

Keller-Schneider, Manuela; Wittek, Doris

Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen geprägten Lehramtsstudiums

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 306-333. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Keller-Schneider, Manuela; Wittek, Doris: Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen geprägten Lehramtsstudiums - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 306-333 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328459 - DOI: 10.25656/01:32845; 10.35468/6156-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328459>

<https://doi.org/10.25656/01:32845>

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-Licence: <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

Manuela Keller-Schneider und Doris Wittek

Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen geprägten Lehramtsstudiums

Zusammenfassung

Reflexion in seinen zahlreichen Facetten ist ein Kernelement professionellen Handelns von Lehrpersonen, um den sich wandelnden beruflichen Anforderungen und den situativ sich stellenden Herausforderungen professionell zu begegnen. Im Rahmen der KALEI und KALEI²-Projekte wird diese in kasuistischen Lehrveranstaltungen gefördert. In einer multimethodischen Begleitstudie werden mögliche Wirkungen untersucht.

Dieser Beitrag prüft, inwiefern sich im Verlaufe des Studiums die *Selbstreflexion* von Lehramtsstudierenden verändert. Aus den Daten der quantitativen Teilstudie geht hervor, dass die subjektive verhaltens- und emotionsbezogene *Relevanz* von Selbstreflexion, die *Häufigkeit* von Selbstreflexion als Aktivität sowie die *Bewusstheit* über das eigene Verhalten und Empfinden über die Studiendauer ansteigen. Zudem zeigt sich in der latenten Struktur der wahrgenommenen Anforderungen zur Selbstreflexion eine zunehmende Bündelung, was dem Expertise-Ansatz entsprechend auf eine weitere Professionalisierung verweist.

Schlagnworte: Selbstreflexion, individuelle Ressource, Professionalisierung angehender Lehrpersonen, Kasuistik, stress- und ressourcentheoretischer Zugang zu Professionalisierung.

Abstract

Reflection in its various facets is a core element of teacher professionalism, needed to meet the changing requirements and the situationally arising challenges as professionals. Promoting the ability and willingness to reflect is an important component of professionalization. Since 2013, casuistic courses have been implemented within the KALEI and KALEI² projects. Possible effects on self-reflection were investigated in a multi-method study.

This paper examines the extent to which prospective teachers' self-reflexivity changes over the course of their studies. The data of the quantitative part show an increase of the subjective behavioral and emotional *relevance* of self-reflection, the *frequency* of self-reflection as an activity, and the *awareness* of one's own behavior and feelings. In addition, the latent structure of the perceived requirements of self-reflection shows an increasing bundling, which, according to the expertise approach, indicates a further professionalization.

Keywords: self-reflection, individual resources, professionalization of prospective teachers, casuistry, stress and resource theory approach to professionalization.

1 Einleitung

Pädagogische Professionalisierung lässt sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchten (vgl. dazu Terhart et al. 2014). Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz, in welchem das hier rahmende Projekt KALEI und dessen Weiterführung KALEI² („Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) verankert ist, nutzen wir stress- und ressourcentheoretische Ansätze, um Professionalisierung als aktiven Prozess des Sich-Professionalisierens von (angehenden) Lehrpersonen darzulegen. Die zentrale Annahme ist dabei, dass innerhalb dieses Prozesses individuelle Ressourcen und angenommene Anforderungen von den (angehenden) Lehrpersonen stressinduziert sowie beanspruchend bearbeitet werden und damit bei ihnen zu veränderten Ressourcen führen. Diese veränderten Ressourcen schlagen sich wiederum im berufsbiografischen Verlauf in den individuellen Ressourcen nieder und führen zu einer sich verändernden Wahrnehmung strukturgegebener Anforderungen.

Der hier anklingende berufsbiografische Ansatz geht also kurz gesagt davon aus, dass sich Professionalisierung in der Auseinandersetzung mit Anforderungen vollzieht, die sich im beruflichen und/oder institutionellen Kontext stellen (Hericks et al. 2022) bzw. im Rahmen von Qualifikationsphasen von Institutionen und ihren Akteur:innen gestellt werden (Keller-Schneider 2016). Verbunden wiederum mit den strukturtheoretischen Annahmen stellt sich die Frage, wie sich Anforderungen des Feldes in berufsbiografischen Entwicklungen niederschlagen und inwiefern diese über Irritationen eigener Sichtweisen und Routinen kriseninduzierend (Overmann 1996) zur weiteren Professionalisierung beitragen (Hericks et al. 2022).

Dieser und weiteren Fragen geht seit dem Jahr 2016 die wissenschaftliche Begleitstudie des Projekts KALEI und weiterführend in KALEI² nach, in dem u. a. kasuistische Lehrveranstaltungen implementiert und weiterentwickelt wurden.¹ Diese

1 Das Projekt KALEI² wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.

Implementationsschritte wurden von wissenschaftlichen Längsschnittstudien begleitet, die aus verschiedenen paradigmatischen Blickwinkeln heraus ergründen, inwiefern die Studienangebote für die Reflexionsfähigkeiten und -bereitschaft der Studierenden von Bedeutung sein könnten.

Gemäß dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch fundierten berufsbiografisch orientierten Professionalisierungsansatz von Manuela Keller-Schneider (2020a) werden institutionell bzw. kontextuell gestellte und vom Individuum selektionierte Anforderungen aufgrund von individuellen Ressourcen wahrgenommen und in einem unbewusst ablaufenden Prozess vor dem subjektiven Referenzrahmen nach ihrer Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit gedeutet (Lazarus & Launier 1981). Berufsbiografisch erworbenes Wissen und Kenntnisse sowie motivational-affektive Komponenten wirken als Dispositionen in der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen sowie in der Auseinandersetzung mit diesen (Blömeke et al. 2015). Mit Irritationen einhergehende Impulse (Combe & Gebhard 2009) führen zu Bearbeitungsprozessen, aus welchen Erkenntnisse hervorgehen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese anreichern und transformieren (Keller-Schneider 2020a; Gruber & Degner 2016). Professionalisierung erfolgt in beanspruchenden Auseinandersetzungsprozessen und manifestiert sich in Umstrukturierungen von latenten Wissensstrukturen und zunehmenden, komplexitätsreduzierenden Synergiebildungen, welche das Denken von Expert:innen kennzeichnen (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Neuweg 2004; Keller-Schneider 2015, 2020a). In dieser beanspruchenden Auseinandersetzung werden einerseits Ressourcen in Anspruch genommen; andererseits werden weitere Ressourcen generiert (siehe Beiträge in Keller-Schneider & Sandmeier 2023).

In diesen grundlagentheoretischen Annahmen lässt sich die in diesem Beitrag im Zentrum stehende Selbstreflexion verorten. In kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums wird eine intensive fallbezogene Auseinandersetzung mit schulischen Phänomenen und Situationen angestrebt (Keller-Schneider 2018; Wittek et al. 2021), um ein vertieftes Verstehen von Interaktionen und Sachverhalten vor dem Hintergrund kulturell eingebundener biografisch erworbener Ressourcen und Orientierungen zu ermöglichen. Wissen soll somit nicht lediglich angeeignet und in späteren beruflichen Situationen erinnert und angewendet werden, sondern unter Berücksichtigung zahlreicher Faktoren fundierte pädagogische Handlungsentscheidungen (Blömeke et al. 2015) und damit professionelles Handeln ermöglichen, welches in Selbstreflexionsprozessen auf seine Wirkung hin geprüft wird (Keller-Schneider 2018).

Strukturtheoretischen Ansätzen der Lehrer:innenbildung zufolge wird in kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen über die Nutzung reflexiver Tätigkeiten eine Förderung von Selbstreflexion als Reflexionsfähigkeit und Reflexionsbereitschaft angestrebt. Auf diese Weise werden, dem *kognitionspsychologisch* fundierten Exper-

tise-Ansatz zufolge, Erkenntnisse ermöglicht, die über ein Erinnern von Wissen hinausgehend (Anderson & Krathwohl 2001) zu Erkenntnissen führen, die über Reflexionsprozesse eine Analyse komplexer Anforderungen in spezifischen Kontexten erfordern und über die Synthese mehrerer Facetten eine Handlungsentscheidung und damit Einflussnahme auf die spezifische Situation ermöglichen. Die in Reflexionsprozessen erforderliche intensive Auseinandersetzung mit komplexen Anforderungen geht mit einer Transformation der latenten Wissensstrukturen einher (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017), manifestiert sich in der Veränderung von individuellen Ressourcen, wie Sichtweisen, Überzeugungen und Zielen und prägt damit den individuellen Bildungsgang. Dem *berufsbiografischen* Zugang zu Professionalisierung zufolge wird erwartet, dass sich Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit Anforderungen des Feldes in den subjektiven Wissensstrukturen niederschlagen und diese verändern (Hericks et al. 2022). Dabei kann angenommen werden, dass sich durch kasuistische Lehrveranstaltungen auch in Selbstreflexionsfähigkeiten und -bereitschaften Veränderungen vollziehen.

Zur Prüfung dieser Annahme werden Daten zur Selbstreflexion aus der quantitativen Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI² genutzt. Nach Ausführungen zur theoretischen Fundierung der Studie (Kapitel 2) und des methodischen Vorgehens (Kapitel 3) folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 4), die abschließend diskutiert werden (Kapitel 5).

2 Theoretische Fundierung

Das theoretische Modell, welches der Untersuchung zur Veränderung von Selbstreflexion zugrunde gelegt wird, wird im Folgenden aus mehreren theoretischen Ansätzen heraus hergeleitet.

2.1 Strukturtheoretischer Ansatz – Selbstreflexion und Fallverstehen als Kernelemente

Der *strukturtheoretische Ansatz* betrachtet die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen. Diese Gestaltung birgt professionsspezifische Herausforderungen, da das Lehrer:innenhandeln durch eine spezifische antinomische Struktur, Interventionslogik und prophylaktisch-therapeutische Funktion geprägt ist (Kramer & Pallesen 2018; Helsper 2014; Oevermann 1996). Eben diese Konstellation erfordert eine besondere Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft der (angehenden) Lehrpersonen, die ergänzend zur Fähigkeit des Fallverstehens als ein zentraler Entwicklungsbereich von Professionalisierung gesehen wird (Helsper 2014). Es geht dabei um die Entwick-

lung eines reflexiven Berufshabitus, der während der verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung herausgebildet und gestärkt werden kann. Ausgehend von einer strukturellen Ungewissheit professioneller Berufspraxis (Combe et al. 2018) wird unter pädagogischer Professionalität die Fähigkeit verstanden, situations- und fallangemessen sowie reflektiert mit den Spannungen und Unsicherheiten des Lehrer:innenhandelns umzugehen (Helsper 2014). Eben diese Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen beruflichen Entwicklung identifiziert der Ansatz als Medium und *Zielmarke* einer Professionalisierung, auch im Rahmen der Lehrer:innenbildung.

2.2 Wahrnehmung von Anforderungen

Der Reflexion des eigenen Handelns geht die subjektive Wahrnehmung situativer Anforderungen voraus, welche zu Handlungsentscheidungen führt und damit Gegenstand der Reflexion werden kann. Objektive Anforderungen des Feldes werden von der Person aufgrund ihrer *individuellen Ressourcen* subjektiv wahrgenommen und gedeutet (siehe Abb. 1). Der Aufbau von Wissen und Können als Komponenten der individuellen Ressourcen wird in institutionellen Kontexten von Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen gefördert, wie kompetenzorientierte Studien zeigen (König & Rothland 2015; Blömeke et al. 2008). Doch Wissen allein genügt nicht, um professionell zu handeln, denn Wissen kann nicht direkt in Handlung überführt werden (Gruber & Renkl 2000). Emotional-motivationale Faktoren sind als individuelle Ressourcen (siehe Abb. 1) für Handlungsentscheidungen von Bedeutung (Blömeke et al. 2015). Diese umfassen *Überzeugungen*, die als Orientierungen die Wahrnehmung von Anforderungen rahmen (Blömeke et al. 2008) und durch ihre subjektive Färbung deren Relevanz prägen (Lazarus & Launier 1981; Keller-Schneider 2020a). Anforderungen, die den subjektiven Überzeugungen nicht entsprechen, werden oft nicht selektioniert und damit nicht wahrgenommen. Sigrid Blömeke et al. (2008) stellen fest, dass in Lehrveranstaltungen insbesondere die Impulse aufgenommen werden, „die sich vergleichsweise mühelos in das vorhandene Überzeugungssystem einpassen lassen“ (ebd., S. 305). Überzeugungen tragen somit dazu bei, inwiefern Anforderungen als solche selektioniert und bearbeitet werden. *Motive und Ziele* wirken als dynamisierende Komponenten auf die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen und ihre Bearbeitung ein. *Regulationsfähigkeiten* regulieren die Intensität von Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung und vermitteln zwischen der subjektiv wahrgenommenen Dringlichkeit, den Möglichkeiten und der Volition als Impuls zur Bearbeitung von Anforderungen. *Emotionen* färben Wahrnehmungen von Anforderungen affektiv, als stabil geltende *Persönlichkeitsmerkmale* stabilisieren die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bearbeitungsprozesse (Keller-Schneider 2020a). *Wahrgenommene soziale Ressourcen* können als zusätzliche Potenziale aktiviert werden.

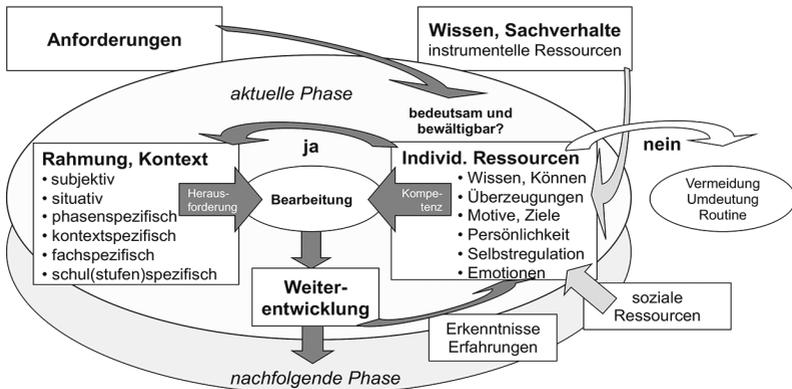


Abb. 1: Professionalisierung als berufsbiografischer Prozess aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive (Keller-Schneider 2020a, S. 151)

Abbildung 1 stellt den Prozess modellhaft dar, der von der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen bis hin zu Erkenntnissen führt, die, in die individuellen Ressourcen integriert, die Professionalisierung weiter voranbringen. Eine situativ sich ereignende Anforderung wird mittels des Zusammenwirkens mehrerer Facetten der individuellen Ressourcen in einem unbewusst ablaufenden Prozess wahrgenommen und gedeutet. Der *transaktionalen Stresstheorie* zufolge (Lazarus & Launier 1981) wirken *Anforderungen* nicht in einem trivialen Reiz-Reaktionsprozess auf Individuen ein, sondern werden aktiv wahrgenommen, gedeutet und in dieser deutenden Wahrnehmung auch transformiert. In einem primären, auf die Anforderung bezogenen Prozess (primary appraisal) wird die *subjektive Relevanz* der situativ sich stellenden Anforderung wahrgenommen und gedeutet sowie nach ihrer Bedeutung für das Individuum in ihrer Relevanz gewichtet. In einer sekundären, auf die *Bewältigung* bezogenen Wahrnehmung und Deutung (secondary appraisal) wird in einem unbewusst ablaufenden Prozess die wahrgenommene Anforderung vor dem Hintergrund der individuellen und der aktivierbaren sozialen und instrumentellen Ressourcen gedeutet.

Aus diesem Zusammenwirken von anforderungs- und bewältigungsbezogenen Deutungen geht hervor, inwiefern eine Anforderung als *Herausforderung* angenommen und in einem Ressourcen beanspruchenden Prozess bearbeitet wird und zu professionalisierungsrelevanten Erkenntnissen führt, oder ob sie, aufgrund ihrer geringen subjektiven Relevanz oder reduzierten Bewältigbarkeit zu einer *Vermeidung* führt, damit nicht bearbeitet wird und keine professionalisierenden Impulse geben kann; mit Leichtigkeit bewältigbare Anforderungen werden aufgrund ihrer routinierten Bewältigung nicht als Herausforderung wahrgenommen,

erfordern keine intensive Bearbeitung und sind somit für die weitere Professionalisierung nicht von Bedeutung.

Als *wichtig* und mit Anstrengung *bewältigbar* wahrgenommene Anforderungen werden zu Herausforderungen und führen über einen beanspruchenden Bearbeitungsprozess zu Erkenntnissen, die wiederum in die individuellen Ressourcen einfließen und diese transformieren (Keller-Schneider 2020a). Die Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen im Kontext von Lehrveranstaltungen, die eine Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen und Überzeugungen erfordern und Erkenntnisse ermöglichen (Wittek et al. 2021; Keller-Schneider 2018), tragen zur weiteren Professionalisierung bei.

2.3 Berufsbiografischer Ansatz – Professionalisierung als Veränderung individueller Ressourcen

Wie eingangs angedeutet, schlagen sich dem *berufsbiografischen Professionalisierungsansatz* zufolge strukturbedingte Anforderungen des Feldes durch die subjektive Wahrnehmung des Individuums in einem aktiven, die Anforderung gestaltenden Prozess auf den individuellen Bildungsgang nieder. Irritationen und Krisen induzierende Erfahrungen lösen Auseinandersetzungsprozesse aus, die sich als individuell geprägte Erfahrungen fassen lassen. Arno Combe und Ulrich Gebhard (2009, S. 552) bezeichnen „Erfahrungen als irritationsbedingte Prozesse, auf deren Basis und in deren Verlauf sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen dem Subjekt und dem Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann“. Diese stellen markante Erlebnisse dar, in welchen eingespielte Erwartungen und Routinen nicht genügen. „Erfahrungen sind es, aus welchen das Subjekt immer wieder als ein anderes hervorgeht“ (ebd., S. 550). Damit wird deutlich, dass sich eine Transformation der individuellen Ressourcen vollzieht.

Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Professionalisierungsansatz von Keller-Schneider (2020a) zufolge lässt sich diese erfahrungsbedingte Transformation näher ausdifferenzieren. Als Herausforderungen wahr- und angenommene Anforderungen führen zu Auseinandersetzungsprozessen, aus welchen Erkenntnisse hervorgehen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese transformieren und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (siehe Abb. 1). Welche Anteile dabei die einzelnen Komponenten der individuellen Ressourcen einnehmen, die als Kompetenz im weiteren Sinne (Keller-Schneider 2020a; Blömeke et al. 2015) zur Bearbeitung von Herausforderungen beitragen, bleibt dabei offen und kann als analytisches Modell zur empirischen Beforschung der Bedeutung und der Veränderung von Komponenten der individuellen Ressourcen genutzt werden.

Veränderungen der individuellen Ressourcen zeigen sich in erweitertem (König 2016) und verändertem Wissen (Neuweg 2004; Berliner 2001) sowie in Erkenntnissen, welche die bestehenden latenten Strukturen transformieren (Drey-

fus & Dreyfus 1986; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2020a) und zunehmend eine fluide Expertise ermöglichen (Tartwijk et al. 2017). Zudem können sich Veränderungen in Überzeugungen und Sichtweisen (Keller-Schneider 2020b, 2013) abzeichnen, wobei bestehende Sichtweisen zur Selektion von Impulsen (Blömeke et al. 2008) und zur Vermeidung von Irritationen beitragen und damit dem Lernen allgemein sowie in institutionellen Kontexten auch Grenzen setzen können (ebd.; Keller-Schneider & Albisser 2012).

2.4 Verortung des Konstrukts Selbstreflexion im stress- und ressourcentheoretisch begründeten Professionalisierungsansatz

Im Fokus dieses Beitrags steht die erkenntnisleitende Frage, inwiefern Facetten der Selbstreflexion im Verlaufe des von kasuistischen Lehrveranstaltungen angeereicherten Studiums verändert werden können. In Abbildung 2 sind die in der Teilstudie untersuchten Facetten von Selbstreflexion und ihre Veränderung im stress- und ressourcentheoretischen Modell verortet. Daraus lassen sich die Forschungsfragen des Beitrags theoriegestützt ableiten.

Reflexion insgesamt und *Selbstreflexion* im Speziellen stellt eine lehrveranstaltungs-spezifische *Anforderung* dar (1), die den an der MLU implementierten kasuistisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen immanent ist. Durch die Studiendauer einer Person und damit durch die Häufigkeit und die durch das Curriculum bedingte Intensität besuchter kasuistischer Lehrveranstaltungen kann diese Anforderung gestaltet werden. Die Wahrnehmung dieser Anforderung ist dem stress- und ressourcentheoretisch fundierten Professionalisierungsansatz entsprechend von zentraler Bedeutung. Selbstreflexion ist somit nicht nur eine von Lehrveranstaltungen gestellte *Anforderung*, die für die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen als bedeutend betrachtet wird, sondern erfordert auch eine *Bereitschaft* und eine *Handlungspraxis*.

Die *Bereitschaft zur Selbstreflexion* wird durch individuelle Ressourcen geprägt (2), die sich in der subjektiven *Relevanz* von Selbstreflexion und in der *Bewusstheit* über das eigene Verhalten und Empfinden zeigen. Die Relevanz von Selbstreflexion und das subjektiv wahrgenommene Maß an Bewusstheit und Klarheit als individuelle Ressourcen sind für die Wahrnehmung der Anforderung zur Selbstreflexion als Herausforderung von Bedeutung.

Wird die in der Lehrveranstaltung gestellte Anforderung zur Selbstreflexion aufgrund individueller Ressourcen als Herausforderung angenommen, so erfolgt *Selbstreflexion als Aktivität* (3), die sich in der praktizierten Tätigkeit manifestiert. Diese kann in der Häufigkeit von selbstreflexiver Bearbeitung von Erfahrungen variieren. Aus selbstreflexiven Auseinandersetzungen mit situativen Begebenheiten und individuellen Erfahrungen resultieren Erkenntnisse, die *in die individuellen Ressourcen integriert* werden und diese transformieren (4). Diese können sich in allen Facetten der individuellen Ressourcen zeigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich dabei auch selbstreflexionsbezogene Facetten verändern.



Abb. 2: Facetten von Selbstreflexion im wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch fundierten Professionalisierungsansatz (Keller-Schneider 2020a)

2.5 Forschungsfragen

Aus der theoretischen Verortung von Facetten von Selbstreflexion, der Herleitung ihrer Zusammenhänge und weiterer mitwirkender Faktoren lassen sich die in diesem Beitrag bearbeiteten Forschungsfragen ableiten.

Wenn dem kognitionspsychologisch begründeten Noviz:innen-Expert:innenansatz entsprechend davon ausgegangen wird, dass sich Professionalisierung in einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung von Wissensfacetten zeigt (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner, 2001; Neuweg 2004; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017), so kann angenommen werden, dass sich mit zunehmender Studiendauer die latente Struktur von Reflexion und somit von Selbstreflexion verändert und sich in einer zunehmenden konstruktsspezifischen Bündelung der Aspekte, die über die Items erfragt wurden, zeigt. Diese Annahme wird anhand folgender Fragestellung untersucht:

1) Inwiefern unterscheiden sich die Kohorten von Lehramtsstudierenden in der latenten Struktur der Facetten von Selbstreflexion?

Wenn davon ausgegangen wird, dass sich Selbstreflexion über die Bearbeitung selbstreflexionsbezogener Anforderungen fördern lässt, so kann davon ausgegangen werden, dass sich Studierende mit längerer Studiendauer von jenen mit kürzerer Studiendauer unterscheiden und dass sich Veränderungen von Selbstreflexion in die durch kasuistisch orientierte Lehrveranstaltungen intendierte Richtung zeigen. Die daraus hervorgehenden Fragestellungen für diesen Beitrag lauten somit:

2) Inwiefern zeigen sich Unterschiede in den Facetten von Selbstreflexion zwischen den nach Anzahl an Studienjahren gruppierten Kohorten?

3) Inwiefern lassen sich längsschnittliche Entwicklungen in der Selbstreflexion feststellen?

Um eine mögliche Systematik der Kohorten und des längsschnittlichen Stichprobenschwundes zu kontrollieren, wird geprüft, inwiefern dropout-bedingte Stichprobenverzerrungen vorliegen könnten. Damit stellt sich die folgende Frage:

4) Inwiefern unterscheiden sich Lehramtsstudierende, die an der Längsschnitterhebung mitgearbeitet haben, von Studierenden, die sich nur einmal mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben?

Aufgrund der theoretisch begründeten Annahme, dass individuelle Ressourcen in ihrem Zusammenwirken auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen einwirken, wird das Zusammenwirken der Facetten von Selbstreflexion untersucht. Daraus ergibt sich die folgende Frage:

5) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Facetten von Selbstreflexion bei gleichzeitiger und bei längsschnittlicher Erfassung, d. h. inwiefern bedingen sich diese gegenseitig?

Aufgrund der theoretischen Herleitung wird bei zunehmender Häufigkeit und Intensität erlebter kasuistischer Lehrveranstaltungen (1) in der Reflexionsbereitschaft (2) und der Selbstreflexion als Aktivität (3) eine Veränderung (4) erwartet. Mit der Prüfung von Unterschieden zwischen Studierenden, die sich einmal oder mehrmals mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben, kann einerseits durch die Verortung der Längsschnittstichprobe in der Gesamtstichprobe je Kohorte die Generalisierbarkeit der Längsschnittbefunde untermauert werden, und andererseits kann beim zweiten Erhebungszeitpunkt die Sensibilisierung durch die erste Befragung kontrolliert werden.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Quantitative Teilstudie der Begleitstudie KALEI

In der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI² werden innerhalb von qualitativ-rekonstruktiven sowie quantitativen Zugängen die Entwicklung von Studierenden im Rahmen des Lehramtsstudiums sowie beitragende Komponenten auf individueller und kollektiver Ebene untersucht.

In der *quantitativen Teilstudie* wurden in fünf Erhebungen (2017 bis 2022) im Rahmen von Lehrveranstaltungen Lehramtsstudierende mittels einer Fragebogenerhebung zu mehreren Komponenten ihrer individuellen Ressourcen befragt (Schneider 2020; Wittek et al. 2020). Aus den Befragungen wurden Kohorten von Studierenden extrahiert, die sich in der Anzahl der Fachsemester als Indikator für die Anzahl erlebter kasuistisch orientierter Lehrveranstaltungen unterscheiden. Über Kohortenvergleiche (Querschnittsdaten) können Unterschiede zwi-

schen nach Studienjahr gegliederten Gruppen von Studierenden nachgezeichnet werden. Aus den Erhebungen geht zudem ein Längsschnittdatensatz mit mehrmals sich beteiligenden Studierenden hervor. Über den Vergleich von Kohorten (Querschnittdaten) und die Nachzeichnung von Entwicklungen (Längsschnittdaten) werden Veränderungen in den individuellen Ressourcen untersucht, die sich über die Studiendauer ergeben. Inwiefern sich die Studierenden, die mehrmals an der Befragung mitgearbeitet haben, von jenen unterscheiden, die sich nur einmal mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben, wird je Zeitpunkt geprüft.

3.2 Eingesetztes Instrument zur Erfassung von Selbstreflexion

Zur Operationalisierung der Forschungsfragen werden folgende Indikatoren und Instrumente eingesetzt (siehe auch Abb. 2):

- 1) Auf Selbstreflexion ausgerichtete *Anforderungen*, die strukturbedingt Kern der an der MLU implementierten kasuistischen Lehrveranstaltungen sind, werden über die Anzahl der Fachsemester bzw. Studienjahre als Indikator für die Häufigkeit der eingeforderten Selbstreflexion gefasst.
- 2) Selbstreflexion als Komponente der *individuellen Ressourcen* wird über eine für das Forschungsprojekt KALEI adaptierte Form der Self-Reflection and Insight-Scale (SRIS von Grant et al. 2002) erhoben (Schneider 2020). Das ursprünglich aus drei Skalen bestehende Instrument fokussiert auf den Bedarf an Selbstreflexion (Need for self-reflection, 6 Items) als subjektive Relevanz von Selbstreflexion, den Faktor der Klarheit und Bewusstheit (als Insights bezeichnet, den Items entsprechend eher als Klarheit und Bewusstheit zu verstehen, 8 Items) über das eigene Verhalten und Empfinden. Der dritte Faktor der SRIS fokussiert auf das Engagement bezüglich Selbstreflexion (Engagement for self-reflection, 6 Items), das über das zeitliche Engagement der Häufigkeit erfasst wurde.

Durch die für KALEI vorgenommene Erweiterung der Items und die Bezugnahme auf das Handeln als angehende Lehrperson in einzelnen Items haben sich bei einer erklärten Varianz von 63% vier Faktoren ergeben (explorative Faktoranalyse, Methode Oblimin). Den latenten Wissensstrukturen der befragten Lehramtsstudierenden zufolge gliedert sich die um Items erweiterte subjektiv wahrgenommene Relevanz von Selbstreflexion in einen verhaltensbezogenen und einen emotionsbezogenen Faktor. Aufgrund der erweiterten und teilweise veränderten Items wurde die latente Struktur der Skalen mittels explorativer Faktoranalysen identifiziert und mittels konfirmatorischer Faktoranalyse geprüft, bevor die Skalen in der in KALEI genutzten Struktur festgelegt wurden.

- 3) Die Ausübung von *Selbstreflexion als Aktivität*, in der SRIS mit ‚Engagement for self-reflection‘ bezeichnet, wird über Items zur Häufigkeit der Tätigkeit eingeholt. Daher bezeichnen wir sie als Häufigkeit selbstreflexiver Aktivitäten.
- 4) *Weiterentwicklungen*, die aus Erfahrungen und Erkenntnissen hervorgehen können, werden über das Design der Studie operationalisiert. Einerseits können Kohorten unterschiedlicher Studiendauer auf systematische Unterschiede

bezogen untersucht werden, andererseits können über das Längsschnittdesign Entwicklungen identifiziert werden.

Dem Ziel des Projekts KALEI sowie KALEI² und der Implementierung von kasuistischen Lehrveranstaltungen als Kern strukturtheoretisch begründeter Lehrer:innenbildung zufolge werden Veränderungen in der subjektiven Relevanz von Selbstreflexion und in der Häufigkeit ihrer Ausübung über das Studium hinweg erwartet. Inwiefern sich in der Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden Veränderungen zeigen, bleibt offen.

Facetten von Selbstreflexion wurden über die folgenden Skalen erfasst (siehe Tab. 1):

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung von individuellen Ressourcen (Skala, Subskala, Anzahl Items und Beispielitems)

Skala	Subskala (Anzahl Items)	Beispielitem
Selbstreflexion (nach Grant et al. 2002)	Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion (5)	Ich finde es wichtig, als angehende Lehrer:in Dinge, die ich tue, zu reflektieren./Es ist mir wichtig, mein Lehrer:innenhandeln zu hinterfragen.
	Relevanz emotionsbezogener Selbstreflexion (4)	Ich finde es wichtig, sich die eigenen Gefühle bewusst zu machen./Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.
	Häufigkeit ausgeübter Selbstreflexion (4)	Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht./Mein Verhalten reflektiere ich nur selten (recodiert).
	Klarheit über eigenes Verhalten und eigene Emotionen (4)	Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe./Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.

Anmerkung: 5-stufige Likert-Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu

3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Die Daten wurden in den ersten Jahren mittels Paper-Pencil-Befragung im Rahmen von Lehrveranstaltungen sowie onlinebasiert erhoben, an denen übergreifend in den jeweiligen Fachsemestern alle Lehramtsstudierenden an der MLU teilnahmen. Pandemiebedingt wurde die Erhebung seit dem Jahr 2020 nur noch onlinebasiert durchgeführt. In den jeweiligen Jahren wurde dies teilweise mit Incentivierungen unterstützt, um eine möglichst große Längsschnittstichprobe zu gewinnen.

Die jährlich erhobenen Daten werden nach individuellem Studienjahr differenziert zu *Kohorten* zusammengefasst. So umfasst die Kohorte 1 Studierende im ersten und zweiten Fachsemester, Kohorte 2 jene im dritten und vierten, Kohorte 3 im fünften und sechsten sowie Kohorte 4 im siebten und achten Fachsemester.

Die Querschnittsdatensätze wurden über einen Code zur Anonymisierung in einen Längsschnitt transformiert. Dabei wurden die Daten einer Person aus mehreren Zeitpunkten zusammengefügt, um diese nach Entwicklungen zu untersuchen. Die Daten wurden mittels SPSS (Version 28) wie folgt analysiert: Nach *deskriptiven Untersuchungen* auf der Itemebene, um die Normalverteilung der Items zu prüfen, wurde mittels *explorativer* (Methode Olimin, da nicht von einer Unabhängigkeit der identifizierten Faktoren ausgegangen werden kann; Bortz 2005) *Faktoranalysen* über die korrelativen Beziehungen zwischen den Items die latente Struktur untersucht, um Items bündelnde Faktoren zu identifizieren und als Skalen zu definieren. Aufgrund von Faktorladungen und Reliabilitätsanalysen wurden die Skalen adaptiert und über konfirmatorische Faktoranalysen mit Hilfe des Statistikprogramms R (Maximum-Likelihood-Methode) geprüft. Mit den explorativ identifizierten und konfirmatorisch geprüften Skalen wurden mittels des Statistikprogramms SPSS Unterschiede zwischen den Kohorten (ANOVA) sowie längsschnittliche Entwicklungen (GLM mit Messwiederholung) auf ihre Wahrscheinlichkeit (Signifikanz) sowie ihre Bedeutsamkeit (Effektstärke) geprüft. Die Zusammenhänge zwischen den Facetten von Selbstreflexion wurden mittels *Korrelationsanalysen* untersucht.

3.4 Stichprobe

Zur Prüfung der Fragestellungen werden die Daten der nach Studienjahr gegliederten Kohorten sowie die Längsschnittdatensätze mit möglichst hohen Fallzahlen genutzt. Da die Anzahl der Studierenden im 5. (n= 71) und 6. Jahr (n= 57) im Vergleich zu den anderen Kohorten gering ist und die Studiendauer dieser Studierenden über das Regelstudium hinausgeht, werden diese Kohorten aus den Analysen ausgeschlossen. Kennwerte der Teilstichproben sind in Tabelle 2 ausgeführt. Aufgrund der teilweise sehr geringen Anzahl längsschnittlicher Verläufe wurden die Längsschnittstichproben der Studierenden für die weiteren Auswertungen genutzt, die im ersten und im dritten Studienjahr (t1-t3, n= 220 bei den Selbstreflexionsskalen verhaltensbezogene und emotionsbezogene Selbstreflexion, n= 139 bei den Selbstreflexionsskalen zur Häufigkeit von Selbstreflexion und zur Klarheit und Bewusstheit) und jene, welche im dritten und im vierten Jahr (t3-t4, n= 46) den Fragebogen bearbeitet hatten.

Tab. 2: Stichproben

	n	Alter M/SD	Anteil Frauen in %
Kohorte 1 (1. und 2. Fachsemester)	1397	20.34/3.1	69.1
Kohorte 2 (3. und 4. Fachsemester)	340	21.51/3.6	74.6
Kohorte 3 (5. und 6. Fachsemester)	417	22.54/3.8	71.7
Kohorte 4 (7. und 8. Fachsemester)	242	23.56/2.8	78.3
Längsschnitt t1-t3 zu t3	220	21.81/2.6	75
Längsschnitt t3-t4 zu t3	46	21.58/1.5	80

Das Alter der Studierenden der einzelnen Kohorten nimmt vom ersten bis zum vierten Studienjahr erwartungsgemäß kontinuierlich um rund ein Jahr zu, der Anteil Frauen bleibt in etwa gleich.

Die Längsschnittstichproben unterscheiden sich im Durchschnittsalter von den Querschnittstichproben (die Teilnehmenden sind im dritten Studienjahr um rund $\frac{3}{4}$ Jahre jünger), bei einem höheren Anteil Frauen.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Fragestellungen aufgezeigt.

4.1 Kohortenspezifisches Verständnis der Facetten von Selbstreflexion

Tab. 3: Ausprägungen von Facetten der Selbstreflexion (Mittelwerte, Streuungen und innere Konsistenz der Skalen sowie Ergebnisse der Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden)

	Relevanz verhaltensbez. Selbstreflexion		Relevanz emotionsbez. Selbstreflexion		Häufigkeit von Selbstreflexion		Klarheit bzw. Bewusstheit über Verh./Emot.	
	M/SD	(α)	M/SD	(α)	M/SD	(α)	M/SD	(α)
1. Jahr (n= 1397)	4.37/0.53	(.81)	4.11/0.72	(.88)	3.93/0.64	(.69)	3.64/0.65	(.71)
2. Jahr (n= 340)	4.40/0.55	(.84)	4.16/0.72	(.89)	3.99/0.59	(.65)	3.67/0.66	(.74)
3. Jahr (n= 417)	4.53/0.55	(.85)	4.28/0.69	(.90)	4.00/0.60	(.77)	3.75/0.67	(.76)
4. Jahr (n= 242)	4.60/0.52	(.86)	4.37/0.72	(.92)	4.13/0.65	(.77)	3.87/0.67	(.79)
Varianzanalysen	F(3,2393) = 20.06***		F(3,2393) = 12.38***		F(3,2393) = 9.04***		F(3,2393) = 9.99***	
1. bis 4. Jahr	$\eta_{\text{part}}^2 = .025$		$\eta_{\text{part}}^2 = .015$		$\eta_{\text{part}}^2 = .011$		$\eta_{\text{part}}^2 = .012$	
Post Hoc	t1/t2 < ** t3/t4		t1 < *** t3/t4 t1/t2 < *** t4		t1/t2 < *** t4 t1/t2/t3 < * t4		t1 < * t3/t4 t1/t2 < ** t4	

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung bzw. Streuung, α = Cronbachs Alpha (innere Konsistenz der Skalen $\geq .7$ angemessen, $\geq .8$ gut), Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit *** $\geq .001$, ** $\geq .01$, * $\geq .05$; η_{part}^2 = Effektstärke ($\geq .01$ schwacher Effekt, $\geq .06$ mittlerer Effekt, $\geq .14$ starker Effekt, nach Eid et al. 2011).

Werden die latenten Strukturen der eingeschätzten Items der Skalen zur Erfassung von Facetten der Selbstreflexion über Kennwerte der inneren Konsistenz (Cron-

bachs Alpha) je Kohorte geprüft, so zeigen sich angemessene bis gute Werte (siehe Tab. 3). Zudem lässt sich, wie theoriegestützt erwartet, ein leichter Anstieg der inneren Konsistenz von Studienjahr zu Studienjahr beobachten. In der latenten Struktur der eingeschätzten Items manifestiert sich eine zunehmende Bündelung. Insbesondere den Items zur Relevanz verhaltensbezogener und emotionsbezogener Selbstreflexion liegt ein je die Items deutlich bündelndes Verständnis zugrunde. In der Häufigkeit von ausgeübter Selbstreflexion (Aktivität) zeigen sich im ersten und zweiten Studienjahr eher tiefere Werte zur inneren Konsistenz der Skalen; die Impulse werden als losgelöster voneinander wahrgenommen als im dritten und vierten Studienjahr. Auch die Items zu Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen zeichnen sich in ihren Einschätzungen durch eine zunehmende Bündelung aus.

4.2 Unterschiede zwischen den Kohorten

Die Ergebnisse zeigen einen kontinuierlichen Anstieg der Werte von Studienjahr zu Studienjahr, der sich über die vierjährige Studienzeit insgesamt als signifikant erweist (siehe Tab. 3 und Abb. 3).

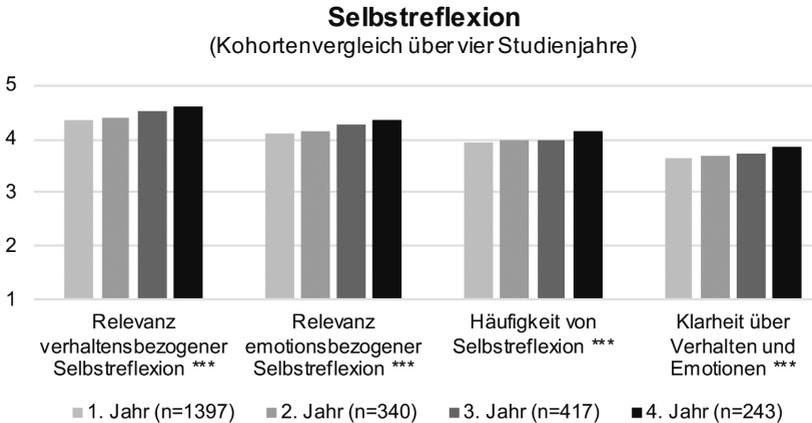


Abb. 3: Ausprägungen der Facetten von Selbstreflexion je Studienjahr (eigene Darstellung)

Ein hoch signifikanter Anstieg wird in der Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion identifiziert. Der Effekt *verhaltensbezogener Selbstreflexion* liegt zwischen dem zweiten und dritten Studienjahr, derjenige der *emotionsbezogenen Selbstreflexion* zwischen dem ersten und dem dritten sowie zwischen dem zweiten und dem vierten Studienjahr. Der Anstieg der *Häufigkeit von Selbstreflexion* als Aktivität über die gesamte Studienzeit ist hoch signifikant. Der Anstieg

zwischen dem zweiten und vierten Studienjahr ist hoch signifikant, der Anstieg vom dritten zum vierten Studienjahr ist signifikant. Die *Klarheit und Bewusstheit* über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen steigt insgesamt signifikant an, der Effekt liegt zwischen dem ersten und dem dritten sowie zwischen dem zweiten und dem vierten Studienjahr.

Der Anstieg der erfassten Facetten von Selbstreflexion geht in die intendierte und erwartete Richtung. So steigen die Relevanz verhaltensbezogener und emotionsbezogener Selbstreflexion, die Häufigkeit selbstreflexiver Aktivitäten sowie die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten bzw. Emotionen von Studienjahr zu Studienjahr an; aufgrund der schwachen Effektstärken der Unterschiede ($\eta_{\text{part}}^2 \leq .025$) ist ihre Bedeutsamkeit als gering zu beurteilen.

4.3 Entwicklungen von Selbstreflexion über die Studienjahre (Längsschnitt)

Wie in der Stichprobenbeschreibung dargelegt, werden die Ergebnisse zu den Längsschnittstichproben vom ersten zum dritten ($t1-t3$, $n= 220$ bzw. 139) und vom dritten zum vierten Studienjahr ($n= 46$, $t3-t4$) wiedergegeben.

Tab. 4: Entwicklungen der Ausprägungen von Facetten der Selbstreflexion (Mittelwerte, Streuungen und Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)

	t1-t3 (n= 220 bzw. 139)			t3-t4 (n= 46)		
	M/SD t1	M/SD t3	GLM	M/SD t3	M/SD t4	GLM
Relevanz von verh. Refl.	4.36/.51	4.57/0.50	F(1,219)= 37.44*** $\eta_{\text{part}}^2 = .146$	4.63/0.43	4.64/0.48	n. s.
Relevanz von emot. Refl.	4.06/0.75	4.30/0.75	F(1,219)= 23.66*** $\eta_{\text{part}}^2 = .097$	4.38/0.73	4.52/0.64	n. s.
Häufigkeit von Refl.	3.96/0.56	4.01/0.62	F(1,138)= 8.19** $\eta_{\text{part}}^2 = .056$	4.11/0.52	4.25/0.58	n. s.
Klarheit über Verh./ Emot.	3.66/0.66	3.81/0.68	F(1,138)= 6.13* $\eta_{\text{part}}^2 = .043$	3.77/0.66	3.81/0.73	n. s.

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung bzw. Streuung, α = Cronbachs Alpha (innere Konsistenz der Skalen $\geq .7$ angemessen, $\geq .8$ gut), Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit *** $\geq .001$, ** $\geq .01$, * $\geq .05$; η_{part}^2 = Effektstärke ($\geq .01$ schwacher Effekt, $\geq .06$ mittlerer Effekt, $\geq .14$ starker Effekt, nach Eid et al. 2011).

In den Längsschnittdaten zeigen sich Entwicklungen in der durch die kasuistischen Lehrveranstaltungen intendierten Richtung ihrer Veränderung (siehe Tab. 4 und Abb. 4 sowie Abb. 5). Die subjektive Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion nehmen hoch signifikant und sehr bedeutsam zu, die Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität nimmt ebenfalls hoch signifikant zu, jedoch bei geringerer Effektstärke; die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen nehmen signifikant zu, ebenfalls bei geringerer Effektstärke. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich die statistisch bedeutsamen Veränderungen insbesondere in den ersten Studienjahren einstellen.

4.4 Unterschiede in den untersuchten Facetten von Selbstreflexion zwischen der Längsschnitt- und Querschnittstichprobe

Eine varianzanalytische Prüfung der Unterschiede zwischen den Teilstichproben von Studierenden, die den Fragebogen einmal oder zweimal bearbeitet haben, zeigt keine signifikanten Ergebnisse. Die Studierenden im dritten Studienjahr, die im ersten oder im vierten Studienjahr den Fragebogen bearbeitet haben, unterscheiden sich in den untersuchten Facetten von Selbstreflexion nicht von jenen Studierenden zu den jeweiligen Zeitpunkten, die den Fragebogen nur einmal, d. h. nur im ersten, im dritten oder im vierten Studienjahr bearbeitet hatten. Es lassen sich somit keine Trainingseffekte erkennen, die aus der ersten Bearbeitung des Fragebogens die zweite Bearbeitung beeinflusst haben könnten. Eine für die zweite Bearbeitung bedeutsame Sensibilisierung durch die erste Bearbeitung des Fragebogens kann somit ausgeschlossen werden. Weiter kann auch eine Stichprobenverzerrung der höheren Semester ausgeschlossen werden; es bleiben nicht nur die Studierenden aus dem ersten Semester in der Studie erhalten, die Selbstreflexion als wichtig erachten und diese auch betreiben.

4.5 Zusammenhänge zwischen den Facetten von Selbstreflexion

In Tabelle 5 werden die Kennwerte der Zusammenhänge (Korrelationskoeffizienten nach Pearson) zwischen den untersuchten Facetten von Selbstreflexion dargestellt, in der linken Hälfte die Zusammenhänge zwischen den zum Zeitpunkt t_3 gleichzeitig erfassten Facetten (drittes Studienjahr), in der rechten Hälfte als gerichtete Korrelationen im längsschnittlichen Verlauf (von t_1 auf t_3).

Gleichzeitiges Zusammenwirken ($t_3 \times t_3$) (linke Tabellenseite): Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Facetten von Selbstreflexion im dritten Studienjahr (Querschnitt zu t_3) zeigt folgende Ergebnisse. Aufgrund der theoretischen Modellierung (siehe Abb. 2) von Selbstreflexion wird eine Wirkrichtung angenommen, auch wenn rein statistisch betrachtet eine gegenseitige Abhängigkeit besteht.

- Die verhaltens- und emotionsbezogenen *Relevanzeinschätzungen* von Selbstreflexion weisen einen starken Zusammenhang auf ($r = .62^{***}$) und erklären gegenseitig eine Varianz von 39%. Die Korrelationen verhaltens- und emotionsbezo-

gener Relevanz von Selbstreflexion mit der Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität entsprechen einer mittleren Stärke. Die Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion und die Häufigkeit von Selbstreflexion ($r = .49^{***}$) erklären gegenseitig 24% der Varianz auf, die Relevanz emotionsbezogener Selbstreflexion und die Häufigkeit ($r = .52^{***}$) erklären gegenseitig 30%.

- Die *Häufigkeit von Selbstreflexion* als Aktivität wird durch die subjektive Relevanz von Selbstreflexion ($\text{Ref}_{\text{verh}} r = .49^{***}$, $\text{Ref}_{\text{emot}} r = .52^{***}$) und die Bewusstheit über eigenes Verhalten und eigene Emotionen ($r = .40^{***}$) unterstützt, bei mittlerer Stärke.
- Die erlebte *Klarheit und Bewusstheit* über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen zeigen signifikante und positive Zusammenhänge zur Relevanz von Selbstreflexion (mit $\text{Ref}_{\text{verh}} r = .20^{***}$, $r^2 = 4\%$; mit $\text{Ref}_{\text{emot}} r = .16^{***}$, $r^2 = 2,5\%$), bei geringer erklärter Varianz. Die erlebte Klarheit korreliert stärker mit der Häufigkeit von Selbstreflexion ($r = .40^{***}$, $r^2 = 16\%$). Das bedeutet: Je stärker die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen ausgeprägt sind, desto häufiger wird Selbstreflexion als Aktivität ausgeübt, bzw. je häufiger Aktivitäten der Selbstreflexion erfolgen, desto stärker ist die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen ausgeprägt.

Tab. 5: Korrelationen zwischen Facetten von Selbstreflexion (linke Seite im dritten Studienjahr, rechte Seite zwischen dem ersten und dritten Studienjahr)

	Bei gleichzeitiger Erfassung (t3*t3) (n= 417)				Im längsschnittlichen Verlauf (t1*t3) (n= 220)			
	1)	2)	3)	4)	1)	2)	3)	4)
1) Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion	1				.45***	.40***	.32***	.15*
2) Relevanz emotionsbezogener Selbstreflexion	.62***	1			.30***	.50***	.39***	.13*
3) Häufigkeit von Selbstreflexion	.49***	.52***	1		.23**	.41***	.57***	.31***
4) Bewusstheit über eigenes Verhalten und eigene Emotionen	.20***	.16***	.40***	1	n. s.	n. s.	.32***	.58***

Anmerkungen: Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit *** $\geq .001$, ** $\geq .01$, * $\geq .05$.

Längsschnittliche Zusammenhänge (t1 x t3) (rechte Tabellenseite): Werden die Zusammenhänge in ihrem längsschnittlichen Verlauf geprüft, so zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Über den zeitlichen Verlauf korrelieren die Konstrukte am stärksten je mit sich selbst, d.h. sie zeigen einen längsschnittlichen Effekt, wobei die Varianz (r^2) durch die vorangehende Ausprägung zu 20% bis 33% erklärt wird. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass weitere Faktoren von Bedeutung sind.
- Über den zeitlichen Verlauf von zwei Jahren (von t1 mit t3) korrelieren die Facetten der Selbstreflexion in mittleren Zusammenhangsstärken von $r = .45^{***}$ bis $r = .58^{***}$. Das bedeutet, dass die Ausprägungen der Selbstreflexion je Facette im dritten Studienjahr zu rund 25% von der Ausprägung im ersten Studienjahr mitbestimmt werden (von $r^2 = .20$ bis $r^2 = .34$).
- Die *Relevanz einschätzungen* der verhaltens- und der emotionsbezogenen Selbstreflexion im ersten Studienjahr (t1) korrelieren signifikant und in einer mittleren Stärke mit der Relevanz emotionsbezogener und verhaltensbezogener Selbstreflexion ($r = .40^{***}$ bzw. $r = .30^{***}$) und der Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität ($r = .32^{***}$ bzw. $r = .39^{***}$) im dritten Studienjahr. Zur Bewusstheit und Klarheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen im dritten Studienjahr bestehen signifikante, aber schwache Zusammenhänge ($r = .15^*$ bzw. $r = .13^*$).
- Die *Häufigkeit* von Selbstreflexion als Aktivität im ersten Studienjahr (t1) korreliert schwach mit der Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion ($r = .23^{**}$) im dritten Studienjahr und in einer mittleren Stärke mit der Relevanz emotionsorientierter Selbstreflexion ($r = .41^{***}$). Zur Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen ($r = .31^{***}$) im dritten Studienjahr besteht ein schwacher, aber hoch signifikanter Zusammenhang.
- Die *Bewusstheit und Klarheit* über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen im ersten Studienjahr zeigen keine signifikanten Zusammenhänge zur Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion im dritten Studienjahr und einen schwachen, signifikanten Zusammenhang zur Häufigkeit selbstreflexiver Aktivitäten ($r = .32^{***}$).

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Relevanz von Selbstreflexion, mit den beiden Facetten des Verhaltens und der Emotionen, sowie die Häufigkeit von Selbstreflexion und die Klarheit bzw. Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden in linearen Zusammenhängen gegenseitig verstärken, sowohl im aktuellen Moment als auch etwas schwächer über die Zeit von zwei Jahren hinweg.

5 Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund der theoretischen Herleitung wird bei zunehmender Häufigkeit und Intensität erlebter kasuistischer Lehrveranstaltungen (1) in der Reflexionsbereit-

schaft (2) und der Selbstreflexion als Aktivität (3) eine Veränderung (4) erwartet. Die Annahme, dass bei zunehmender Anzahl von im Studienverlauf absolvierten kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen eine Veränderung von Facetten der Selbstreflexion als individuelle Ressourcen in die intendierte Richtung erfolgt, lässt sich über die herausgearbeiteten Befunde verifizieren, dass in allen erfassten Aspekten ein signifikanter Anstieg verzeichnet werden kann. Dieser Anstieg zeigt sich in der Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion, in der zunehmenden Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität und im zunehmenden Erleben von Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden. Als Einschränkung ist zu bedenken, dass die Effektstärken gering sind und dass sich ein nicht kontrollierbarer Effekt der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten der Studierenden mit zunehmender Studiendauer niederschlagen könnte. Die Befunde zu den einzelnen Fragestellungen tragen wie folgt zum Gesamtergebnis bei:

- 1) Dem berufsbiografisch orientierten Professionalisierungsansatz entsprechend (Wittek & Jacob 2020) erfolgt Professionalisierung in der Auseinandersetzung mit als Herausforderungen angenommenen Anforderungen (Keller-Schneider 2020a), die in der Auseinandersetzung mit sich stellenden Entwicklungsaufgaben (Hericks et al. 2022; Hericks 2006) zu veränderten individuellen Ressourcen führen und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider 2020a; siehe auch Abb. 1). Kognitionspsychologischen Zugängen folgend vollzieht sich Professionalisierung nicht lediglich in einem Aufbau von Wissen, sondern in einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung von latenten Wissensstrukturen (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Neuweg 2004; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017). Diese Synergiebildungen gehen aus der Auseinandersetzung mit sich stellenden und gestellten Anforderungen hervor (Keller-Schneider 2020a). Komplexe Anforderungen in Lehrveranstaltungen, die über den Aufbau von abrufbarem Wissen hinausführen (Anderson & Krathwohl 2001; Keller-Schneider 2018; Schmidt & Wittek 2021), ermöglichen Erkenntnisse und führen in einer Verdichtung und Vernetzung der latenten Wissensstrukturen zu Veränderungen, die, dem Noviz:innen-Expert:innen-Ansatz folgend (Berliner 1992; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Krauss & Bruckmaier 2014), als Professionalisierung gedeutet werden können. Diese theoretisch begründete Annahme der Verdichtung und Vernetzung der latenten Struktur von Wissensfacetten durch die aus der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen hervorgehenden Erkenntnisse (vgl. Kap. 2.3) manifestiert sich in steigenden Werten der inneren Konsistenz der Skalen der operationalisierten Facetten von Selbstreflexion (siehe Cronbachs Alpha in Tab. 3). Die theoretisch gestützte Annahme der zunehmenden Verdichtung und Vernetzung, die von Alexander Grob

und Kolleg:innen (1997) auch entwicklungspsychologisch gedeutet wurde und sich auf die wahrgenommenen Anforderungen zur Klassenführung bezogen an Stichproben von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen nachzeichnen ließ (Keller-Schneider 2015), kann damit verifiziert werden. Dass die Werte schon zu Beginn des Lehramtsstudiums auf eine genügend hohe innere Konsistenz verweisen, lässt sich als Zeichen guter Passung der Items auf die zugrunde liegenden latenten Konstrukte und damit auf die Reliabilität der eingesetzten Instrumente deuten.

- 2) Zwischen den studienjahrspezifischen *Kohorten* zeigen sich signifikante Unterschiede, die in die von kasuistischen Lehrveranstaltungen intendierte Richtung der Förderung von Selbstreflexion verweisen (Helsper 2014). Sowohl in den subjektiven Relevanzeinschätzungen verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion als auch in der Häufigkeit getätigter Selbstreflexion als Aktivität und in der erlebten Klarheit bzw. Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden zeigt sich ein hoch signifikanter Anstieg. Als Indikator für die Bedeutung kasuistischer Lehrveranstaltungen zur Förderung von Selbstreflexion und Fallverstehen der Studierenden wurde die Studiendauer als Indikator für eine zunehmende Anzahl absolvierter Lehrveranstaltungen gewählt; damit wird in indirekter Weise die Intensität der *institutionell gestellten Anforderungen* gefasst. Inwiefern die Lehrveranstaltungen von Dozierenden geleitet wurden, die in ihren Überzeugungen und Vorgehensweisen die Anforderungen kasuistischer Lehrveranstaltungen verkörpern oder diese durch eigene Überzeugungen begrenzen (Wittek 2023) und inwiefern diese institutionell gestellten Anforderungen von den Studierenden als Herausforderung angenommen wurden (Keller-Schneider 2016), bleibt offen. Ob sich auch bei den Dozierenden eine Veränderung ihrer subjektiven Sichtweisen auf die untersuchten Facetten von Selbstreflexion nachweisen lässt, bleibt ebenfalls offen, kann aber aufgrund von Befunden einer Begleitstudie zu einem Bildungsprojekt in Rumänien, in welchem bei den mitarbeitenden Lehrpersonen Veränderungen von lehr-lerntheoretischen Überzeugungen nachgewiesen wurden (Keller-Schneider 2020b), erwartet werden. Inwiefern die Veränderung der individuellen Ressourcen und insbesondere der Selbstreflexion der Studierenden aus den in den Lehrveranstaltungen gestellten Anforderungen hervorgehen, bleibt ebenfalls offen.
- 3) Auch im Längsschnitt, d. h. auf *individueller* Ebene, lässt sich im Anstieg der subjektiven Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion, der steigenden Häufigkeit von Selbstreflexion und der zunehmenden Klarheit bzw. Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden eine Veränderung der individuellen Ressourcen erkennen, die in die vom kasuistisch orientierten Lehrzugang intendierte Richtung weisen (Helsper 2014). Auch wenn möglicherweise nur ein Teil der kasuistisch ausgerichteten Impulse aufgenommen und bearbeitet wurde, wie gemäß den Befunden von Blömeke und Mitarbei-

tenden (2008) zufolge auf eine zu geringe Passung der Anforderungen (hier der kasuistisch ausgerichteten Anforderungen) auf die Orientierungen und Sichtweisen einzelner Studierender angenommen werden können, so lässt sich dennoch ein hoch signifikanter und auf individueller Ebene auch statistisch relevanter Anstieg erkennen. Inwiefern sich über eine Typenbildung dieser Anstieg differenziell weiter ausdifferenzieren lässt, wird weiter untersucht.

Die signifikanten und statistisch bedeutsamen Veränderungen erfolgen in den ersten drei Studienjahren; im Längsschnitt vom dritten zum vierten Studienjahr ist der deskriptiv sich zeigende Anstieg statistisch nicht signifikant. Inwiefern sich dieser aufgrund der kleinen Stichprobe identifizierte Befund als belastbar erweist, bleibt vorerst offen und wird unter 4) erneut diskutiert.

Inwiefern die Facetten von Selbstreflexion in ihrem Zusammenwirken von Bedeutung sind und zu typendifferenten Entwicklungen führen können, und inwiefern weitere individuelle und kontextuelle Faktoren auf die Facetten von Selbstreflexion und ihre Entwicklung einwirken, bleibt in diesem Beitrag offen und wird weiter untersucht.

- 4) Die Annahme einer möglichen Bedeutung individueller Ressourcen als systematischer Faktor, der bei den Studierenden der Längsschnittstichproben zur mehrmaligen Mitarbeit an der Befragung hätte beitragen können, lässt sich nicht verifizieren. Die mehrmals an der Umfrage mitarbeitenden Studierenden unterscheiden sich in den untersuchten Facetten von Selbstreflexion nicht von jenen, die sich nur einmal beteiligten. Geprüft wurde diese Unterschiedshypothese je Kohorte der in die Untersuchung einbezogenen Zeitpunkte (t_1 , t_3 , t_4). Dies bedeutet, dass die Befunde, die aus den beiden Längsschnittstichproben als sequenzieller Längsschnitt (von t_1 zu t_3 und von t_3 zu t_4) hervorgehen, mit den Berechnungen von Unterschieden zwischen den studienjahrspezifischen Kohorten konvergieren. Damit lassen sich die aus den kleineren Stichproben hervorgehenden Längsschnittbefunde in den auf große Stichproben sich stützenden Querschnittbefunden verorten. Die inhaltlich übereinstimmenden Querschnitt- und Längsschnittbefunde verifizieren sich gegenseitig. Die aus den Längsschnittstichproben abgeleitete Annahme (s. o. zu 3), dass Veränderungen insbesondere in den ersten Studienjahren erfolgen, kann damit erhärtet werden.
- 5) Aus der Prüfung der *Zusammenhänge* zwischen den Facetten von Selbstreflexion geht hervor, dass sich diese nicht nur im längsschnittlichen Verlauf, sondern auch gegenseitig bedingen. Das bedeutet, dass Veränderungen in einzelnen Facetten auf Veränderungen anderer Facetten einwirken, sowohl bei gleichzeitiger als auch, in abgeschwächter Intensität, in längsschnittlicher Erfassung. Inwiefern eine soziale Erwünschtheit als allen Einschätzungen zugrunde liegender Faktor die Ergebnisse prägt, kann nicht geprüft werden.

- Es kann angenommen werden, dass durch die Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität, die als Anforderung in kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen gestellt wird, über die Erfahrung von Ergebnissen und Erkenntnissen aus den Selbstreflexionsprozessen, die wiederum in die individuellen Ressourcen integriert werden und diese transformieren, auch eine Veränderung der subjektiven Relevanz von Selbstreflexion erfolgt. Wird also, dem strukturtheoretischen Ansatz entsprechend, Selbstreflexion als Kernelement kasuistischer Lehrveranstaltungen über entsprechende Anforderungen gestellt, die nicht lediglich mit Fleiß abgearbeitet werden können, sondern eine intensive und beanspruchende Auseinandersetzung erfordern, so kann über die Erfahrung eine Veränderung von Überzeugungen erfolgen, welche als veränderter Referenzrahmen die Wahrnehmung zukünftiger Anforderungen rahmen. Eine Veränderung von auf die Motivation von Schüler:innen bezogenen Überzeugungen ließ sich im Kontext einer kasuistischen, auf die Begleitung von Lernprozessen ausgerichteten fallorientierten Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich feststellen (Keller-Schneider 2013).
- Auf Überzeugungen einzuwirken, diese über Reflexionsprozesse zu thematisieren und ins Bewusstsein zu heben (dazu Keller-Schneider 2020c; 2021) kann über das Vorgehen des Fallverstehens in kasuistischen Lehrveranstaltungen angestrebt werden. Damit kann über Erkenntnisse zur Bedeutung von Selbstreflexion auf die Häufigkeit getätigter Selbstreflexion Einfluss genommen werden, insbesondere dann, wenn sich die Anforderungen mühelos in das vorhandene Überzeugungssystem einpassen lassen (Blömeke et al. 2008). Ist dies nicht der Fall, so können Überzeugungen der Veränderung von individuellen Ressourcen aber auch Grenzen setzen, wie Befunde einer weiteren Studie an der PH Zürich belegen (Keller-Schneider & Albisser 2012).
- Das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden steht in einem schwächeren Zusammenhang mit der subjektiven Relevanz von Selbstreflexion und der Häufigkeit von selbstreflexiven Aktivitäten. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass aus als relevant erachteten selbstreflexiven Aktivitäten eine deutlichere Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden hervorgeht. In der Integration von Erkenntnissen verändert sich der individuelle Referenzrahmen insgesamt (siehe Abb. 1), der die Wahrnehmung und Deutung nachfolgender Anforderungen und die subjektiv wahrgenommene Bewältigbarkeit rahmt. Der Referenzrahmen als Anspruch an Klarheit und Bewusstheit verändert sich somit mit. Die These von Combe und Gebhard (2009, S. 550), wonach das Subjekt immer wieder als ein anderes aus Erfahrungen hervorgeht, kann damit bestärkt werden.
- Trotz der identifizierten signifikanten Zusammenhänge zwischen der Relevanz von Selbstreflexion, der Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität und

der erlebten Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden soll hervorgehoben werden, dass die Korrelationen gegenseitig lediglich eine Varianz von minimal weniger als 1% bis maximal 25% erklären. Welche weiteren Faktoren zu den Ausprägungen der Facetten von Selbstreflexion und damit zum Anteil nicht erklärter Varianz beitragen, bleibt vorerst offen und wird in weiteren Auswertungen geprüft. Kasuistisch orientierte Lehrveranstaltungen, die über ein Fallverstehen eine Auseinandersetzung mit individuellen Sichtweisen erfordern, können Professionalisierungsprozesse im weitesten Sinne anstoßen und zur Veränderung von individuellen Ressourcen beitragen – es lassen sich jedoch keine trivialisierten Wirkketten in Gang bringen, da das Individuum als Subjekt, trotz institutionellen Erfordernissen, gestellte Anforderungen selektioniert und gemäß dem individuellen Referenzrahmen subjektiv versteht und bearbeitet.

Als *Limitationen* sollen die ungleichen Stichprobenumfänge und die eher geringe Anzahl echter Längsschnittdaten genannt werden. Auch wenn eine Passung zwischen den querschnittlich und den längsschnittlich erhobenen Befunden identifiziert wurde, so bleibt eine Restvarianz, die sich mit den Daten nicht klären lässt. Weiter ist anzumerken, dass in der Bearbeitung von Fragebögen das subjektive Verstehen der Items der Befragten nicht nachvollzogen werden kann. Durch die Klärung der inneren Konsistenz der Skalen kann die Passung des Verständnisses der Fragen, die mittels der Items gestellt wurden, auf ein zugrunde liegendes latentes Verständnis geprüft werden. Inwiefern die Benennung dieses Verständnisses als latentes Konstrukt dem Verständnis der Befragten oder eher jenem der Fragenden entspricht, bleibt offen. Die Intensität der Auseinandersetzung, in welcher Befragte sich mit einem Fragebogen auseinandersetzen, kann der Validität von Befunden ebenfalls Grenzen setzen.

Als *Folgerung* lässt sich die Annahme bestärken, dass kasuistisch orientierte Lehrveranstaltungen zur *Förderung* von Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden insbesondere in den ersten Studienjahren beitragen. In späteren Studienjahren kann diese Fähigkeit (ohne weitere Förderung der Fähigkeit) zur weiteren Professionalisierung beitragen, gestützt auf die These, dass Reflexion ein Kernelement von Professionalität ist (Helsper 2014), Reflexion als Aktivität den Prozess der weiteren Professionalisierung unterstützt (vgl. Kap. 2) und über integrierte Erkenntnisse zu einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung von Wissensstrukturen führt (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017) und sich in einer zunehmenden inneren Konsistenz der Skalen als Maß der Bündelung von Aspekten auf einen Faktor manifestiert (Grob et al. 1997). Zudem lässt sich aus dem Kohortenvergleich annehmen, dass die Hochschulen mit ihrer sich in kasuistisch orientierten Lehrzugängen manifestierenden Anforderungsstruktur auf institutioneller Ebene zur Ausrichtung von Professionalisierungsprozessen der Studierenden beitragen. Dabei soll jedoch nicht außer

Acht gelassen werden, dass auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion der Dozierenden für die von ihnen verkörperten Anforderungen (Wittek 2023; Keller-Schneider 2021, 2018, 2016) und damit für die Art und Weise der Professionalisierung der Studierenden von Bedeutung sind.

Literatur

- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Berliner, David C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35(5), S. 463-482.
- Berliner, David C. (1992). The nature of expertise in teaching. In Fritz Oser, Andreas Dick & Jean-Luc Partry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis* (S. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blömeke, Sigrid, Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3-13.
- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Bortz, Jürgen (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler* [6. Aufl.]. Berlin: Springer.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), S. 549-571.
- Combe, Arno, Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Eid, Michael, Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2011,2). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Grant, Anthony M., Franklin, John & Langford, Peter (2002). The Self-Reflection and Insight Scale. A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(8), S. 821-835.
- Grob, Alexander, Wicki, Werner & Flammer, August (1997). Kann mangelnde Konsistenz systematische Befunde beeinträchtigen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29(2), S. 129-132.
- Gruber, Hans & Degner, Stefan (2016). Expertise und Kompetenz. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, Hans & Renkl, Alexander (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In Georg H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnissbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Link.
- Helsper, Werner (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufsfindungsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf's & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647-658). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2021). Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), S. 66-74.

- Keller-Schneider, Manuela (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage [1. Aufl. 2010]. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2020b). Professionelle Lerngemeinschaften im Bildungsprojekt JOBS und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen sowie deren Veränderung. In Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Claus G. Buhren & Peter Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 139-158). Weinheim: Juventa.
- Keller-Schneider, Manuela (2020c). Was beschäftigt Studierende in der Rolle als Lehrpersonen? Mehrperspektivische Reflexion subjektiv bedeutsamer Situationen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10(1), S. 40-58.
- Keller-Schneider, Manuela (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen. Hochschullehre als Angebot und die Bedeutung von Motivation und Volition für den Lernertrag. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 6, S. 133-153.
- Keller-Schneider, Manuela (2015). Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsphasenspezifischer Perspektive. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 5, S. 40-55.
- Keller-Schneider, Manuela (2013). Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(2), S. 178-213.
- Keller-Schneider, Manuela & Albisser, Stefan (2012). Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In Tina Hascher & Georg H. Newweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 85-103). Wien: LIT-Verlag.
- Keller-Schneider, Manuela & Sandmeier, Anita (2023). Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer:innenberuf. *Empirische Pädagogik*, 37(2), S. 121-127.
- König, Johannes (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2015). Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), S. 17-25.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, Stefan & Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241-261). Münster: Waxmann.
- Lazarus, Richard S. & Launier, Raymond (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In Jürgen R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Newweg, Georg H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, Edina (2020). *Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer:innenbildung.

- Tartwijk, Jan van, Zwart, Rosanne & Wubbels, Theo (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. Jean Clandinin & Jukka Husu (Hrsg.), *The SAGE handbook of research on teacher education* [Bd. 2] (S. 820-833). London: SAGE Publications.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Wittek, Doris (2023). Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Siegrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Schneider, Edina & Kramer, Rolf-Torsten (2020). Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter fachübergreifender Merkmale von Lehramtsstudierenden. In Ingrid Gogolin, Bettina Hannover & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* [Bd. 4] (S. 265-289). Hamburg: Springer VS.

Autorinnen

Keller-Schneider, Manuela, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrer:innenbildung,
selbstreguliertes Lernen im Studium, Kasuistik, Berufseinstieg,
Kooperation sowie Schul- und Teamentwicklung
m.keller-schneider@phzh.ch

Wittek, Doris, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden)
Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen,
Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen,
qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik
und Methodologie der Dokumentarischen Methode
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de