5)	$1.0 \leq 2.2 \leq 3.0$		nein	72	5
ISWK_iLP_MZP1	2.2(0.4)	$1.2 \leq 2.2 \leq 3.0$		nein	76	1
ISWK_eU_MZP1	2.3(0.5)	$0.8 \leq 2.5 \leq 3.0$		nein	75	2
ISWK_gesamt_MZP1	2.1(0.4)	$1.1 \leq 2.1 \leq 2.9$		ja	77	0
ISWK_aU_MZP2	2.1(0.4)	$0.7 \leq 2.1 \leq 2.9$		ja	75	2
ISWK_iK_MZP2	2.3(0.5)	$0.6 \leq 2.4 \leq 3.0$		nein	76	1
ISWK_iLP_MZP2	2.3(0.3)	$1.4 \leq 2.4 \leq 3.0$		nein	77	0

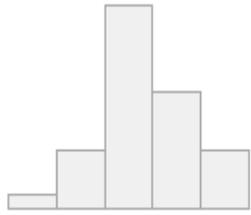
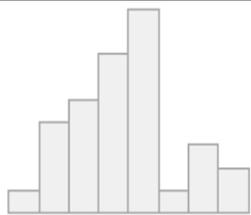
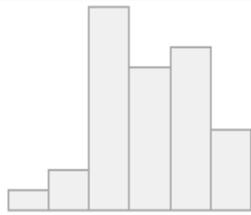
<sup>21</sup> Die graphische Verteilung soll nur einen ersten Eindruck über die (Normal-)Verteilung ermöglichen. Es wird deshalb aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Abbildung der Skalen verzichtet.

<sup>22</sup> getestet mit dem Shapiro-Wilk-Verfahren

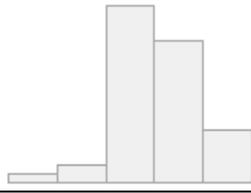
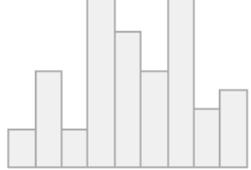
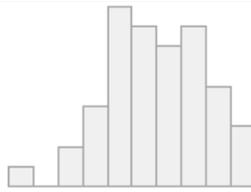
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch <sup>21</sup>	normal-verteilt? <sup>22</sup> ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_eU_MZP2	2.6(0.4)	1.2≤2.5≤3.0		nein	76	1
ISWK_gesamt_MZP2	2.3(0.3)	1.2≤2.3≤2.9		nein	77	0
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	0.1(0.4)	-1.4≤0.1≤1.5		nein	77	0

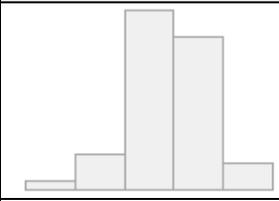
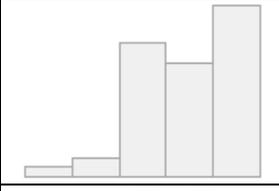
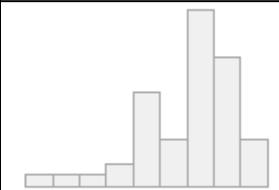
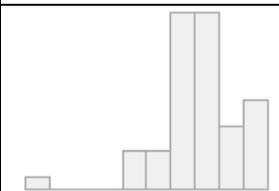
### Kontrollgruppe

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	1.9(0.3)	1.0≤1.8≤2.9		ja	32	0
ISWK_iK_MZP1	2.1(0.5)	1.0≤2.0≤3.0		ja	31	1
ISWK_iLP_MZP1	2.2(0.4)	1.4≤2.2≤2.8		ja	32	0
ISWK_eU_MZP1	2.3(0.6)	1.0≤2.5≤3.0		nein	31	1
ISWK_gesamt_MZP1	2.1(0.3)	1.2≤2.1≤2.9		ja	32	0
ISWK_aU_MZP2	1.8(0.4)	0.9≤1.8≤2.6		ja	32	0

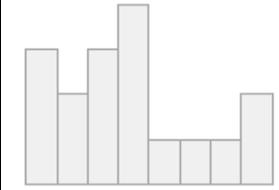
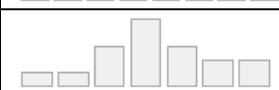
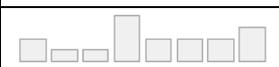
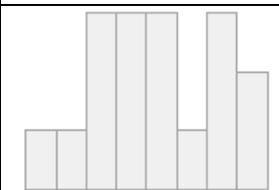
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_iK_MZP2	2.0(0.5)	0.8≤2.0≤3.0		ja	31	1
ISWK_iLP_MZP2	2.2(0.4)	1.4≤2.2≤3.0		ja	31	1
ISWK_eU_MZP2	2.2(0.6)	0.8≤2.2≤3.0		nein	32	0
ISWK_gesamt_MZP2	2.0(0.4)	1.2≤1.9≤2.8		ja		
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	-0.1(0.3)	-0.6≤-0.1≤0.3		ja	32	0

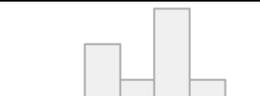
#### Interventionsgruppe 1 (voll-situiert, hoch-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	2.0(0.4)	0.8≤2.0≤2.9		ja	45	2
ISWK_iK_MZP1	2.3(0.5)	1.4≤2.4≤3.0		nein	47	0
ISWK_iLP_MZP1	2.2(0.5)	1.2≤2.2≤3.0		ja	46	1
ISWK_eU_MZP1	2.4(0.5)	1.0≤2.5≤3.0		nein	46	1
ISWK_gesamt_MZP1	2.2(0.4)	1.1≤2.2≤2.9		ja	47	0

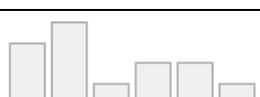
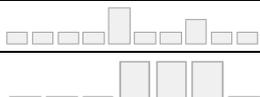
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP2	2.0(0.4)	0.7≤2.0≤2.9		ja	45	2
ISWK_iK_MZP2	2.2(0.5)	0.6≤2.2≤3.0		nein	47	0
ISWK_iLP_MZP2	2.3(0.4)	1.4≤2.4≤3.0		ja	47	0
ISWK_eU_MZP2	2.6(0.4)	1.2≤2.8≤3.0		nein	47	0
ISWK_gesamt_MZP2	2.2(0.3)	1.2≤2.3≤2.8		nein	47	0
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	0.0(0.3)	-1.4≤0.0≤0.6		nein	47	0

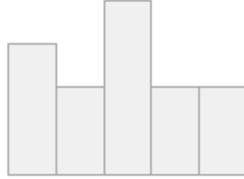
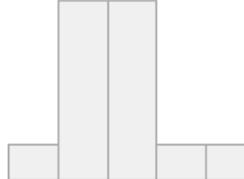
### Interventionsgruppe 2 (konstruiert-situiert, hoch-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	1.9(0.5)	1.2≤1.9≤2.8		ja	17	0
ISWK_iK_MZP1	1.9(0.5)	1.0≤1.9≤2.8		ja	14	3
ISWK_iLP_MZP1	2.3(0.4)	1.4≤2.2≤3.0		ja	17	0
ISWK_eU_MZP1	2.2(0.6)	1.2≤2.2≤3.0		ja	17	0
ISWK_gesamt_MZP1	2.1(0.4)	1.3≤2.0≤2.8		ja	17	0
ISWK_aU_MZP2	2.2(0.4)	1.6≤2.1≤2.8		ja	17	0

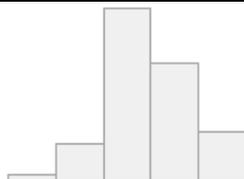
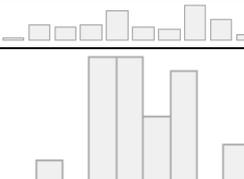
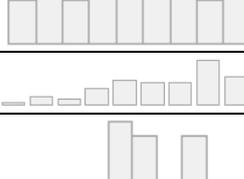
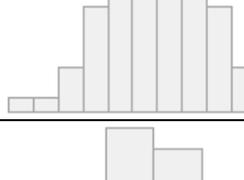
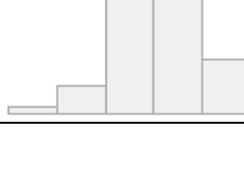
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_iK_MZP2	2.5(0.4)	1.6≤2.6≤3.0		ja	16	1
ISWK_iLP_MZP2	2.4(0.3)	1.8≤2.4≤3.0		ja	17	0
ISWK_eU_MZP2	2.5(0.4)	2.0≤2.5≤3.0		nein	16	1
ISWK_gesamt_MZP2	2.4(0.3)	1.8≤2.4≤2.9		ja	17	0
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	0.3(0.3)	-0.4≤0.3≤1.0		ja	17	0

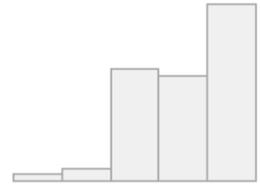
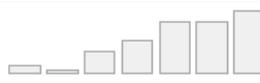
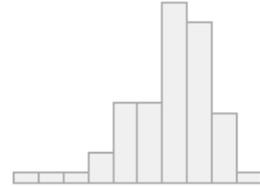
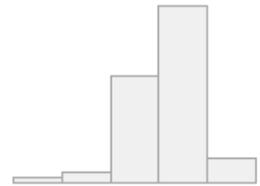
### Interventionsgruppe 3 (konstruiert-situiert, niedrig-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	2.0(0.5)	0.8≤2.0≤2.6		ja	11	2
ISWK_iK_MZP1	2.2(0.3)	1.6≤2.2≤2.8		ja	11	2
ISWK_iLP_MZP1	2.2(0.5)	1.6≤2.0≤3.0		ja	13	0
ISWK_eU_MZP1	2.2(0.5)	0.8≤2.2≤2.8		nein	12	1
ISWK_gesamt_MZP1	2.1(0.4)	1.2≤2.1≤2.7		ja	13	0
ISWK_aU_MZP2	2.1(0.4)	1.4≤2.1≤2.8		ja	13	0
ISWK_iK_MZP2	2.3(0.3)	1.6≤2.4≤2.8		ja	13	0
ISWK_iLP_MZP2	2.3(0.4)	2.0≤2.2≤2.8		nein	13	0

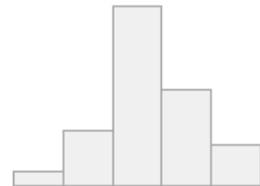
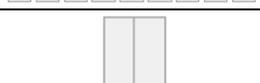
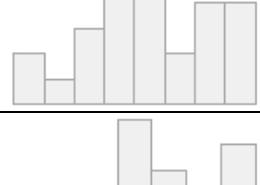
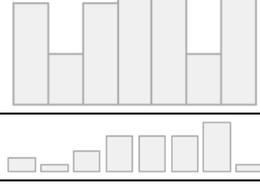
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_eU_MZP2	2.6(0.3)	2.0≤2.5≤3.0		ja	13	0
ISWK_gesamt_MZP2	2.3(0.3)	1.8≤2.3≤2.7		ja	13	0
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	0.2(0.5)	-0.7≤0.1≤1.5		ja	13	0

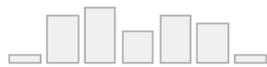
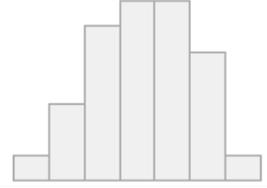
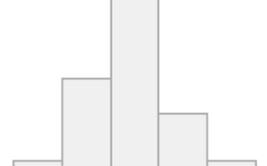
#### Interventionsgruppen 1 & 2 (voll-/konstruiert-situiert, hoch-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	2.0(0.4)	0.8≤1.9≤2.9		ja	62	2
ISWK_iK_MZP1	2.2(0.5)	1.0≤2.2≤3.0		nein	61	3
ISWK_iLP_MZP1	2.3(0.4)	1.2≤2.2≤3.0		ja	63	1
ISWK_eU_MZP1	2.4(0.5)	1.0≤2.5≤3.0		nein	63	1
ISWK_gesamt_MZP1	2.2(0.4)	1.1≤2.1≤2.9		ja	64	0
ISWK_aU_MZP2	2.1(0.4)	0.7≤2.0≤2.9		ja	62	2

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_iK_MZP2	2.3(0.5)	0.6≤2.4≤3.0		nein	63	1
ISWK_iLP_MZP2	2.4(0.3)	1.4≤2.4≤3.0		nein	64	0
ISWK_eU_MZP2	2.6(0.4)	1.2≤2.5≤3.0		nein	63	1
ISWK_gesamt_MZP2	2.3(0.3)	1.2≤2.3≤2.9		nein	64	0
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	0.1(0.4)	-1.4≤0.1≤1.0		nein	64	0

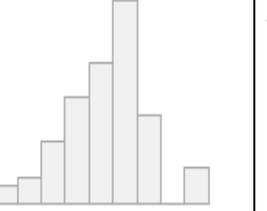
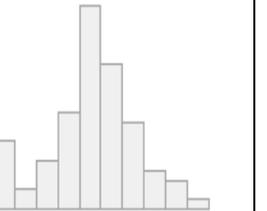
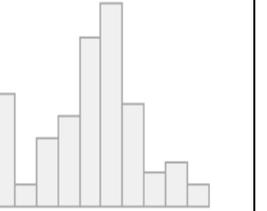
#### Interventionsgruppe 2 & 3 (konstruiert-situiert, niedrig-/hoch-strukturiert)

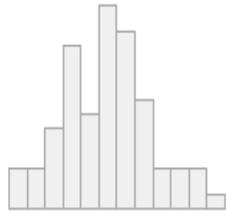
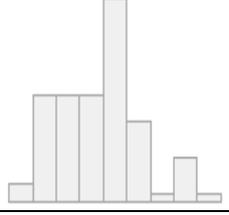
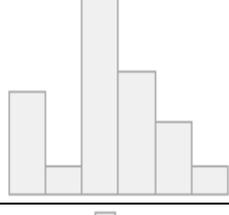
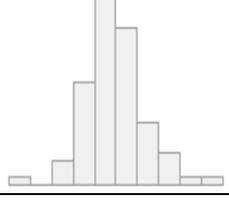
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_aU_MZP1	2.0(0.5)	0.8≤1.9≤2.8		ja	28	2
ISWK_iK_MZP1	2.0(0.4)	1.0≤2.0≤2.8		ja	25	5
ISWK_iLP_MZP1	2.2(0.4)	1.4≤2.2≤3.0		ja	30	0
ISWK_eU_MZP1	2.2(0.5)	0.8≤2.2≤3.0		ja	29	1
ISWK_gesamt_MZP1	2.1(0.4)	1.2≤2.1≤2.8		ja	30	0
ISWK_aU_MZP2	2.2(0.4)	1.4≤2.1≤2.8		ja	30	0
ISWK_iK_MZP2	2.4(0.4)	1.6≤2.4≤3.0		ja	29	1

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
ISWK_iLP_MZP2	2.4(0.3)	1.8≤2.4≤3.0		ja	30	0
ISWK_eU_MZP2	2.6(0.3)	2.0≤2.5≤3.0		nein	29	1
ISWK_gesamt_MZP2	2.3(0.3)	1.8≤2.3≤2.9		ja	30	0
ISWK_DifferenzMZP1 zuMZP2	0.3(0.4)	-0.7≤0.2≤1.5		ja	30	0

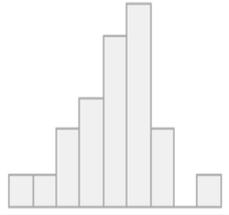
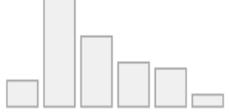
### Deskriptive Statistik und Prüfung der Normalverteilung – Reflexionstiefe

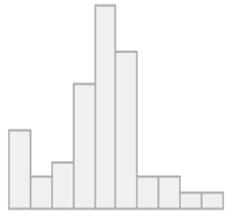
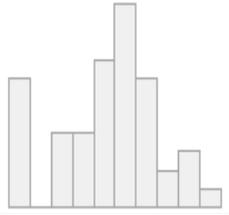
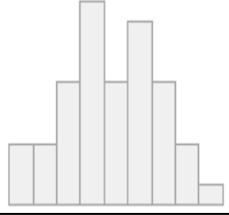
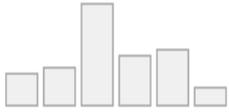
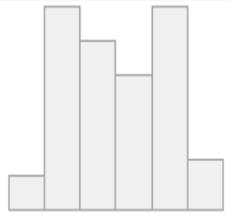
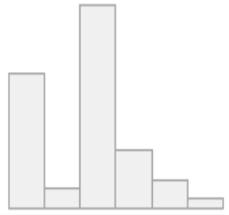
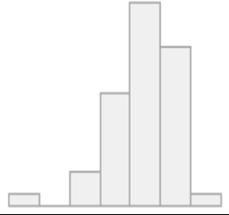
Über alle Interventionsgruppen hinweg

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min≤med≤max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP1	0.2 (0.1)	0 ≤ 0.2 ≤ 0.4		ja	77	0
IndexReport_MZP1	0.3 (0.2)	0 ≤ 0.3 ≤ 0.7		nein	77	0
IndexHypothesenbildung_MZP1	0.2 (0.1)	0 ≤ 0.2 ≤ 0.5		nein	77	0
IndexHandlungsausblick_MZP1	0.2 (0.1)	0 ≤ 0.2 ≤ 0.5		nein	77	0

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP2	0.3 (0.1)	$0.1 \leq 0.3 \leq 0.6$		ja	77	0
IndexReport_MZP2	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		nein	77	0
IndexHypothesenbildung_MZP2	0.4 (0.2)	$0 \leq 0.4 \leq 0.9$		ja	77	0
IndexHandlungsausblick_MZP2	0.3 (0.1)	$0 \leq 0.3 \leq 0.6$		nein	77	0
IndexReflexionstiefe_DifferenzMZP1zuMZP2	0.1 (0.1)	$-0.3 \leq 0.1 \leq 0.5$		ja	77	0

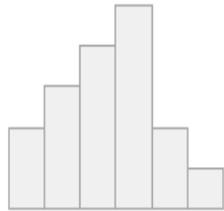
#### Interventionsgruppe 1 (voll-situiert, hoch-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.4$		ja	47	0
IndexReport_MZP1	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		nein	47	0

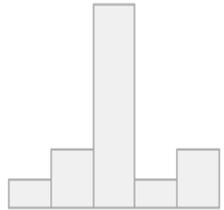
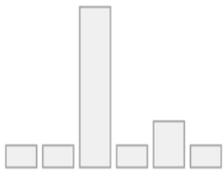
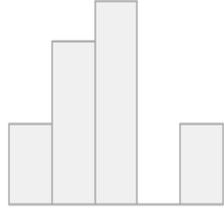
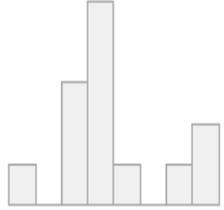
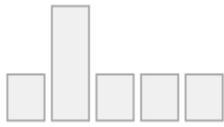
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexHypothesenbildung_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.5$		nein	47	0
IndexHandlungsausblick_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.3 \leq 0.5$		nein	47	0
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP2	0.3 (0.1)	$0.1 \leq 0.3 \leq 0.5$		Ja	47	0
IndexReport_MZP2	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		nein	47	0
IndexHypothesenbildung_MZP2	0.3 (0.1)	$0 \leq 0.3 \leq 0.6$		ja	47	0
IndexHandlungsausblick_MZP2	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.5$		nein	47	0
IndexReflexionstiefe_DifferenzMZP1 zu MZP2	0 (0.1)	$-0.3 \leq 0 \leq 0.2$		nein	47	0

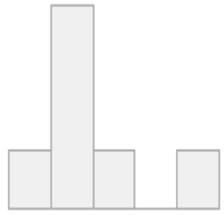
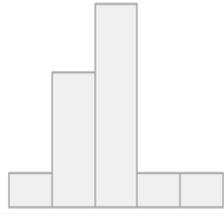
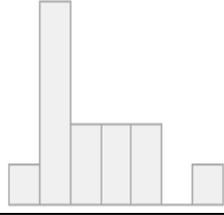
**Interventionsgruppe 2 (konstruiert-situiert, hoch-strukturiert)**

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP1	0.3 (0.1)	$0.1 \leq 0.3 \leq 0.3$		ja	17	0
IndexReport_MZP1	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		ja	17	0
IndexHypothesenbildung_MZP1	0.3 (0.1)	$0 \leq 0.3 \leq 0.4$		ja	17	0
IndexHandlungsausblick_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.4$		ja	17	0
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP2	0.4 (0.1)	$0.2 \leq 0.4 \leq 0.6$		ja	17	0
IndexReport_MZP2	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.6$		ja	17	0
IndexHypothesenbildung_MZP2	0.5 (0.2)	$0.2 \leq 0.5 \leq 0.9$		ja	17	0
IndexHandlungsausblick_MZP2	0.4 (0.1)	$0.1 \leq 0.4 \leq 0.5$		ja	17	0

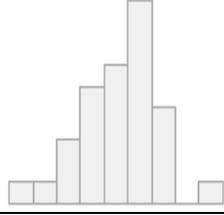
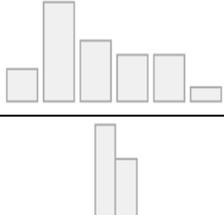
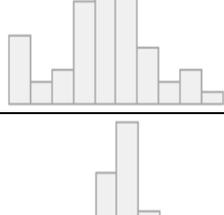
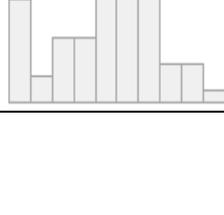
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_DifferenzMZP1 zu MZP2	0.2 (0.1)	-0.1 ≤ 0.2 ≤ 0.4		ja	17	0

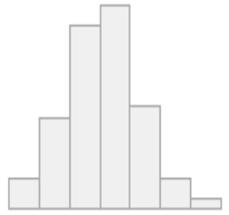
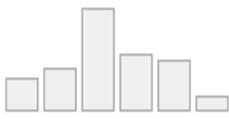
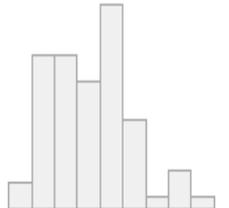
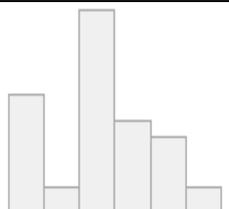
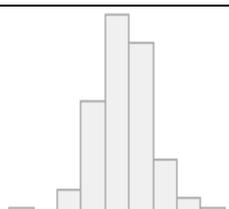
### Interventionsgruppe 3 (konstruiert-situiert, niedrig-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP1	0.2 (0.1)	0.1 ≤ 0.3 ≤ 0.4		ja	13	0
IndexReport_MZP1	0.3 (0.2)	0 ≤ 0.3 ≤ 0.7		ja	13	0
IndexHypothesenbildung_MZP1	0.2 (0.1)	0 ≤ 0.2 ≤ 0.4		ja	13	0
IndexHandlungsausblick_MZP1	0.2 (0.1)	0 ≤ 0.2 ≤ 0.5		ja	13	0
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP2	0.4 (0.1)	0.2 ≤ 0.4 ≤ 0.6		ja	13	0
IndexReport_MZP2	0.4 (0.2)	0.1 ≤ 0.3 ≤ 0.7		ja	13	0

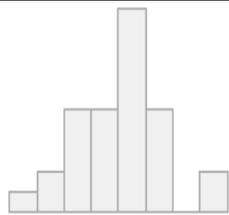
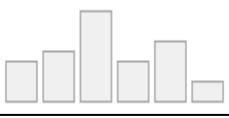
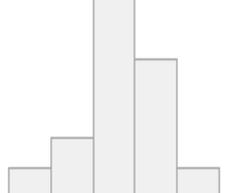
Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexHypothesenbildung_MZP2	0.5 (0.1)	$0.4 \leq 0.4 \leq 0.8$		nein	13	0
IndexHandlungsausblick_MZP2	0.3 (0.1)	$0.1 \leq 0.3 \leq 0.6$		ja	13	0
IndexReflexionstiefe_DifferenzMZP1zuMZP2	0.2 (0.2)	$-0.1 \leq 0.1 \leq 0.5$		ja	13	0

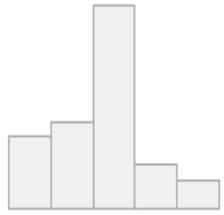
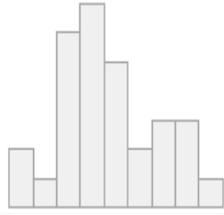
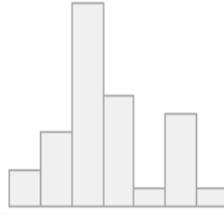
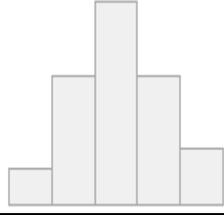
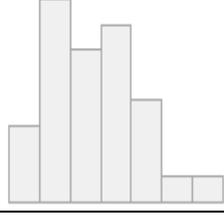
#### Interventionsgruppen 1 & 2 (voll-/konstruiert-situier, hoch-strukturiert)

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.4$		ja	64	0
IndexReport_MZP1	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		nein	64	0
IndexHypothesenbildung_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.5$		nein	64	0
IndexHandlungsausblick_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.5$		nein	64	0

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP2	0.3 (0.1)	$0.1 \leq 0.3 \leq 0.6$		ja	64	0
IndexReport_MZP2	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		nein	64	0
IndexHypothesenbildung_MZP2	0.4 (0.2)	$0 \leq 0.4 \leq 0.9$		ja	64	0
IndexHandlungsausblick_MZP2	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.5$		nein	64	0
IndexReflexionstiefe_DifferenzMZP1zuMZP2	0.1 (0.1)	$-0.3 \leq 0.1 \leq 0.4$		ja	64	0

**Interventionsgruppe 2 & 3 (konstruiert-situiert, niedrig-/hoch-strukturiert)**

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP1	0.2 (0.1)	$0.1 \leq 0.3 \leq 0.4$		ja	30	0
IndexReport_MZP1	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		nein	30	0
IndexHypothesenbildung_MZP1	0.3 (0.1)	$0 \leq 0.3 \leq 0.4$		ja	30	0

Variable	<i>M(SD)</i>	<i>min ≤ med ≤ max</i>	Verteilung graphisch	normal-verteilt? ja/nein	<i>n</i>	fehlende Werte
IndexHandlungsausblick_MZP1	0.2 (0.1)	$0 \leq 0.2 \leq 0.5$		ja	30	0
IndexReflexionstiefe_gesamt_MZP2	0.4 (0.1)	$0.2 \leq 0.4 \leq 0.6$		ja	30	0
IndexReport_MZP2	0.3 (0.2)	$0 \leq 0.3 \leq 0.7$		ja	30	0
IndexHypothesenbildung_MZP2	0.5 (0.2)	$0.2 \leq 0.5 \leq 0.9$		ja	30	0
IndexHandlungsausblick_MZP2	0.4 (0.1)	$0.1 \leq 0.4 \leq 0.6$		ja	30	0
IndexReflexionstiefe_DifferenzMZP1 zu MZP2	0.2 (0.1)	$-0.1 \leq 0.1 \leq 0.5$		ja	30	0