

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Jörg Holle: Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums,

In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 89–97.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61934>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums

Jörg Holle¹

¹ Universität Münster,  0000-0002-9386-075X

ABSTRACT Selbstreflexion ist erklärtes Ziel der Eignungsabklärung und ein intendierter Effekt von Online Self Assessments (OSA). In Deutschland setzen die lehrkräftebildenden Hochschulen OSA nahezu flächendeckend ein, um Studieninteressierten der Lehramter eine Unterstützung bei der Studienwahl zu bieten. Es erscheint lohnenswert, die Selbstreflexion von Studienanfängern zu betrachten und Zusammenhänge und Unterschiede hinsichtlich verschiedener Merkmale wie Geschlecht, Alter und angestrebtes Lehramt zu untersuchen. In einer Querschnitterhebung per Fragebogen bei ($n = 3741$) Erstsemesterstudierenden der Lehramter an $n = 10$ Hochschulstandorten kann gezeigt werden, 1) dass angehende Lehrkräfte sich hinsichtlich ihrer Selbstreflexion hoch einschätzen, 2) dass es einen signifikanten altersbezogenen Unterschied bei der Selbstreflexion gibt, 3) dass sich weibliche Studierende signifikant selbstreflektierter einschätzen als ihre männlichen Kollegen und 4) dass Studierende unterschiedlicher Lehramter sich in ihrer selbsteingeschätzten Selbstreflexion signifikant unterscheiden.

KEYWORDS Eignungsreflexion, Selbstreflexion, Online Self Assessment, Lehramtervergleich, Geschlechterunterschiede

1 EINLEITUNG

Nach wie vor stellt Reflexion ein „zentrales und weithin konsensfähiges Konzept“ (Berndt et al., 2017, S. 11) dar, weist dabei allerdings „erstaunliche Unschärfen in den Begriffsverwendungen, eine große Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge [auf]“ (Berndt et al., 2017, S. 11). Trotz dieser theoretischen

Unschärfe stellt (Selbst-)Reflexion laut Combe und Kolbe (2004) eine Schlüsselkompetenz von Professionalität dar, die es in der Lehrkräfteausbildung zu entwickeln und fördern gilt. In der Berufsorientierung dient sie dazu, sich über die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen, aber auch Neigungen bewusst zu werden. Sie ist an dieser Stelle ein Teil der Eignungsabklärung. In dieser „Doppelfunktion“ von Selbstreflexion werden im Folgenden Ergebnisse einer Studie berichtet, die mit Online Self Assessments (OSA) ein Instrument zur Eignungsabklärung als Impuls zur Selbstreflexion in den Fokus stellt. Leitende Fragestellungen sind, wie ausgeprägt Selbstreflexionen (bereits) bei Erstsemesterstudierenden der Lehrämter sind und welche Zusammenhänge zwischen Selbstreflexion und demografischen Daten wie Alter und Geschlecht sowie lehramtsspezifischen Merkmalen vorhanden sind.

2 SELBSTREFLEXION ALS ZIEL DER EIGNUNGSABKLÄRUNG

Schaarschmidt konnte mit der „Potsdamer Lehrerstudie“ 2005 zeigen, dass bereits (angehende) Lehrkräfte einen deutlich erhöhten Anteil an ungünstigen Verhaltens- und Erlebensmustern aufweisen, die zwar eine Eignung für den Lehrkräfteberuf nicht ausschließen, aber zumindest darauf hinweisen, dass Dispositionen für gesundheitliche, insbesondere psychische, Erkrankungen vorliegen. In der Folge empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) (2013), zu verschiedenen Zeitpunkten (vor, während und am Ende/nach dem Studium) verschiedene Instrumente zur Eignungsabklärung einzusetzen, u. a. OSA, Portfolios und Praxisphasen. Diese zielen darauf ab, bei Studieninteressierten (Selbst-)Reflexionsprozesse zu initiieren, die zu einer Selbstselektion für oder gegen das Studium führen sollen. Die Eignungsabklärung wird somit den Studierenden als Aufgabe und Selbstselektionsprozess überantwortet.

Am Anfang des Prozesses stehen OSA, die bereits vor Aufnahme des Studiums empfohlen werden. Eine trennscharfe Unterscheidung im (selbst-)reflexionsbezogenen Diskurs über OSA zwischen ihren Zielen und Wirkungen ist nicht möglich. Zu oft werden z. B. die Wirkungen als Ziele deklariert, ohne dass ein empirischer Nachweis erfolgt. Überwiegend konsensfähig scheint zu sein, dass OSA die Selbstreflexion anregen (sollen) (Kubinger et al., 2013).

Etwas später im Prozess stehen die Praxisphasen, im Speziellen das Praxissemester (u. a. Weyland & Wittmann, 2011). Sie erfahren größere Beachtung in der Eignungsabklärung, die durch das längere Kennenlernen der beruflichen Praxis möglich werden soll. Eignungs- und Selbstreflexion sind hier zwar auch ein Ziel, werden aber durch andere Ziele konfundiert. Oftmals ist etwa das Portfolio als Reflexionsinstrument eng mit den Praxisphasen verknüpft, z. B. in Nord-

rhein-Westfalen als integraler und verpflichtender Bestandteil aller Praxisphasen („Portfolio Praxisphasen“¹) und wird mit einer Breite an Hoffnungen und Zielsetzungen nahezu überfrachtet (Feder & Cramer, 2019). Feder und Cramer (2019) konnten in einem systematischen Review von $n = 24$, bezogen auf das Merkmal „Entwicklung von Reflexivität“, zeigen, dass über die Modellierung von Reflexivität kein Konsens herrscht und es an geeigneten Messinstrumenten mangelt (u. a. Berndt & Häcker 2017). Die Autor:innen konstatieren dabei, dass sich „keine belastbaren Hinweise auf einen Mehrwert von Portfolioarbeit für die Reflexivitätssteigerung ergeben“ (Feder & Cramer, 2019, S. 1242).

3 DIE VORLIEGENDE STUDIE

Die obigen Ausführungen zeigen, dass Selbstreflexion (ein) Ziel verschiedener Instrumente der Eignungsabklärung im Lehramt ist und dass das Konstrukt Selbstreflexion bislang nur unzulänglich konturiert ist. Es liegen noch keine belastbaren quantitativen Befunde über das Niveau von Selbstreflexion als Eingangsmerkmal von Lehramtsstudierenden vor. Die mit einer entsprechenden Erhebung verbundenen Limitationen sind dabei so gravierend, dass eine Fragestellung nur fragmentarische Ansätze aufdecken kann. Dementsprechend ist der Anspruch dieser Studie, einen ersten Einblick über 1) die Ausprägung von Selbstreflexion Lehramtsstudierender zu Beginn ihres Studiums und 2) Zusammenhänge von Selbstreflexion mit demografischen (Alter, Geschlecht) und lehramts-spezifischen Merkmalen zu erhalten.

3.1 Instrumente

Bei der Erfassung und Operationalisierung von Selbstreflexion erscheint vor allem die theoretische Unschärfe herausfordernd und konnte nicht vollumfänglich zufriedenstellend gelöst werden. Darüber hinaus existieren kaum belastbare quantitative Verfahren zur Selbstauskunft über die eigene Selbstreflexion. Ein Messinstrument zur Erfassung der (Selbst-)Reflexionskompetenz fehlt m. W. vollständig. Es wurde daher auf eine deutsche Übersetzung der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS, Grant et al., 2002) zurückgegriffen, die von Schneider et al. (2020) übersetzt und z. T. adaptiert wurde. Durch Schneider et al. (2020) erhielt die Skala die zwei Subskalen: „Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion

1 <https://www.schulministerium.nrw/praxiselemente>

im Schulkontext“ (nachfolgend Selbstreflexion im Schulkontext, $\alpha = .72$), die als Selbsteinschätzung der Studierenden die Notwendigkeit, über sich als angehende Lehrkraft und das eigene (Lehrkraft-)Handeln zu reflektieren, erfasst und „Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion allgemein“ (nachfolgend allgemeine Selbstreflexion, $\alpha = .89$), die ebenfalls in Selbsteinschätzung die Notwendigkeit, über sich als Person und das eigene Handeln zu reflektieren, erfasst.

3.2 Stichprobe

An zehn Hochschulstandorten wurden Erstsemesterstudierende ($n = 3741$) der Lehrämter in unterschiedlichen Settings (Infoveranstaltung, Einführungsvorlesung), überwiegend durch einen in Präsenz verteilten Fragebogen, teilweise durch einen inhaltsidentischen Online-Fragebogen, befragt. Die Studierenden gaben zu 71,8 % an, dem weiblichen Geschlecht anzugehören und zu 27,3 % dem männlichen; 0,9 % wollten keine diesbezügliche Aussage treffen. Im arithmetischen Mittel waren die Befragten 20,4 Jahre alt und haben eine durchschnittliche Abiturnote von 2,3. Bei den angestrebten Lehrämtern dominiert das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (Gym/Ges) mit 51,3 %, mit einigem Abstand gefolgt vom Lehramt für Grundschulen (GS) (19,8 %) und dem für Haupt-, Real- und Sekundarschulen (HRS) (18,8 %). Sonderpädagogische Förderung (SF) wird von 4,9 % der Studierenden angestrebt und an Berufskollegs (BK) wollen später 3,7 % unterrichten. Ein geringer Anteil (0,5 %) ist noch unsicher und hält durch den angebotenen polyvalenten Bachelor noch eine konkrete Orientierung offen.

4 ERGEBNISSE

Die folgenden Ergebnisse orientieren sich an den in Kap. 4 formulierten Fragestellungen zu 1. der Verteilung von Selbstreflexion in der Stichprobe und 2. den Zusammenhängen von Selbstreflexion mit den Merkmalen Alter, Geschlecht und anvisiertes Lehramt.

4.1 Verteilung von Selbstreflexion

Für die *allgemeine Selbstreflexion* lässt sich konstatieren, dass die Lehramtsstudierenden laut arithmetischem Mittel auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 4,15 ($SD = .74$) sich selbst so einschätzen, eine große Bereitschaft zur Reflexion ihrer Selbst und ihres Handelns zu zeigen. Der Referenzwert von Schneider et al.

(2020) liegt hier bei 4.13 ($SD = .76$), ist also nur unwesentlich geringer als in der vorliegenden Stichprobe. Auch bei der Subskala der *Selbstreflexion im Schulkontext* liegt der Wert mit 4,34 ($SD = .54$) für die Studierenden hinsichtlich ihrer Reflexion des Lehrkräftehandelns hoch, allerdings unter dem Referenzwert von Schneider et al. (2020) mit 4,45 ($SD = .53$). Da bislang keine Daten von anderen Berufsgruppen vorliegen, steht zu vermuten, dass (angehende) Lehrkräfte über ein hohes Maß der Notwendigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion verfügen. Auch ein Deckeneffekt lässt sich nicht vollständig ausschließen.

4.2 Zusammenhänge von Selbstreflexion mit unterschiedlichen Merkmalen

Zur Untersuchung eines altersbedingten Zusammenhangs wurde zunächst die Stichprobe einem Mediansplit unterzogen, der die Studierenden in zwei gleichgroße Gruppen von Menschen jünger und älter als 19 Jahre einteilte. Der t-Test für unabhängige Stichproben konnte aufgrund der Varianzhomogenität durchgeführt werden und zeigt für die Subskala *allgemeine Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion* keine signifikanten Unterschiede ($t(3612) = -1.72, p = .85$) und bei der *schulbezogenen Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion* zwar einen signifikanten Unterschied zugunsten der Studierenden, die altersmäßig über dem Mediansplit von 19 Jahren liegen, ($p(3639) = -2.53, p < .01$), aber keinen Effekt ($d = .08$).

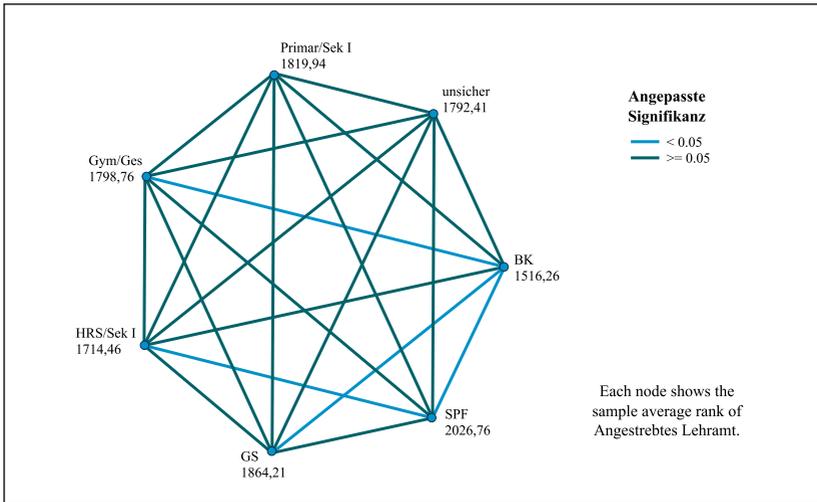
Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich in beiden Subskalen: Bei der *allgemeinen Selbstreflexion* ($t(1473,25) = 8.30, p < .001$) zeigt sich mit $d = .34$ ein kleiner Effekt zugunsten der weiblichen Befragten. Dieser fällt bei der *Selbstreflexion im Schulkontext* mit $d = .23$ kleiner aus ($t(1538,36) = 5.71, p < .001$).

Um Aussagen bezüglich der angestrebten Lehrämter zu treffen, wurde auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen, der es ermöglicht, mehrere Gruppen miteinander zu vergleichen, was bei der Anzahl der angestrebten Lehrämter (7 inkl. unsicherer Studierender) eine sinnvolle Möglichkeit der Analyse bietet. Abbildung 1 zeigt die paarweisen Vergleiche der verschiedenen Lehrämter.

Bei der *allgemeinen Selbstreflexion* liegen vier signifikante paarweise Unterschiede vor ($p < .001$), die ausnahmslos kleine Effekte aufweisen: BK – Gym/Ges ($p = .002, r = .07$, BK – SF ($r = .24$), BK – GS ($r = .12$) und HRS – SF ($r = .12$). Das bedeutet, dass die Unterschiede nicht zufällig sind und z. B. im Fall des Paares BK – Gym/Ges die BK-orientierten Studierenden sich hinsichtlich ihrer *allgemeinen Selbstreflexion* nur wenig geringer einschätzen als ihre Kommiliton*innen, die das Lehramt für Gym/Ges anstreben.

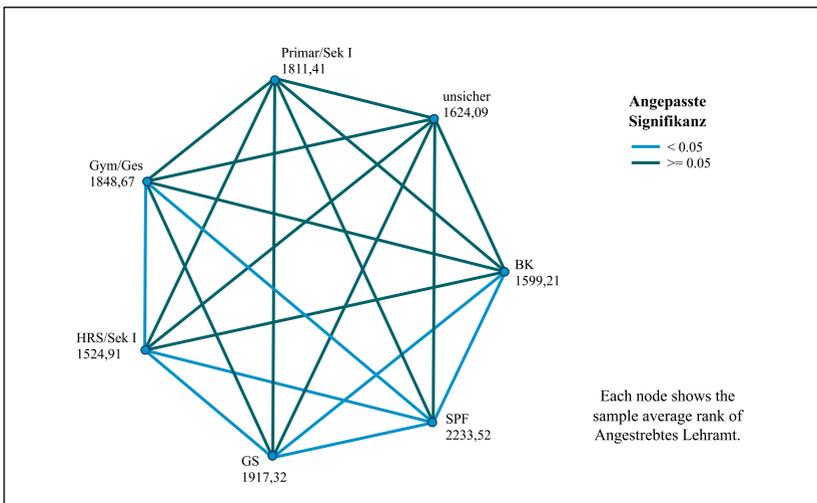
Hinsichtlich der *Selbstreflexion im Schulkontext* werden schon sechs Paare signifikant ($p < .001$) (vgl. Abb. 2).

Abbildung 1 Paarweise Vergleiche der angestrebten Lehrämter hinsichtlich der allgemeinen Selbstreflexion.*



* Anp. Sig. = Angepasste Signifikanz (verhindert Alpha-Fehler-Kumulierung)

Abbildung 2 Paarweise Vergleiche der angestrebten Lehrämter hinsichtlich Selbstreflexion im Schulkontext



Hier handelt es sich um die Paare Gym/Ges – HRS ($r = .13$), Gym/Ges – SF ($r = .10$), HRS – GS ($r = .18$), HRS – SF ($r = .12$), GS – SF ($r = .12$) und BK – SF ($r = .30$), die alle eine mittlere Effektstärke erzielen.

5 FAZIT

Zur Un- bzw. Unterdefinition des Begriffs „Selbstreflexion“ merken Berndt et al. (2017) an, er sei „in seiner genauen Gestalt so unklar, dass niemand, der vorgibt, sich mit etwas ‚reflexiv‘ zu befassen, dafür belangt werden kann, wenn aus dieser Auseinandersetzung dann nicht auch ein gegebenenfalls erwartbares Ergebnis resultiert“ (Berndt et al., 2017, S. 11). Bei der vorliegenden Operationalisierung von Selbstreflexion durch eine übersetzte und modifizierte Fassung der SRIS lässt sich im Hinblick auf die vorliegende Stichprobe festhalten, dass weibliche Studierende sich stärker selbstreflektiert einschätzen als ihre Kommilitonen, es allerdings keine Altersunterschiede (Mediansplit: 19 Jahre) gibt. Weiter konnten Unterschiede bei der Selbstreflexion hinsichtlich der angestrebten Schulform festgehalten werden, die es noch weiter zu differenzieren gilt. Auffällig ist bei der allgemeinen Selbstreflexion, dass BK-orientierte Studierende insgesamt zu drei anders orientierten Lehrämtern (SPF, GS, Gym/Ges) signifikante Unterschiede aufweisen was aufgrund der Rangfolge die vorsichtige Annahme zulässt, dass diese Studierenden sich hinsichtlich ihrer Selbstreflexion geringer einschätzen. Bei der Selbstreflexion im Schulkontext heben sich Studierende mit Ziel der sonderpädagogischen Förderung hervor, die mit gleicher Annahme sich als Lehrkraft sehr stark selbst reflektieren. Dass sich signifikante Unterschiede zeigen und sogar mittlere Effekte nachweisbar sind, ist umso erstaunlicher vor dem Hintergrund, dass die Ausprägung von Selbstreflexion in beiden Subskalen bereits sehr hoch ist und nur wenig streut. Dennoch ist zu bedenken, dass ein oben bereits genannter möglicher Deckeneffekt vorliegt. Dieser könnte sowohl mit einer geringen Itemschwierigkeit bzw. -trennschärfe zusammenhängen – die Referenzwerte von Schneider et al. (2020) deuten in diese Richtung – als auch mit dem Einfluss des Effekts der sozialen Erwünschtheit. Um diesen auszuschließen, wären Vergleichsstudien mit Studienanfängern anderer, vom Lehramtsstudium verschiedener Studiengänge sinnvoll. Nutzbar sind diese Erkenntnisse, wenn man sie zum einen als Startpunkt einer reflexionsbasierten Professionalisierung von Lehramtsstudierenden versteht, dass die selbst eingeschätzte Selbstreflexion bereits zu Beginn des Studiums und altersunabhängig tendenziell als hoch angenommen werden kann, mit marginalen geschlechtsspezifischen Unterschieden zu Lasten der männlichen Studierenden. Zum anderen unterstreichen die Befunde, dass die verschiedenen Lehrämter anscheinend Studierende

mit unterschiedlichen Neigungen und Kompetenzen anziehen (u. a. Neugebauer, 2013; Schmidt & Schuchart, 2002). Das könnte u. a. für die Konzeption von Studiengängen und Modulinhalten relevant werden und sollte von den Hochschulen im Hinblick auf den jeweiligen Student Life Cycle berücksichtigt werden.

Literatur

- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21445>
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21445>
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6>
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821–836.
- Kubinger, K. D., Frebort, M., Khorramdel, L., & Weitensfelder, L. (Hrsg.). (2012). *Self-Assessment: Theorie und Konzepte*. Frankfurt am Main: Pabst.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., Druck nach Typoskript). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, C., & Schuchart, C. (2002). Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen (Schriften der DGfE)* (S. 45–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92246-5>
- Schneider, E., Aethner, C., & Werner, J. (in Vorb.). *Skalenhandbuch zur Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ 2017, 2019 (PIK-Stud.)*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (KMK) (2013, 7. März). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Bonn. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2010, 15. Februar). Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an Hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium f. Wissenschaft u. Kunst. *Materialien zur Bildungsforschung*, 30.