

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:

Edina Schneider: Erfassung der Reflexivität von Lehramtsstudierenden, 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. 99–113.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61937>



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>

Erfassung der Reflexivität von Lehramtsstudierenden

*Edina Schneider*¹

¹ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ABSTRACT Dieser Beitrag untersucht, welche latente Struktur sich in der Reflexivität von Lehramtsstudierenden identifizieren lässt. Es wird gefragt, inwieweit sich entlang eines Kohortenvergleichs differente Strukturen in der Reflexivität erkennen lassen und wie Lehramtsstudierende die Notwendigkeit und die Häufigkeit der Reflexion sowie die aus der Reflexion hervorgehenden Einsichten einschätzen. Hierfür werden Daten von Studierenden des Lehramts für Grund-, Sekundar-, Förderschulen und Gymnasien der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg genutzt. Bei der Operationalisierung von Reflexivität wurde die IRIS-Skala in einer auf den Schulkontext modifizierten Variante adaptiert sowie einzelne Items neu entwickelt. Die Faktorenanalyse repliziert die angenommene Mehrdimensionalität der Reflexivität mit vier Faktoren. Zudem zeigen sich kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität, die auf Umstrukturierungs-, Verdichtungs- und Weiterentwicklungsprozesse im Bereich implizites Wissen und Reflexivität verweisen, wie in der Kompetenzentwicklungsphasentheorie und in entwicklungs- und berufsbiographietheoretischen Ansätzen postuliert wird. Mittelwertvergleiche zwischen den Studierendengruppen verweisen auf tendenzielle Zuwächse in den Dimensionen.

KEYWORDS Reflexivität, Lehramtsstudierende, Professionalisierung, Faktorenanalyse, berufsbiographischer Ansatz

1 EINLEITUNG

Im strukturtheoretischen (Oevermann, 1996; Helsper, 2016) und (berufs-)biografischen Professionsansatz (Terhart, 2011) wird Reflexivität als zentraler Motor für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten von (angehenden) Lehrer:innen betont (Terhart 2011). Allerdings bleibt in den vorrangig qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten Studien, die in diesen theoretischen Rahmen zu verorten sind, eine genaue theoretisch-konzeptionelle Bestimmung sowie inhaltliche und empirische Untersuchung von Reflexivität offen. Das gilt ebenso für die Frage, wie Reflexivität innerhalb des quantitativen Paradigmas empirisch erschlossen werden kann. Der Frage der empirischen Erfassung von Reflexivität widmet sich die im Folgenden vorgestellte empirische Untersuchung. Mittels standardisierter Fragebogenbefragungen wurden in dieser zu mehreren Zeitpunkten unterschiedliche Kohorten von Lehramtsstudierenden u. a. zu ihren Überzeugungen bzgl. des reflexiven Lehrer:innenhandelns befragt.

Nach einer Skizzierung der theoretischen Bezüge und des Rahmenmodells der quantitativen Studie werden nun die Fragestellungen und das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend werden Befunde zu Reflexivität vorgestellt, um diese abschließend zu diskutieren.

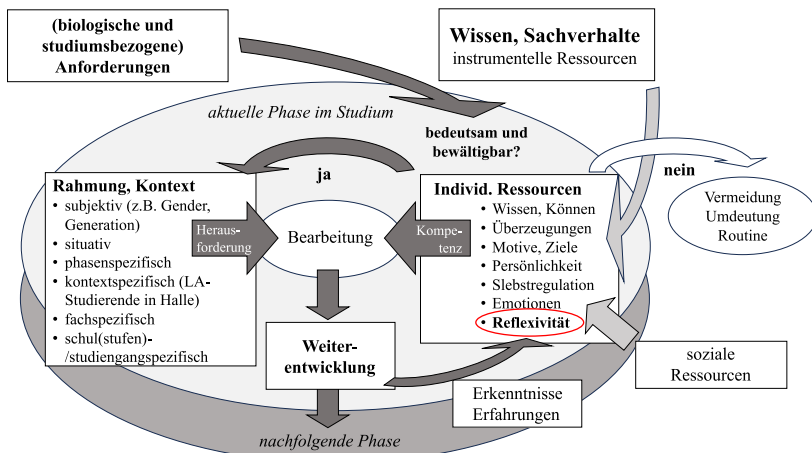
2 THEORETISCHES RAHMENMODELL

Aus berufsbiographietheoretischer Perspektive stellt Professionalität von Lehrpersonen ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar (Terhart, 2011). Professionalität wird dabei durch die Bearbeitung und Lösung biographischer und berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben aufgebaut (Herricks, 2006; Herricks et al., 2018). Parallel dazu geht Keller-Schneider (2020) davon aus, dass stress- und ressourcentheoretischen Zugängen (Lazarus & Launier, 1981) folgend (biographische, studiums- und berufsbezogene) Anforderungen individuell wahrgenommen werden und aufgrund individueller Ressourcen subjektiv unterschiedlich in einen Bearbeitungsprozess münden. Aus diesem gehen Erfahrungen und Erkenntnisse hervor, die wiederum in das eigene individuelle Ressourcensystem integriert werden und dieses bereichern, insofern nachfolgende Anforderungen (im Studium wie im Beruf) in einen veränderten Referenzrahmen gestellt werden (Keller-Schneider, 2020). Die Integration von gewonnenen Erkenntnissen in die individuellen Ressourcen durch die Bearbeitung von Anforderungen treibt in der Weiterentwicklung von Erfahrungswissen die Professionalisierung und den Kompetenzzuwachs an. Keller-Schneider (2020) sieht in den individuellen Ressourcen die Grundlagen für den Prozess der Professionalisie-

nung, die in drei Phasen der Kompetenzentwicklung von zentraler Relevanz sind: 1. die Phase der individuellen Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, 2. die Bearbeitung von Anforderungen und 3. die Weiterentwicklung. Individuelle Ressourcen lassen sich unter unterschiedlichen Aspekten beleuchten und umfassen: Persönlichkeitsmerkmale, das Selbstkonzept, erworbenes Professionswissen (Wissen und Können), Emotionen, Motive und Ziele, Überzeugungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Dieses Ressourcenmodell wird hier um Reflexivität als zentrale, individuelle Ressource erweitert (vgl. Abb. 1).

Nach Keller-Schneider (2020) werden individuelle Ressourcen und damit auch Reflexivität als Kompetenzen zusammengefasst, welche die Wahrnehmung und Deutung der Anforderungen, ihre Bearbeitung und Bewältigung als auch die Weiterentwicklung unterstützen. Gemäß der Theorie der Kompetenzentwicklung als Umstrukturierung, Verdichtung und Vernetzung von Wissensfacetten nach Dreyfus und Dreyfus (1986) kann angenommen werden, dass sich im Zuge der (universitären) Professionalisierung eine Veränderung der nicht direkt zugänglichen, d. h. der latenten Strukturen von Kompetenzen, bspw. der Reflexivität, identifizieren lässt. Demzufolge wird nicht nur auf einen Zuwachs an Reflexivität untersucht, sondern vor allem auf Umstrukturierungsprozesse, die sich in der latenten Struktur der Reflexivität abbilden.

Abbildung 1 Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität von Keller-Schneider (2020, S. 151) erweitert um Reflexivität als individuelle Ressource



3 FRAGESTELLUNG

In diesem Beitrag wird die Reflexivität als individuelle Ressource von Lehramtsstudierenden explorativ entlang folgender Fragestellungen untersucht:

F1: Welche latente Struktur lässt sich in der Reflexivität identifizieren? Inwieweit lässt sich die theoretisch angenommene Mehrdimensionalität in der latenten Struktur der Reflexivität identifizieren?

F2: Lassen sich entlang eines Kohortenvergleichs zwischen Lehramtsstudierenden im ersten und fünften Fachsemester kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität identifizieren?

F3: Wie schätzen Lehramtsstudierende die Notwendigkeit zur Reflexion, die Häufigkeit der Reflexion und die aus der Reflexion hervorgehenden Erkenntnisse und Einsichten ein?

4 METHODISCHES VORGEHEN

4.1 Design der Studie, Datenerhebung und Stichprobe

Zur Prüfung dieser Fragestellungen werden die Daten aus der Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (PIK) (Schneider, 2020) genutzt, die im Rahmen des Projekts „Kasuistische Lehrer*innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im WiSe2020/21 erhoben wurden. Die Befragung wurde im Rahmen einer schulpädagogischen Vorlesung online durchgeführt. Die Stichprobe (vgl. Tab. 1), in der die Daten von 358 Lehramtsstudierenden für Grund-, Sekundar-, Förderschule und Gymnasium enthalten sind, umfasst zwei Kohorten: 97 Studierende des ersten Fachsemesters und 206 Studierende des fünften Fachsemesters.

Tabelle 1 Angaben zur Stichprobe und den Kohorten 1 und 2

Stichprobe WiSe2020/21	Stichprobe Kohorte 1	Stichprobe Kohorte 2
358	97	206
100 %	28,2 %	59,9 %

4.2 Instrument

Für die Operationalisierung und Konstruktbildung sind folgende theoretische Annahmen zum Untersuchungsgegenstand Reflexivität bei Lehramtsstudierenden zu berücksichtigen. Erstens: Während Reflexion eine referentielle Form des rück- bzw. selbstbezüglichen Denkens bezeichnet und damit den Prozess des Reflektierens beschreibt, fokussiert Reflexivität als reflexive Haltung die habitualisierte Form eines solchen Denkens (Korthagen et al., 2002; Häcker et al., 2008). Zweitens: Reflexivität wird als individuelle Ressource verstanden, die in den einzelnen Phasen der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung wirkt (vgl. Kap. 2). Drittens: Reflexivität bildet ein mehrdimensionales Konstrukt ab, welches über verschiedene Wissensstrukturen verfügt (Korthagen & Nuijten, 2022; Korthagen et al., 2002).

Der Aspekt der Mehrdimensionalität wird auch bei Grant et al. (2002) in der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS) aufgenommen, wobei „self-reflection“ den kognitiven Prozess des Reflektierens und „insight“ den inneren Bewusstseins- und Erkenntniszustand nach dem Prozess der Reflexion beschreibt. Beide sind inhaltlich logisch, wirken eigenständig und unabhängig voneinander und werden daher konzeptionell getrennt erfasst (Grant et al., 2002, S. 824). Eine Reihe der englischsprachigen Items von Grant et al. (2002) wurden in einer eigenen Übersetzung (nachübersetzt von Dr. S. Latosky, University of Northern British Columbia, Canada) verwendet (Ref02, Ref03, Ref06 bis Ref09, vgl. Tab. 2). Einzelne Items wurden in Anlehnung an Motyka et al. (2016) adaptiert (RefN06 bis RefN08, vgl. Tab. 2). Weitere Items wurden neu entwickelt (RefN09, Ref01, Ref04, Ref05, vgl. Tab. 2) und dabei auf den Schulkontext bezogen (RefN01 bis RefN05, vgl. Tab. 2).

5 ERGEBNISSE

5.1 Latente Struktur der Reflexivität

Zunächst werden die der Reflexivität zugrunde liegenden latenten Variablen über eine explorative Faktorenanalyse identifiziert, die entsprechend der Mehrdimensionalität des Konstrukts theoretisch vorab angenommen wird. Die Faktorenanalyse ohne feste Faktorenzahl der eingesetzten 18 Items ergab auf Grundlage der Gesamtstichprobe im Unterschied zu den Studien von Grant et al. (2002) nicht zwei, sondern vier Faktoren bei einer erklärten Varianz von 61,56 % (und einer Grenzsetzung bei .3). Der Bartlett-Test zeigt mit einer Prüfgröße von 2179,134 bei einem Signifikanzniveau von .000 an, dass die Variablen nicht unkorreliert

Tabelle 2 Instrument und Faktorenstruktur ergänzt um Werte der inneren Konsistenz zur Reflexivität (Schneider, 2020) der untersuchten Stichprobe

		FA oblique, Varianz = 61,56 % Faktoren Ladungen ab .30					
Code	Item	r_{it}	1	2	3	4	Subskala
RefN06	Ich finde es wichtig, sich regelmäßig die eigenen Gefühle bewusst zu machen.	.84	.838				Notwendigkeit zur Reflexion allgemein (36 %) $\alpha = .912$
RefN08	Mir ist es wichtig, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.	.84	.830				
RefN07	Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.	.85	.800				
RefN09	Es ist mir wichtig zu verstehen, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	.68	.514				
Ref07	Mein Verhalten gibt mir oft Rätsel auf.(-)	.50		.743			
Ref08	Es fällt mir oft schwer, aus meinen Gefühlen schlau zu werden.(-)	.55		.722			Einsichten aus der Reflexion (12.2 %) $\alpha = .727$
Ref09	Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.	.55		.694			
Ref05	Häufig bin ich irritiert, wie ich bestimmten Dingen oder Personen gegenüber empfinde.(-)	.39		.631			
Ref06	Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	.43		.615			

FA oblique, Varianz = 61,56% Faktoren Ladungen ab .30							
Code	Item	r_{it}	1	2	3	4	Subskala
RefN05	Es ist mir wichtig, mein Lehrerhandeln zu hinterfragen.	.76			.767		Notwendigkeit zur Reflexion im Schulkontext (7,8%) $\alpha = .835$
RefN04	Ich finde es wichtig als angehende/r Lehrer/in, Dinge die ich tue, zu reflektieren.	.71			.730		
RefN02	Ich empfinde es als ein Zeichen pädagogischer Schwäche, wenn man intensiv über das eigene Lehrerhandeln nachdenkt (-)	.496			.702		
RefN03	Mir ist es wichtig, das eigene Lehrerhandeln zu verstehen.	.65			.672		
RefN01	Ich finde es wichtig, als Lehrperson darüber nachzudenken, warum man sich so verhält, wie man es tut.	.57			.671		
Ref01	Mein Verhalten reflektiere ich nur selten.	.54				.826	Häufigkeit der Reflexion (5,6%) $\alpha = .732$
Ref03	Ich denke eigentlich nicht darüber nach, warum ich mich so verhalte, wie ich es tue.(-)	.50				.706	
Ref02	Ich mache mir regelmäßig meine Gefühle bewusst.	.55				.559	
Ref04	Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht.	.52				.495	

sind. Zudem wird als Prüfgröße das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMK) herangezogen.

Mit einem MSA von .882 darf die Stichprobe nach Kaiser ((1974) zit. n. Brosius (2007), S. 771) als geeignet angenommen werden. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse sind in Tabelle 2 dargestellt, ergänzt um die Werte der inneren Konsistenz der jeweils gebildeten Subskalen. Die Entscheidung über die Faktorenzahl ist eindeutig, es gibt keine Doppelladungen (bezogen auf die Gesamtstichprobe).

Es ergibt sich eine Bündelung, die im ersten und stärksten Faktor (36 %) jene Items zusammenfasst, die sich semantisch auf die selbsteingeschätzte Notwendigkeit beziehen, über sich und sein Handeln zu reflektieren. Dieser Faktor entspricht der Subskala „need for self-reflection“ von Grant et al. (2002). Der zweite Faktor (12,2 %) besteht aus solchen Items, die Aussagen über die selbsteingeschätzte Einsicht enthalten, aus dem Vorgang der Reflexion ein Erkenntnis über das eigene Selbst zu erhalten – dass, was Grant et al. (2002) als „insight“ beschreibt. Dem dritten Faktor (7,8 %) werden fünf Items zugeordnet, in denen, ähnlich wie in Faktor 1, die Notwendigkeit zur Reflexion erfasst wird, wobei – im Unterschied zu Faktor 1 – ein Bezug zum Schulkontext besteht. Faktor 4 (5,6 %) setzt sich aus Items zusammen, die Aussagen über die Häufigkeit der Reflexion beinhalten und damit der Subskala „engagement in self-reflection“ von Grant et al. (2002) entsprechen. Alle vier Faktoren weisen eine gute bis sehr gute innere Konsistenz auf.

5.2 Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Reflexivität

Tabelle 3 zeigt im Überblick die Dimensionen der Reflexivität mit Mittelwert, Streuung und Reliabilität der Subskalen.

Tabelle 3 Statistische Kennwerte zu den Faktoren der Reflexivität (Likert-Skala 1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: teils/teils; 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu) (N = 321 bis 352)

Dimensionen der Reflexivität	α	MW	SD
Faktor 1: Notwendigkeit zur Reflexion (allgemein)	.912	4.39	.68
Faktor 2: Einsicht aus der Reflexion	.727	3.97	.46
Faktor 3: Notwendigkeit zur Reflexion mit Schulbezug	.835	4.16	.54
Faktor 4: Häufigkeit der Reflexion	.732	4.64	.47

Anmerkung: α = Cronbachs Alpha; MW= Mittelwert; SD= Streuung

Die Studierenden zeigen eine hohe bis sehr hohe Reflexivität. Die höchsten Werte liegen in der Häufigkeit zur Reflexion (MW = 4.64). An zweiter und dritter Stelle steht eine positive Haltung gegenüber der Notwendigkeit zur Reflexion im Allgemeinen (MW = 4.39) und in Bezug auf den Schulkontext (MW = 4.16). Der tiefste Mittelwert, der sich aber immer noch im positiven Bereich befindet, zeigt sich in der Einsicht aus der Reflexion (MW = 3.97).

5.3 Kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität

Da davon ausgegangen wird, dass sich die latente Struktur der Reflexivität bei voranschreitender universitärer Professionalisierung verändert, wird im nächsten Schritt untersucht, wie sich die latente Struktur in der Reflexivität in den getrennten Gruppen Kohorte 1 und 2 abbildet (vgl. Tab. 4).

In der latenten Struktur der Reflexivität zeigen sich kohortenspezifisch differente Strukturen. Die Reflexivität der Erstsemesterstudierenden bildet sich in einer 5-Faktorenstruktur ab. Die Faktorenzahl ist allerdings nicht eindeutig; acht der 18 Items weisen Doppelladungen auf. Zudem kann die Existenz von Faktor 5 nicht angenommen werden, da die hier zugewiesenen drei Items zugleich auf andere Faktoren hochladen und keine eindeutige Bündelung ergeben. Die Items, welche etwas darüber aussagen, wie häufig die Person sich selbst reflektiert, bilden sich gleichzeitig in den Faktoren 1 und 2 ab; womit diese sich auch nicht eindeutig auf den Faktor 4 bündeln lassen. Vier Items, die inhaltlich auf die Relevanz der Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns abzielen, greifen in andere Bereiche hinein; damit bildet sich auch Faktor 3 nicht eindeutig ab. Dagegen gliedert sich die latente Struktur der Reflexivität von Studierenden der Kohorte 2 in vier Faktoren, wodurch sich eine eindeutigere Zuordnung ergibt. Lediglich vier Items zeigen eine Doppelladung. Da die zweite Ladung des Items, welches die Relevanz der eigenen Reflexion beschreibt $\leq .4$ ist, lässt es sich stärker der „Notwendigkeit zur Reflexion“ subsumieren. Des Weiteren erkennen die Studierenden der Kohorte 2 die Aussagen zum Erkenntnisprozess und zur Relevanz der Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns als Einsicht aus der Reflexion und als Notwendigkeit zur Reflexion im Schulkontext an, d. h., die Items sind hier eindeutig gebündelt und greifen nicht in andere Bereiche wie in Kohorte 1.

Tabelle 4 Strukturmatrix der nach Kohorte 1 und 2 getrennten Gruppen durchgeführten Faktorenanalyse

Items	Kohorte 1 (1. FaSe) (Varianz 68,5 %)					Kohorte 2 (5. FaSe) (Varianz 62,58 %)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
	Faktoren Ladungen ab .30									
Ich finde es wichtig, sich regelmäßig die eigenen Gefühle bewusst zu machen.	.85					.85				
Mir ist es wichtig, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.	.85					.83				
Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.	.80	.36				.83				
Es ist mir wichtig zu verstehen, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	.44			.74		.61	.35			
Mein Verhalten gibt mir oft Rätsel auf.(-)			.79					.74		Einsicht aus der Reflexion
Es fällt mir oft schwer, aus meinen Gefühlen schlau zu werden.(-)			.74					.72		
Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.			.65					.69		
Häufig bin ich irritiert, wie ich bestimmten Dingen oder Personen gegenüber empfinde.(-)			.40		.74			.68		
Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.			.63	.49				.59		

Items	Kohorte 1 (1. FaSe) (Varianz 68,5 %)					Kohorte 2 (5. FaSe) (Varianz 62,58 %)			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4
	Faktoren Ladungen ab .30								
Es ist mir wichtig, mein Lehrerhandeln zu hinterfragen.		.75					.82		
Ich finde es wichtig als angehende/r Lehrer/in, Dinge die ich tue, zu reflektieren.	.36	.72					.76		Notwendigkeit zur Reflexion im Schulkontext
Ich empfinde es als ein Zeichen pädagogischer Schwäche, wenn man intensiv über das eigene Lehrerhandeln nachdenkt.(-)		.44			.64		.69		
Mir ist es wichtig, das eigene Lehrerhandeln zu verstehen.	.37	.39		.54			.71		
Ich finde es wichtig, als Lehrperson darüber nachzudenken, warum man sich so verhält, wie man es tut.		.76		.35			.56		
Mein Verhalten reflektiere ich nur selten.	.38	.35	.44					.80	Häufigkeit der Reflexion
Ich denke eigentlich nicht darüber nach, warum ich mich so verhalte, wie ich es tue.(-)				.72			.30		.71
Ich mache mir regelmäßig meine Gefühle bewusst.	.76					.52		.62	
Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht.		.57			-.37	.44		.44	

Tabelle 5 Statistische Kennwerte zu den Faktoren der Reflexivität je Kohorte (Likert-Skala 1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: teils/teils; 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu) (N = 321 bis 352)

		Faktor 1: Notwendigkeit zur Reflexion (allgemein)	Faktor 2: Einsicht aus der Reflexion	Faktor 3: Notwendigkeit zur Reflexion mit Schulbezug	Faktor 4: Häufigkeit der Reflexion
Kohorte 1	MW	4.35	3.90	4.14	4.60
	N	95	73	84	93
	SD	.65	.45	.53	.46
Kohorte 2	MW	4.43	3.98	4.17	4.65
	N	232	191	212	227
	SD	.68	.47	.54	.47
Insgesamt	MW	4.41	3.96	4.16	4.64
	N	327	264	296	320
	SD	.67	.46	.54	.47

In Tabelle 5 sind die Mittelwerte und Streuungen der einzelnen Faktoren je Kohorte zusammengestellt. Aus dem Mittelwertvergleich geht hervor, dass, während bei den Erstsemesterstudierenden die Mittelwerte, wenn auch nur minimal, aber doch in allen vier Faktoren der Reflexivität, unter dem Durchschnitt liegen, sich die Studierenden aus Kohorte 2 in allen Reflexivitätsdimensionen mit über dem Durchschnitt liegenden Werten auszeichnen. Eine varianzanalytische Prüfung der Bedeutsamkeit dieser Unterschiede ergab allerdings keinen signifikanten Unterschied.

6 DISKUSSION

Die Diskussion wird entlang den in Kapitel 3 erwähnten Fragestellungen geführt:

1) Aus Perspektive der Lehramtsstudierenden förderten die faktorenanalytischen Untersuchungen der Reflexivität vier Faktoren zu Tage: Faktor 1 erfasst die „Notwendigkeit zur Reflexion“, wie wichtig es für die Person ist, das eigene Verhalten zu reflektieren und zu verstehen. Ähnlich wie Faktor 1 erfasst auch Faktor 3 die „Notwendigkeit zur Reflexion“, allerdings mit Bezug auf den schulischen Kontext

und das eigene Handeln in der angehenden Lehrer:innentätigkeit. Faktor 1 und 3 beziehen sich damit auf die Überzeugung zur Reflexion, die sich auf den Prozess des Reflektierens richtet und diesem entsprechend vorgelagert ist. Faktor 2 bildet die Häufigkeit ab, über die eigenen Gedanken, Gefühle und das eigene Handeln zu reflektieren und bezieht sich auf den metakognitiven Prozess der Reflexion als Tätigkeit. Faktor 4 erfasst die selbsteingeschätzte Einsicht aus der Reflexion als die Möglichkeit, aus dem Vorgang der Reflexion eine Erkenntnis über das eigene Handeln zu erhalten. Die latente Strukturanalyse repliziert damit die theoretische Annahme, dass Reflexivität durch mehrere Dimensionen bestimmt wird. Dieser Befund spricht dafür, das Konstrukt Reflexivität in seinen einzelnen Dimensionen auch im Modell der Professionalisierung (vgl. Kap. 2) differenziert zu verorten und dabei die zwischen den Dimensionen bestehende zeitlich-prozesshafte Logik zu berücksichtigen: Während die Notwendigkeit zur Reflexion als Überzeugung auf der Ebene von Haltungen liegt und noch vor dem Prozess des Reflektierens als Tätigkeit wirkt und der Prozess der Reflexion im Laufe der Bearbeitung von Anforderungen stattfindet, verläuft die Einsicht aus der Reflexion, die als Folge aus der Tätigkeit des Reflektierens zu verstehen ist, im Rahmen der Weiterentwicklung. In Folgeuntersuchungen wäre nun regressionsanalytisch zu überprüfen, inwieweit die unterschiedlichen Dimensionen der Reflexivität als Prädiktoren in den verschiedenen Phasen der Professionalisierung – Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, Bearbeitung von Anforderungen und Weiterentwicklung – in welcher Weise wirken.

2) Die faktorenanalytische Erkundung zeigt kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität. In der latenten Struktur der Reflexivität von Erstsemesterstudierenden konnte die Faktorenstruktur nur begrenzt identifiziert werden. Die zahlreichen Querladungen, die über die Faktoren hinausführende Zusammenhänge abbilden, machen deutlich, dass für Erstsemesterstudierende die verschiedenen Faktoren der Reflexivität eng miteinander verknüpft sind und dass in einer Dimension die anderen Dimensionen der Reflexivität mitklingen. So neu und noch wenig strukturiert Studienanfänger:innen dem Lehramtsstudium mit seinen fach-, studiengangbezogenen und fachübergreifenden Anforderungen der Wissens- und Kompetenzvermittlung gegenüberstehen, so wenig strukturiert werden von ihnen Fragen der eigenen Reflexion im Allgemeinen und insbesondere bezogen auf die angehende Lehrer:innentätigkeit wahrgenommen und verortet. Entsprechend deutlicher treten die Faktoren in der latenten Struktur der Reflexivität von Lehramtsstudierenden im fünften Fachsemester hervor, die im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen aus dem ersten Semester durch umfassendere, theoretisch differenzierte und explizitere Wissensbestände sowie Kompetenzen gekennzeichnet sind. Die beschriebene Differenz in der latenten Struktur über die zwei Kohorten verweist auf Umstrukturierungs-, Verdichtungs-

und Weiterentwicklungsprozesse in den verschiedenen Wissensbereichen und der individuellen Ressource Reflexivität, wie in der Theorie der Kompetenzentwicklungsphasen (Dreyfus & Dreyfus, 1986) sowie in entwicklungs- und berufsbiographietheoretischen Ansätzen (Keller-Schneider, 2020; Hericks et al., 2018) postuliert wird.

Zudem verweisen die Mittelwertvergleiche zwischen den zwei Gruppen der Erst- und Fünftsemesterstudierenden auf einen tendenziellen Zuwachs in den vier Dimensionen der Reflexivität. Da die Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Gruppen zur selben Zeit, nicht aber längsschnittlich im individuellen Verlauf befragt worden sind, kann der Befund eines geringen Anstiegs in der Reflexivität nur begrenzt auf individuelle Entwicklungen übertragen werden. Inwieweit tatsächlich ein Zuwachs in den einzelnen Dimensionen der Reflexivität im Verlauf des Studiums stattfindet, ist über einen „echten“ Längsschnitt abzusichern. Festzuhalten ist dennoch, dass sich im Zuge der Professionalisierung die latente Struktur der Reflexivität bündelt. Für professionalisierungstheoretische und hochschuldidaktische Überlegungen gibt dieses Ergebnis den erfreulichen Hinweis auf die Möglichkeit, dass sich im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung Reflexivität in einer wünschenswerten Weise entwickelt.

Literatur

- Brosius, F. (2006). SPSS 14. *Das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: Redline.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection an insight scale: a new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 30(8), 821–835.
- Häcker, T., Hilzensauer W., & Reinmann, G. (2008). Reflexives Lernen. *Bildungsfor-schung*, 5(2), 1–4.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster, New York: Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586984>

- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster, New York: Waxmann.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Längerer, B., & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Berlin: EB Verlag.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221470>
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Personen und Umwelt. In H. J. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Motyka, M., Malawi D., Osterberg, J., Gerken, J., & Lipowsky, F. (2016). *Skalendokumentation der PROMETEUS-Studie* (Unveröffentlichtes Manuskript). Kassel: Universität Kassel.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. H. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, E. (2020). *Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019. Halle (Saale). <http://dx.doi.org/10.25673/96525>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 57, 202–224.