

Gaßner-Hofmann, Helen

Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 58-63. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Gaßner-Hofmann, Helen: Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 58-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255514 - DOI: 10.25656/01:25551

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255514>

<https://doi.org/10.25656/01:25551>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Helen Gaßner-Hofmann

Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden

Abstract

Der Beitrag stellt Reflexionstätigkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen Grundschullehramtsstudierender in den Kontext inklusiver Beschulung. Im Zusatzstudium „Inklusion – Basiskompetenzen“¹ der Universität Regensburg werden Grundschullehramtsstudierende zu tiefer Reflexion ihrer Praxiserfahrungen angeleitet. Der Artikel beschreibt die Intervention sowie erste Ergebnisse bezüglich der von den Studierenden wahrgenommenen Bedeutung der gezielt angeleiteten Phasen tiefer Reflexion für ihre Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit. Es wird insbesondere deutlich, dass die meisten teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden u. a. die angeleiteten Reflexionsphasen als ausschlaggebend dafür empfanden, dass sie sich nun bezüglich des Unterrichtens in inklusiven Settings kompetenter fühlen.

Schlüsselwörter

Reflexion, Selbstwirksamkeit, Inklusion, Professionalisierung

1 Hintergrund

Reflexion gilt als Motor (schulischer) Innovationsprozesse (vgl. Wyss 2008), wie auch der Umsetzung inklusiver Schule, und als wichtiges Rückkopplungselement in von sozialer Ungleichheit geprägten Settings (vgl. Zeichner & Yan Liu 2010). Im Folgenden wird – orientiert an der Übersicht Beauchamps (2006) – Reflexion verstanden als die intensive aktive kognitive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt mit dem Ziel, diesen zu durchdringen und dadurch für Denken und Handeln nutzbar zu machen.

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird 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.

Um genauer zu fassen, was es heißt, einen Sachverhalt zu *durchdringen*, wurde ein kriterienintegriertes Komponentenmodell tiefer Reflexion hergeleitet, welches die Merkmale einer *tiefen Reflexion* verdeutlicht. Das Modell umfasst drei Komponenten: Report, Hypothesenbildung und Handlungsausblick. Diesen werden jeweils sieben bis neun Kriterien zugeordnet. Eine Reflexion ist *tief*, wenn sie dem Ziel einer Reflexion gerecht wird, also den betreffenden Sachverhalt so durchdringt, dass dieser erfasst und für zukünftiges Handeln nutzbar gemacht wird. Es werden alle Komponenten der Reflexion aufgegriffen und deren Kriterien hinreichend erfüllt.

Initiierte reflexive Prozesse können von Lehramtsstudierenden aber mitunter als eher redundant und lästig empfunden werden (vgl. Wyss 2013). Wyss und Mahler (2021) vermuten, dass dieser Reflexionsüberdruß u. a. in der unklaren Verwendung der Begrifflichkeit *Reflexion* begründet liegt. Reflexionen Lehramtsstudierender weisen in der Regel zudem eher niedrige Niveaus auf (vgl. u. a. Roters 2012; Futter 2017). Dass Studierende reflexive Prozesse als wirksam und deshalb auch sinnvoll empfinden sollten, scheint gerade vor dem Hintergrund, dass Kompetenz wesentlich auch durch motivationale Aspekte bedingt ist (vgl. Weinert 2001), elementar.

In der Forschung gibt es Hinweise darauf, dass zwischen tiefer Reflexion und Selbstwirksamkeitserwartungen Zusammenhänge bestehen. Selbstwirksamkeit gilt als die Überzeugung, mittels der eigenen Fähigkeiten aufkommende Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Bandura 1997). Es lassen sich reflexive (Teil-) Prozesse in den von Bandura (1997) benannten Quellen der Selbstwirksamkeit verorten. Zudem äußern Ross (1995) und auch Korthagen und Wubbels (2001) bereits Thesen, dass Selbstwirksamkeit mit der Fähigkeit zu (tiefer) Reflexion in Verbindung stehen könnte. Bislang wurden diese Thesen kaum beforscht.

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für das Denken und Handeln allgemein (vgl. Kocher 2014) und für die produktive (unterrichtliche) Umsetzung der Inklusion im Speziellen (vgl. u. a. Meijer & Foster 1988; Knigge & Rotter 2015) wird in der Literatur stets hervorgehoben. Dennoch zeigen Studien, dass die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Lehramtsstudierender, insbesondere im Bereich der Gestaltung eines erfolgreichen inklusiven bzw. adaptiven Unterrichts, auszubauen ist (vgl. Kopp 2009; Greiner u. a. 2020). Die als inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit (ISWK) benannte Selbstwirksamkeit meint dabei in Anlehnung an Kopp (2009) das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Bewältigung der Herausforderungen des Unterrichtens im inklusiven Schulsetting. Aus den vorgestellten Überlegungen können u. a. folgende Fragestellungen abgeleitet werden:

- Wie entwickelt sich die ISWK Lehramtsstudierender im Rahmen einer theoriebasierten Anleitung zu tiefer Reflexion?
- Welche Bedeutung schreiben diese Studierenden im Falle einer selbst als positiv eingeschätzten Entwicklung der ISWK der angeleiteten tiefen Reflexion zu?

2 Methodik

Im Folgenden werden erste Ergebnisse vorgestellt, die im Rahmen der Begleitforschung zum Zusatzstudium „Inklusion – Basiskompetenzen“ (ZIB) erhoben wurden. Die beforschte Intervention begleitet die ersten zwei Semester des dreisemestrigen Zusatzstudiums. Nach einem kurzen theoretischen Input zum Thema Reflexion im Lehrer:innenberuf zu Beginn der Intervention besuchen die Studierenden wöchentlich eine fest zugeteilte Praxisstelle und kommen freitags in das begleitende Seminar, um ihre Erfahrungen vor- und nachzubereiten. Im Seminar werden die Studierenden auf Basis des entwickelten kriterienintegrierten Komponentenmodells zu tiefer Reflexion ihrer Praxiserfahrungen angeleitet. Dabei bilden die Komponenten tiefer Reflexion die einzelnen Phasen der angeleiteten Reflexion ab: In einem ersten Schritt – dem Report – berichtet der:die Studierende eine Situation aus dem Praktikum, in der er:sie sich als nicht wirksam erlebt hat. Das Verhalten der einzelnen an der Situation beteiligten Akteur:innen wird geschildert, mögliche Rückfragen der Kommiliton:innen geklärt. Im nächsten Schritt – der Hypothesenbildung – werden Hypothesen über die handlungsleitenden Motive der Akteur:innen angestellt. Abschließend werden – im Handlungsausblick – mögliche Handlungsmaßnahmen abgeleitet. Innerhalb der einzelnen Phasen, also Komponenten, wird auf die Einhaltung der jeweiligen Kriterien geachtet. Dies bedeutet zum Beispiel im Report, dass sachlich berichtet wird (Kriterium der Sachlichkeit), in der Hypothesenbildung, dass mehrere Perspektiven eingenommen werden (Kriterium der Mehrperspektivität), und im Handlungsausblick, dass die Sinnhaftigkeit der aufgerufenen Handlungsmaßnahmen (wissenschaftlich) begründet wird (Begründung).

Im Folgenden werden die Grundschullehramtsstudierenden zweier Kohorten des ZIB betrachtet ($n = 47$). Die geringe Stichprobengröße lässt insbesondere bei der Auswertung quantitativer Daten nur sehr vorsichtige Aussagen zu. Es handelt sich also v. a. um explorative Aussagen, die vertiefende Forschung benötigen.

Es finden drei Messzeitpunkte (MZP) statt: vor (1. MZP) und nach der Intervention (3. MZP) sowie zum Ende des ersten Semesters (2. MZP). Dabei werden Daten mithilfe eines Fragebogens, welcher u. a. die Skala zur Erfassung der ISWK nach Kopp (2009) und Fragen zur subjektiven Einschätzung der eigenen Entwicklung enthält, erfasst.

3 Ergebnisse

Es geben in beiden Kohorten sowohl nach dem ersten als auch nach dem zweiten Semester ein Großteil der Studierenden (je nach MZP und Gruppe 91-100%) an, dass sie sich bezüglich der Arbeit im inklusiven Setting selbstwirksamer als zu Beginn des ZIB fühlen. Betrachtet man die Mittelwerte der ISWK-Skala nach

Kopp (2009) zu den verschiedenen Messzeitpunkten, so ist jener der ersten Studierendenkohorte zu MZP 3 ($\bar{x} = 2,28$) höher als zu MZP 1 ($\bar{x} = 2,07$). In der zweiten Studierendenkohorte verändert sich der Mittelwert zwischen diesen zwei Messzeitpunkten kaum (MZP 1: $\bar{x} = 2,33$; MZP 3: $\bar{x} = 2,34$). Das könnte damit zusammenhängen, dass diese Kohorte zu Pandemiezeiten an der Intervention teilnahm und somit v. a. im Praktikum andere Rahmenbedingungen herrschten. Zudem startete diese Gruppe bereits mit hohen Werten in der ISWK, was für einen Deckeneffekt spricht. Inferenzstatistische Aussagen werden aufgrund der Stichprobengröße an dieser Stelle bewusst nicht angestellt.

Mangels eines experimentellen Settings können keine kausalen Aussagen zwischen der Anleitung zu tiefer Reflexion und der Steigerung der ISWK gemacht werden. Wenn die Studierenden aber gebeten werden, anzugeben, woran ihrer Meinung nach eine selbst als positiv eingeschätzte Entwicklung der ISWK liegt, nennen – je nach MZP – zwischen 84 und 100 % der Studierenden u. a. die angeleiteten Reflexionsphasen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Im Rahmen eines offenen Antwortformats wurden die Studierenden gebeten, ihre Wahl zu begründen. Hier konnten 55 Begründungslinien den Reflexionsphasen zugeordnet werden. Ein Großteil dieser (16 von 55 Nennungen) bezieht sich darauf, dass durch die gemeinsame Reflexion auch Wissens Elemente, wie geeignete Handlungsmaßnahmen, transportiert wurden.² Oft wird die Bedeutung der Reflexionsphasen auch damit begründet, dass durch diese Einblicke in sonst nicht so zugängliche Bereiche gewährt werden (15/55), wie z. B. Erfahrungen anderer (4/55)³. Einige Begründungslinien betreffen auch organisatorische Faktoren der Reflexion (12/55), wie z. B. die Wahl der Reflexionsgegenstände, bei denen es sich um Praxissituationen handelt (3/55)⁴, oder die Wahrnehmung der Reflexionsphasen als ein Element einer produktiven Theorie-Praxis-Verknüpfung (7/55)⁵. Einen deutlichen Bezug zur Selbstwirksamkeit liefert die Begründung, dass die Reflexion eine Hilfe bzw. Unterstützung bietet (7/55), beispielsweise für die Bewältigung herausfordernder Situationen der späteren Praxis (5/55).⁶

2 z. B.: „Anhand der Besprechungen im Seminar werden [...] Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die in der Situation angewandt werden können.“ (Z1_5_F2)

3 z. B.: „Durch die Reflexion im Seminar kann man auch von den Erfahrungen der anderen profitieren.“ (Z1_16_F2)

4 z. B.: „In dem Seminar werden konkrete Fälle aus dem Alltag behandelt, was es sonst im Lehramtsstudium bis jetzt nicht gab.“ (Z1_11_F2)

5 z. B.: „Die Reflexionen [...] bieten einen praxisnahen Bezug.“ (Z2_11_F3)

6 z. B.: „Das Besprechen von Situationen und das Anführen von verschiedenen Strategien helfen in der Situationsbewältigung.“ (Z1_12_F3)

4 Fazit und Ausblick

Die angeleiteten tiefen Reflexionen werden von den Studierenden in Bezug auf die ISWK überwiegend als sehr bedeutsam dargestellt. Dabei liegt der Mehrwert der gemeinsamen Reflexionsphasen für die Studierenden scheinbar insbesondere im Wissenstransfer. Zudem wird die Reflexion als Baustein der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Seminar und als Werkzeug zur Bewältigung herausfordernder Praxissituationen wahrgenommen.

Um abseits dieser subjektiven Einschätzung Studierender kausale Schlüsse ziehen zu können, bräuchte es ein (quasi-)experimentelles Setting. Jedoch scheint ein bewusstes oberflächliches Reflektieren oder ein Kürzen reflexiver Prozesse in einer Vergleichsgruppe aus forschungsethischer Sicht nicht vertretbar. Es wird dennoch der Versuch unternommen, die Zusammenhangshypothese anhand eines geplanten Cross-Lagged-Panel-Designs, das die Tiefe der Studierendenreflexionen mit der ISWK in Verbindung setzen soll, zu stützen. Außerdem sollen systematisch variierte Interventionen in unterschiedlichen Interventionsgruppen Aufschluss darüber geben, welche Gestaltungsfaktoren der Reflexionsphasen die Steigerung der ISWK beeinflussen. Insbesondere für Ersteres muss jedoch Reflexionstiefe quantifiziert werden. Deshalb wurde ein Index für Reflexionstiefe entwickelt, der die Quantifizierung dieser und somit die Nachzeichnung quantitativer Entwicklungsverläufe und Zusammenhänge ermöglichen soll.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Beauchamp, C. (2006): *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Ottawa: Library and Archives Canada.
- Futter, K. (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Greiner, F.; Taskinen, P. & Kracke, B. (2020): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. In: *Unterrichtswissenschaft* 48 (2), 273-295.
- Knigge, M. & Rotter, C. (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. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7 (3), 223-240.
- Kocher, M. (2014): *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsalltag*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), 5-25.
- Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2001): Characteristics of Reflective Teachers. In: F. A. J. Korthagen (Hrsg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 131-148.

- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988): The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. In: *Specific Education* 22 (3), 378-385.
- Ross, J. A. (1995): Strategies for Enhancing Teachers' Beliefs in Their Effectiveness. Research on a School Improvement Hypothesis. In: *Teachers College Record* 97 (2), 227-251.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 17-32.
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *Bildungsforschung* 5 (2), 1-15.
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), 16-25.
- Zeichner, K. & Yan Liu, K. (2010): A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: N. Lyons (Hrsg.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer Science + Business Media, 67-84.