DuEPublico
Duisburg-Essen Publications online

Der folgende Text wird über DuEPublico, den Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Diese auf DuEPublico veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

Neuber, Katharina; Göbel, Kerstin:

Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion

Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“

- Erste Skalenanalysen -

URN: urn:nbn:de:hbz:464-20161227-144112-5

WWW-Link: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=42993

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Professur für Unterrichtsentwicklung

Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion

Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“

– Erste Skalenanalysen –

Katharina Neuber & Kerstin Göbel

Dezember, 2016

gefördert vom:

Ministerium für Innovation,
Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhalt

1 Einleitung 2
2 Das Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester“ 3
3 Hinweise zum vorliegenden Bericht 4
4 Skalen zur Einschätzung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Lehrpersonen 6
4.1 Faktorenstruktur: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen 6
4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Faktorenanalysen: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen 8
4.3 Darstellung der extrahierten Skalen: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen 9
4.3.1 Einstellung zu Schülerrückmeldungen 9
4.3.2 Einstellung zur systematischen Reflexion 10
4.3.3 Einstellung zur individuellen Reflexion 11
4.3.4 Einstellung zur kollegialen Reflexion 12
4.3.5 Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf 13
4.3.6 Reflexionsbereitschaft (Gesamtscore) 14
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen 14
5 Skalen zur Einschätzung der Reflexionspraxis im Lehrerberuf 15
5.1 Faktorenstruktur: Reflexionspraxis im Lehrerberuf 15
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Faktorenanalysen: Reflexionspraxis im Lehrerberuf 16
5.3 Darstellung der extrahierten Skalen: Reflexionspraxis im Lehrerberuf 16
5.3.1 Reflexionspraxis – Zeit (negativ) 16
5.3.2 Kollegiale Reflexionspraxis 17
5.3.3 Nutzung von Schülerrückmeldungen 18
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen: Reflexionspraxis im Lehrerberuf 18
6 Ausblick 19
Literaturverzeichnis 20

1 Einleitung

Das Projekt *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)* wird seit November 2014 an der Universität Duisburg-Essen unter der Leitung von Prof. Dr. Kerstin Göbel sowie unter Mitarbeit von Katharina Neuber durchgeführt und aus Mitteln des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert. An der Berichtlegung war zudem Myriam Gahlen beteiligt.

Die ScRiPS-Studie widmet sich der Frage nach dem sinnvollen Einsatz von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester der Universität Duisburg-Essen sowie von Lehrpersonen im Schuldienst. Der Ertrag der Untersuchung liegt in der Gewinnung von Erkenntnissen über die differenzielle Nutzung der Reflexionsanregung in Form von Schülerrückmeldungen zum Unterricht. Die Studienergebnisse sollen zu einer Entwicklung von systematischen Reflexionsangeboten im Praxissemester beitragen und können darüber hinaus in den weiteren Praxisphasen der Lehrerbildung als Vorlage für die Entwicklung von Unterstützungsangeboten für die Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung dienen.

Der vorliegende Bericht dokumentiert zu wissenschaftlichen Zwecken die Skalenanalysen der Erhebungsinstrumente, die im Rahmen der ScRiPS-Studie zur Befragung von Praxissemesterstudierenden und Lehrpersonen im Schuldienst entwickelt wurden. Hierbei handelt es sich um standardisierte Fragebögen zur Einschätzung der Reflexionsbereitschaft und –praxis sowie der Einstellung zu Schülerrückmeldungen. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Konzeption des Projekts gegeben. Im Anschluss folgen technische Hinweise zum vorliegenden Bericht und die Darstellung der entwickelten Skalen zur Reflexionsbereitschaft und -praxis sowie zur Einstellung zu Schülerrückmeldungen sowie ein abschließender Ausblick.

2 Das Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester“

Das Projekt *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)* fragt nach der Entwicklung der Reflexionsbereitschaft sowie der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester unter Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht sowie unter Rückgriff auf unterschiedliche Reflexionsformate, nämlich strukturierte Reflexionsbögen und kollegiale Settings. Im Rahmen des Praxissemesters im Lehramtsstudium können Lehramtsstudierende Unterricht aus der Lehrendenperspektive kennenlernen und damit die Reflexion und Entwicklung eigenen Unterrichts erstmalig in den Blick nehmen. Diese Praxisphase bietet somit die Gelegenheit, ein Angebot zur systematischen Unterstützung der Reflexionsbereitschaft von zukünftigen Lehrkräften zu machen und unterschiedliche Reflexionsbedingungen empirisch zu erforschen.

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion ist ein zentrales Merkmal der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen und soll bereits im Rahmen der Lehrerausbildung gefördert werden (KMK, 2004). Die Umsetzung professioneller Unterrichtsreflexion erfordert, neben dem notwendigen Wissen und Können, insbesondere eine positive Einstellung und die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Handelns. Der Aufbau von Reflexionsbereitschaft kann durch unterschiedliche Maßnahmen zur Anregung von Reflexionsprozessen unterstützt werden (Rahm & Lunkenbein, 2014). In bisherigen Studien haben sich hierfür insbesondere schriftliche Dokumente und kollegiale Reflexionsstrukturen als ertragreich erwiesen (z.B. Hatton & Smith, 1995; Schäfer, Blomberg, Sürmer & Seidel, 2012). Zur Unterstützung der eigenen Unterrichtsreflexion können Lehramtsstudierende in Praxisphasen auch die Rückmeldungen der Schülerschaft zum Unterricht nutzen (Hascher, Baillod & Wehr, 2004). Dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, valide Informationen über die Qualität des Unterrichts bereitzustellen, wurde im Rahmen empirischer Studien für verschiedene Unterrichtsfächer gezeigt (z.B. Ditton, 2002; Göbel & Hesse, 2008; Rakoczy, 2006). Schülerrückmeldungen enthalten ihre spezifische Perspektive auf den Unterricht und können als Ausgangspunkt für Reflexion gelten. Welchen Beitrag Schülerrückmeldungen zum Unterricht angehender Lehrpersonen in den Praxisphasen der Lehrerausbildung leisten können, ist bislang kaum untersucht (Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Unabhängig vom eigenen Erfahrungsgrad schätzen Lehramtsstudierende in Praxisphasen die Rückmeldungen ihrer Praktikumslehrkräfte als bedeutsamer ein als die Einschätzungen der Lernenden (Hascher et al., 2004). Das Potenzial von Schülerrückmeldungen zur Anregung unterrichtsbezogener Reflexionsprozesse bleibt in den Praxisphasen der Lehrerausbildung somit vielfach ungenutzt und könnte stärker berücksichtigt werden.

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Überlegungen werden im ScRiPS-Projekt unterschiedliche Reflexionsbedingungen im Hinblick auf den Umgang mit Schülerrückmeldungen zum Unterricht systematisch variiert und hinsichtlich der Zieldimensionen Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen empirisch erforscht. Aufgrund der Relevanz individueller Voraussetzungen sowohl für die Nutzung von Schülerfeedback (z.B. Ditton & Arnoldt, 2004) als auch für die Reflexionsbereitschaft und somit für den Erfolg von Reflexionsanregungen (z.B. Hosenfeld, 2010; Wyss, 2013) ist davon auszugehen, dass die Reflexionssettings nicht für jeden Lehramtsstudierenden die gleiche Wirkung erzielen. Daher soll der Ertrag der Reflexionsbedingungen unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Studierenden geprüft werden. Ergänzend wird die Reflexionsbereitschaft und –praxis von Lehrpersonen im Schuldienst empirisch untersucht.

Im Sinne eines quasiexperimentellen Designs mit drei Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe werden die Lehramtsstudierenden im Praxissemester unterschiedlichen schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsbedingungen (schriftliches vs. kollegiales Reflexionsangebot) zugewiesen. Die Untersuchung der Lehrkräfte im Schuldienst erfolgt im Zuge von Qualifikationsarbeiten, je nach Rekrutierungsstand wird auch hier die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht systematisch variiert. Die Hauptuntersuchung soll eine Gesamtstichprobe von ca. 150 Praxissemesterstudierenden der Universität Duisburg-Essen sowie ca. 100 Lehrpersonen im Schuldienst umfassen. Alle Untersuchungsteilnehmenden werden zu zwei Zeitpunkten mit standardisierten Fragebögen zur Einschätzung ihrer Reflexionsbereitschaft sowie bezüglich ihrer Einstellung zu Schülerrückmeldungen befragt. Darüber hinaus wird die Reflexionspraxis von Lehrpersonen im Schuldienst erhoben.

3 Hinweise zum vorliegenden Bericht

Die folgende Dokumentation der im Rahmen der ScRiPS-Studie entwickelten Erhebungsinstrumente gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil bezieht sich auf die Befragung von sowohl Praxissemesterstudierenden als auch Lehrpersonen im Schuldienst, hierbei handelt es sich um Skalen zur Einschätzung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen. Im zweiten Teil werden die Skalen zur Erfassung der Reflexionspraxis im Lehrerberuf vorgestellt, die ausschließlich von den Lehrpersonen im Schuldienst beantwortet werden. Die den Analysen zugrundeliegende Stichprobe umfasst 143 Lehramtsstudierende im Praxissemester der Universität Duisburg-Essen (70,6 % weiblich) sowie 77 Lehrpersonen im Schuldienst (70,1 % weiblich). Alle Analysen erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS 22.

Zunächst wurde die Dimensionalität der erhobenen Konstrukte faktorenanalytisch geprüft. Die im ScRiPS-Projekt verwendeten Skalen stellen Eigenentwicklungen dar, von denen theoretisch anzuneh-

men ist, dass die einzelnen Konstrukte inhaltlich zusammenhängen. Daher wurden explorative Faktorenanalysen mit obliquer Rotation (Hauptachsenmethode) gerechnet. Hierbei wurden die Dimensionen der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen gemeinsam analysiert, separat wurden die Dimensionen der Reflexionspraxis im Lehrerberuf faktorenanalytisch geprüft. Als Ergebnisse der Analysen werden jeweils die Faktorladungen, die aufgeklärte Varianz durch die Faktoren und deren Eigenwerte sowie die Korrelationen zwischen den Komponenten berichtet. Zur Darstellung der jeweiligen Faktorladungen wird auf die Mustermatrix der rotierten Faktorenlösung zurückgegriffen; Ladungen < 0.30 werden nicht berichtet. Für die Interpretation von Faktoren werden ausschließlich Items berücksichtigt, die sowohl aus einer inhaltlichen als auch methodischen Perspektive sinnvoll erscheinen (Faktorladung a > 0.40; vgl. Bortz & Schuster, 2010).

Anschließend wurde die Messgenauigkeit der extrahierten Skalen mit Hilfe von Reliabilitätsanalysen (interne Konsistenz) geprüft. Die Skalen wurden schließlich durch Mittelwertbildung über die einzelnen Fragebogenitems gebildet; ggf. wurden Items mit einer Trennschärfe unter 0.20 vorab ausgeschlossen. Als Ergebnisse werden auf Item-Ebene Mittelwerte, Standardabweichungen und korrigierte Trennschärfen berichtet, auf Skalenebene werden Mittelwerte, Standardabweichungen und die interne Konsistenz (Cronbach's α) der jeweiligen Skala angegeben. Für alle Items wird zudem deren Wortlaut berichtet. Bei inversen Items wird der im Fragebogen enthaltene Wortlaut angegeben, die statistischen Kennziffern beziehen sich jeweils auf das recodierte Item. Recodiert wurden die Ausprägungen in den Antwortkategorien. Die entsprechenden Items sind mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet. Die Darstellung der deskriptiven Werte auf Skalen- und Item-Ebene gliedert sich nach den beiden Untersuchungsgruppen Praxissemesterstudierende und Lehrpersonen im Schuldienst bzw. bezieht sich im Hinblick auf die Skalen zur Reflexionspraxis im Lehrerberuf lediglich auf die Gruppe der Lehrpersonen im Schuldienst.

4 Skalen zur Einschätzung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Lehrpersonen

4.1 Faktorenstruktur: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen für die Items zur Operationalisierung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Praxissemesterstudierenden sowie Lehrpersonen im Schuldienst dargestellt und zusammenfassend diskutiert.

Angewendete Verfahren: Hauptachsenfaktorenanalyse mit Faktorenextraktion nach Scree-Plot (5-Faktoren-Lösung) und obliquer Rotation

Anzahl der Items: 36

Tabelle 1: Faktoren und Ladungen sowie Varianzaufklärung und Eigenwerte – Items zur Operationalisierung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Variable	**Formulierung**	**Faktorladung**				
		a_1	a_2	a_3	a_4	a_5
potsrar	Meiner Einschätzung nach sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, den Unterricht angemessen einzuschätzen.*	,714				
potsrb	Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht eröffnen einem Erkenntnisse, auf die man alleine nicht gekommen wäre.	,713				
potsrdr	Der Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf den Unterricht wird meiner Einschätzung nach zu viel Bedeutung zugesprochen.*	,709				
potsrc	Meiner Einschätzung nach sind Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe von Unterricht am besten in der Lage diesen zu bewerten.	,703				
potsre	Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist hilfreich, um zu erkennen, was im eigenen Unterricht noch nicht gut läuft und was verbessert werden kann.	,690				
infsuse	Es ist mir wichtig zu erfahren, was Schülerinnen und Schüler über meinen Unterricht denken.	,539				
infsusa	Ich halte es für sinnvoll, sich von seinen Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zum eigenen Unterricht einzuholen.	,537				
infsusfr	Ich halte es für wenig sinnvoll, sich von seinen Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum eigenen Unterricht einzuholen.*	,407				
bedstrukd	Meiner Einschätzung nach ist der Einsatz eines Leitfadens zur Strukturierung der Unterrichtsreflexion sehr hilfreich, da dieses Vorgehen zu Erkenntnissen führt, auf die man alleine nicht kommen würde.		,880			
bedstruke	Ich halte es für sinnvoll, Strukturierungshilfen (z.B. ein systematisiertes Lerntagebuch) einzusetzen, um das kollegiale Reflektieren von Unterricht zu unterstützen.		,750			
bedstruka	Ich halte es für sinnvoll, Strukturierungshilfen (z.B. ein systematisierter Leitfaden) einzusetzen, um den individuellen Reflexionsprozess über den Unterricht zu unterstützen.		,748			
bedstrukfr	Ich glaube, der Einsatz von Strukturierungshilfen schränkt den individuellen Reflexionsprozess über den Unterricht zu sehr ein und ist daher nicht hilfreich.*		,711			
bedstrukcr	Ich halte den Einsatz von Leitfragen zur Strukturierung des Reflexionsprozesses über den Unterricht für unnötig, da ich mir bestimmte Fragen sowieso stelle.*		,669			
bedstrukbr	Ich halte den Einsatz von Strukturierungshilfen bei der kollegialen Unterrichtsreflexion für wenig sinnvoll, da diese den natürlichen Diskussionsfluss einschränken.*		,613			

bevindivb	Für mich ist Reflexion ein Prozess, der selbstständig und allein durchgeführt werden sollte.			-,791		
bevindivc	Alleine kann man am besten über seinen Unterricht nachdenken.			-,747		
bevindivd	Meine Gedanken zu meinem Unterricht gehen nur mich persönlich etwas an.			-,745		
bevindiva	Informationen zu meinem Unterricht gehen nur mich persönlich etwas an.			-,664		
infkolle	Ich halte es für wichtig, die Perspektive von Kolleginnen und Kollegen zu kennen, aber man weiß selbst am besten, was im Unterricht gut läuft und was nicht.			-,342		
bedrefir	Im Rahmen der Lehrerausbildung wird man geradezu zur Reflexion ‚gezwungen'.*			,330		
infkolla	Ich halte es für sinnvoll, sich von seinen Kolleginnen und Kollegen eine Rückmeldung zum eigenen Unterricht einzuholen.				,762	
infkollb	Für mich stellt der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen eine wichtige Informationsquelle für die Reflexion von Unterricht dar.				,751	
infkolld	Es ist mir sehr wichtig zu erfahren, was Kolleginnen und Kollegen über meinen Unterricht denken.				,540	
bevkolla	Ich halte die Unterrichtsreflexion mit Drittpersonen für sehr sinnvoll, da sich durch den Austausch neue Perspektiven eröffnen.			,335	,475	
bevkolldr	Meiner Einschätzung nach ist die kollegiale Unterrichtsreflexion wenig hilfreich, da sie den eigenständigen Reflexionsprozess zu sehr einschränkt.*				,411	
infkollcr	Ich halte es für wenig sinnvoll, sich von seinen Kolleginnen und Kollegen Informationen über den eigenen Unterricht einzuholen.*				,407	
bevkollb	Meiner Einschätzung nach führt die kollegiale Unterrichtsreflexion mit Drittpersonen zu Erkenntnissen, auf die man alleine nicht kommen würde.				,402	
bevkolle	Ich halte es für wichtig, dass Unterricht regelmäßig gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen reflektiert wird.				,348	
bedrefc	Unterrichtsreflexion ist für mich ein zentraler Bestandteil des Lehrerberufs und sollte daher im Rahmen der Lehrerbildung gefördert werden.					,664
bedrefd	Meiner Einschätzung nach ist das Lernen von Reflexionsfähigkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sehr wichtig.					,663
bedrefa	Ich halte das systematische Nachdenken über Unterricht für ausgesprochen wichtig.					,616
bedrefb	Für die Unterrichtsentwicklung ist es ungünstig, wenn eine Lehrperson zu wenig über ihren Unterricht nachdenkt.					,502
bedrefer	Ich denke, eine Lehrkraft hat wichtigere Aufgaben, als ständig zu reflektieren.*				-,311	,492
bedrefg	Die Reflexion von Unterricht nimmt in meinem Berufsalltag bzw. in meiner Ausbildung eine zentrale Stellung ein.				,343	,381
bedrefhr	Meiner Einschätzung nach wird der Reflexion von Unterricht zu viel Bedeutung zugesprochen.*			,326		,363
bedrefjr	Ich finde, es stellt eine Gefahr dar, wenn eine Lehrperson zu viel über ihren Unterricht nachdenkt.*					,340
Varianzaufklärung in %		24,87	6,77	4,96	4,06	3,36
Eigenwert		9,46	2,96	2,27	2,01	1,78

Anmerkung: Ladungen < 0.30 werden nicht dargestellt.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen den Faktoren der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Faktor 1: Einstellung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht	1.00	.41	.34	.43	.47
Faktor 2: Einstellung zur systematischen Reflexion		1.00	.47	.46	.51
Faktor 3: Einstellung zur individuellen Reflexion			1.00	.44	.39
Faktor 4: Einstellung zur kollegialen Reflexion				1.00	.34
Faktor 5: Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf					1.00

4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Faktorenanalysen: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Die inhaltlichen Überlegungen zur Operationalisierung der Dimensionen Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen konnten im Rahmen explorativer Faktorenanalysen empirisch bestätigt werden. Es zeigt sich eine 5-Faktoren-Lösung, bei der alle fünf Faktoren inhaltlich interpretiert werden können: auf dem ersten Faktor laden jeweils die Items der Skala *Einstellung zu Schülerrückmeldungen* (Varianzaufklärung von 24,87 Prozent), auf dem zweiten Faktor (6,77 Prozent) die Items der Skala *Einstellung zur systematischen Reflexion*, auf dem dritten Faktor (4,96 Prozent) die Items der Skala *Einstellung zur individuellen Reflexion*, auf dem vierten Faktor (4,06 Prozent) die Items der Skala *Einstellung zur kollegialen Reflexion* und auf dem fünften Faktor (3,36 Prozent) laden die Items der Skala *Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf*. Die ersten drei Faktoren können aufgrund der jeweiligen Faktorladungen als stabil bezeichnet werden (mindestens vier Items mit Faktorladungen $a > 0.60$; vgl. Bortz & Schuster, 2010), der vierte und fünfte Faktor hingegen muss etwas zurückhaltender interpretiert werden. Insgesamt sechs Items können aufgrund ihrer Faktorladungen ($a < 0.40$) nicht eindeutig einem jeweiligen Faktor zugeordnet werden. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen zudem die theoretisch angenommenen Zusammenhänge zwischen den Komponenten der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen (Korrelationen liegen zwischen 0.34 und 0.47).

4.3 Darstellung der extrahierten Skalen: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Im Folgenden werden deskriptive Werte und die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen für die extrahierten Skalen der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Praxissemesterstudierenden und Lehrpersonen im Schuldienst dargestellt und zusammenfassend diskutiert.

4.3.1 Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Studierende, Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	8
Frage:	Wie beurteilen Sie Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern für die eigene Unterrichtsreflexion?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 3: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte – Studierende**			**Kennwerte – Lehrpersonen**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$	***M***	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
infsusa	Ich halte es für sinnvoll, sich von seinen Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zum eigenen Unterricht einzuholen.	3.53	.60	.53	3.17	.64	.63
infsuse	Es ist mir wichtig zu erfahren, was Schülerinnen und Schüler über meinen Unterricht denken.	3.44	.55	.54	3.23	.60	.52
potsrar	Meiner Einschätzung nach sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, den Unterricht angemessen einzuschätzen.*	3.24	.67	.57	3.06	.80	.63
potsrb	Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht eröffnen einem Erkenntnisse, auf die man alleine nicht gekommen wäre.	3.32	.62	.62	3.00	.64	.65
potsrdr	Der Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf den Unterricht wird meiner Einschätzung nach zu viel Bedeutung zugesprochen.*	3.18	.69	.45	3.05	.83	.76
potsre	Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist hilfreich, um zu erkennen, was im eigenen Unterricht noch nicht gut läuft und was verbessert werden kann.	3.41	.56	.61	3.19	.56	.59
potsrc	Meiner Einschätzung nach sind Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe von Unterricht am besten in der Lage diesen zu bewerten.	2.96	.69	.53	2.82	.80	.72
infsusfr	Ich halte es für wenig sinnvoll, sich von seinen Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum eigenen Unterricht einzuholen.*	3.27	1.00	.33	3.29	.76	.45
Skala		$\alpha = .79$ $M = 3.29$ $SD = .44$ $n = 143$			$\alpha = .87$ $M = 3.10$ $SD = .50$ $n = 77$		

4.3.2 Einstellung zur systematischen Reflexion

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Studierende, Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	6
Frage:	Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zur Gestaltung des Rezeptions- und Reflexionsprozesses?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 4: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Einstellung zur systematischen Reflexion

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte – Studierende**			**Kennwerte – Lehrpersonen**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$	***M***	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
bedstruka	Ich halte es für sinnvoll, Strukturierungshilfen (z.B. ein systematisierter Leitfaden) einzusetzen, um den individuellen Reflexionsprozess über den Unterricht zu unterstützen.	3.01	.67	.59	2.75	.71	.72
bedstrukbr	Ich halte den Einsatz von Strukturierungshilfen bei der kollegialen Unterrichtsreflexion für wenig sinnvoll, da diese den natürlichen Diskussionsfluss einschränken.*	3.00	.66	.54	2.75	.73	.77
bedstrukcr	Ich halte den Einsatz von Leitfragen zur Strukturierung des Reflexionsprozesses über den Unterricht für unnötig, da ich mir bestimmte Fragen sowieso stelle.*	2.99	.75	.60	2.71	.78	.78
bedstrukd	Meiner Einschätzung nach ist der Einsatz eines Leitfadens zur Strukturierung der Unterrichtsreflexion sehr hilfreich, da dieses Vorgehen zu Erkenntnissen führt, auf die man alleine nicht kommen würde.	3.01	.66	.66	2.74	.71	.75
bedstruke	Ich halte es für sinnvoll, Strukturierungshilfen (z.B. ein systematisiertes Lerntagebuch) einzusetzen, um das kollegiale Reflektieren von Unterricht zu unterstützen.	2.84	.74	.61	2.54	.74	.66
bedstrukfr	Ich glaube, der Einsatz von Strukturierungshilfen schränkt den individuellen Reflexionsprozess über den Unterricht zu sehr ein und ist daher nicht hilfreich.*	3.06	.62	.66	2.79	.78	.71
Skala		α = .84 *M* = 2.98 *SD* = .50 *n* = 143			α = .90 *M* = 2.71 *SD* = .60 *n* = 77		

4.3.3 Einstellung zur individuellen Reflexion

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Studierende, Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	4
Frage:	Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zur Gestaltung des Rezeptions- und Reflexionsprozesses?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 5: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Einstellung zur individuellen Reflexion[1]

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte – Studierende**			**Kennwerte – Lehrpersonen**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$	***M***	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
bevindiva	Informationen zu meinem Unterricht gehen nur mich persönlich etwas an.	2.31	.76	.59	2.25	.72	.73
bevindivb	Für mich ist Reflexion ein Prozess, der selbstständig und allein durchgeführt werden sollte.	2.07	.68	.69	2.42	.68	.76
bevindivc	Alleine kann man am besten über seinen Unterricht nachdenken.	1.97	.61	.67	2.38	.65	.72
bevindivd	Meine Gedanken zu meinem Unterricht gehen nur mich persönlich etwas an.	2.03	.74	.67	2.07	.69	.74
Skala		α = .82 *M* = 2.10 *SD* = .57 *n* = 143			α = .88 *M* = 2.27 *SD* = .59 *n* = 77		

[1] Entsprechend der Ergebnisse der Faktorenanalysen werden die Items der Skala vor der Bildung des Gesamtscores der Reflexionsbereitschaft recodiert.

4.3.4 Einstellung zur kollegialen Reflexion

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Studierende, Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	7
Fragen:	Wie beurteilen Sie Einschätzungen von Kolleginnen und Kollegen (bzw. Kommiliton/innen) für die eigene Unterrichtsreflexion? Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zur Gestaltung des Rezeptions- und Reflexionsprozesses?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 6: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Einstellung zur kollegialen Reflexion

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte – Studierende**			**Kennwerte – Lehrpersonen**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$	***M***	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
infkolla	Ich halte es für sinnvoll, sich von seinen Kolleginnen und Kollegen eine Rückmeldung zum eigenen Unterricht einzuholen.	3.48	.59	.65	2.88	.63	.63
infkollb	Für mich stellt der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen eine wichtige Informationsquelle für die Reflexion von Unterricht dar.	3.52	.60	.60	2.87	.72	.58
infkollcr	Ich halte es für wenig sinnvoll, sich von seinen Kolleginnen und Kollegen Informationen über den eigenen Unterricht einzuholen.*	3.18	.98	.34	2.86	.86	.20
infkolld	Es ist mir sehr wichtig zu erfahren, was Kolleginnen und Kollegen über meinen Unterricht denken.	3.01	.70	.47	2.49	.74	.46
bevkolla	Ich halte die Unterrichtsreflexion mit Drittpersonen für sehr sinnvoll, da sich durch den Austausch neue Perspektiven eröffnen.	3.41	.63	.56	3.11	.58	.49
bevkollb	Meiner Einschätzung nach führt die kollegiale Unterrichtsreflexion mit Drittpersonen zu Erkenntnissen, auf die man alleine nicht kommen würde.	3.39	.61	.62	3.04	.57	.38
bevkolldr	Meiner Einschätzung nach ist die kollegiale Unterrichtsreflexion wenig hilfreich, da sie den eigenständigen Reflexionsprozess zu sehr einschränkt.*	3.33	.59	.49	2.97	.64	.32
Skala		α = .78 *M* = 3.33 *SD* = .45 *n* = 143			α = .87 *M* = 2.89 *SD* = .41 *n* = 77		

4.3.5 Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Studierende, Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	5
Frage:	Welche Bedeutung hat Unterrichtsreflexion für Sie?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 7: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte – Studierende**			**Kennwerte – Lehrpersonen**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$	***M***	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
bedrefa	Ich halte das systematische Nachdenken über Unterricht für ausgesprochen wichtig.	3.49	.60	.47	3.38	.59	.67
bedrefb	Für die Unterrichtsentwicklung ist es ungünstig, wenn eine Lehrperson zu wenig über ihren Unterricht nachdenkt.	3.38	.73	.36	3.41	.61	.50
bedrefc	Unterrichtsreflexion ist für mich ein zentraler Bestandteil des Lehrerberufs und sollte daher im Rahmen der Lehrerbildung gefördert werden.	3.53	.58	.63	3.41	.57	.61
bedrefd	Meiner Einschätzung nach ist das Lernen von Reflexionsfähigkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sehr wichtig.	3.49	.62	.57	3.53	.53	.66
bedrefer	Ich denke, eine Lehrkraft hat wichtigere Aufgaben, als ständig zu reflektieren.*	2.72	.77	.25	2.97	.73	.43
Skala		α = .68 *M* = 3.32 *SD* = .44 *n* = 143			α = .78 *M* = 3.34 *SD* = .44 *n* = 77		

4.3.6 Reflexionsbereitschaft (Gesamtscore)

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Studierende; Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert der Subskalen *Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf, Einstellung zur systematischen Reflexion, Einstellung zur kollegialen Reflexion* und *Einstellung zur individuellen Reflexion (invers)*
Anzahl der Items:	22
Frage:	-
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 8: Kennwerte der Skala – Reflexionsbereitschaft (Gesamtscore)

	Kennwerte – Studierende	**Kennwerte – Lehrpersonen**
Skala	α = .89 *M* = 3.16 *SD* = .37 *n* = 143	α = .88 *M* = 2.91 *SD* = .36 *n* = 77

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen: Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen

Im Anschluss an die Faktorenanalysen wurden die extrahierten Skalen zur Reflexionsbereitschaft und Einstellung zu Schülerrückmeldungen mittels Reliabilitätsanalysen im Hinblick auf interne Konsistenz und Trennschärfe geprüft. In Anlehnung an Bortz und Döring (2006) werden Alpha-Werte > 0.65 als durchschnittlich, Werte > 0.80 als akzeptabel und Werte > 0.90 als hoch bezeichnet. Für beide Stichproben können jeweils zufriedenstellende Ergebnisse berichtet werden: In der Gruppe der Praxissemesterstudierenden wurden durchschnittliche Reliabilitäten für die Skalen *Einstellung zu Schülerrückmeldungen* (α = 0.79), *Einstellung zur kollegialen Reflexion* (α = 0.78) und *Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf* (α = 0.68) erzielt; die Skalen *Einstellung zur individuellen Reflexion* sowie *Einstellung zur systematischen Reflexion* weisen akzeptable Reliabilitätswerte auf (α = 0.82 bzw. 0.84). In der Gruppe der Lehrpersonen im Schuldienst weisen, mit Ausnahme der Skala *Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrerberuf* (α = 0.78), die extrahierten Skalen jeweils Reliabilitäten auf, die als akzeptabel (jeweils α = 0.87 für die Skalen *Einstellung zu Schülerrückmeldungen* und *Einstellung zur kollegialen*) bzw. hoch (Skala *Einstellung zur systematischen Reflexion*: α = 0.90) eingestuft werden können. Auch für den Gesamtscore der Reflexionsbereitschaft wurde in beiden Stichproben ein zufriedenstellendes Ergebnis erzielt (Praxissemesterstudierende: α = 0.89; Lehrpersonen im Schuldienst: a = 0.88). Insgesamt fällt die Messgenauigkeit in der Stichprobe der Lehrpersonen im Schuldienst etwas höher aus als die in der Stichprobe der Praxissemesterstudierenden.

5 Skalen zur Einschätzung der Reflexionspraxis im Lehrerberuf

5.1 Faktorenstruktur: Reflexionspraxis im Lehrerberuf

Im Folgenden werden die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen für die Items zur Operationalisierung der Reflexionspraxis im Lehrerberuf dargestellt und zusammenfassend diskutiert.

Angewendete Verfahren: Hauptachsenfaktorenanalyse mit Faktorenextraktion nach Eigenwertkriterium und obliquer Rotation

Anzahl der Items: 9

Tabelle 9: Faktoren und Ladungen sowie Varianzaufklärung und Eigenwerte – Items zur Operationalisierung der Reflexionspraxis im Lehrerberuf

Variable	**Formulierung**	**Faktorladung**		
		a_1	a_2	a_3
refpraxi	Ich habe zu wenig Zeit, um regelmäßig mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Unterricht nachzudenken.	,849		
refpraxg	Ich habe zu wenig Zeit, um mich regelmäßig mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Unterricht auszutauschen.	,802		
refpraxb	Ich habe zu wenig Zeit, um meinen Unterricht regelmäßig zu reflektieren.	,439		
refpraxh	Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen.		,885	
refpraxf	Ich hole mir regelmäßig von meinen Kolleginnen und Kollegen Informationen zu meinem Unterricht ein.		,798	
refpraxc	Der regelmäßige Rückgriff auf Schülerfeedback zum Unterricht ist ein zentraler Bestandteil meines Berufsalltags.			,655
refpraxd	Wenn ich systematisch über meinen Unterricht nachdenke, hole ich mir vorab eine schriftliche Rückmeldung von meinen Schülerinnen und Schülern ein (z.B. mithilfe eines Fragebogens zur Unterrichtsstunde).			,654
refpraxe	Wenn ich systematisch über meinen Unterricht nachdenke, hole ich mir vorab eine mündliche Rückmeldung von meinen Schülerinnen und Schülern ein.			,514
refpraxa	Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig, mindestens einmal im Quartal.			,403
Varianzaufklärung in %		23,87	14,43	12,41
Eigenwert		2,53	1,78	1,57

Anmerkung: Ladungen < 0.30 werden nicht dargestellt.

Tabelle 10: Korrelationen zwischen den Faktoren der Reflexionspraxis im Lehrerberuf

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1: Reflexionspraxis – Zeit (negativ)	1.00	-.22	-.08
Faktor 2: Kollegiale Reflexionspraxis		1.00	.16
Faktor 3: Nutzung von Schülerfeedback			1.00

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Faktorenanalysen: Reflexionspraxis im Lehrerberuf

Die vorliegenden Ergebnisse der Faktorenanalysen bestätigen weitgehend die inhaltlichen Überlegungen zur Operationalisierung der Reflexionspraxis im Lehrerberuf. Es zeigt sich eine 3-Faktoren-Lösung, bei der alle drei Faktoren inhaltlich interpretiert werden können: auf dem ersten Faktor (Varianzaufklärung von 23,87 Prozent) laden die Items der Skala *Reflexionspraxis – Zeit (negativ)*, auf dem zweiten Faktor (14,43 Prozent) die Items der Skala *Kollegiale Reflexionspraxis* und auf dem dritten Faktor (12,42 Prozent) die Items der Skala *Nutzung von Schülerrückmeldungen*. Ein Item (repraxa) konnte trotz zufriedenstellender Faktorladung aus inhaltlichen Gründen dem jeweiligen Faktor nicht zugeordnet werden. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten fallen gering aus und sind stellenweise erwartungskonform negativ (Korrelationen liegen zwischen -0.22 und 0.16).

5.3 Darstellung der extrahierten Skalen: Reflexionspraxis im Lehrerberuf

Im Folgenden werden deskriptive Werte sowie die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen für die extrahierten Skalen zur Reflexionspraxis im Lehrerberuf dargestellt und zusammenfassend diskutiert.

5.3.1 Reflexionspraxis – Zeit (negativ)

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	3
Frage:	Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu Ihrer Reflexionspraxis?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 11: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Reflexionspraxis - Zeit (negativ)

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
refpraxb	Ich habe zu wenig Zeit, um meinen Unterricht regelmäßig zu reflektieren.	2.49	.88	.39
refpraxg	Ich habe zu wenig Zeit, um mich regelmäßig mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Unterricht auszutauschen.	2.61	.83	.63
refpraxi	Ich habe zu wenig Zeit, um regelmäßig mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Unterricht nachzudenken.	2.70	.85	.69
Skala		α = .74 *M* = 2.60 *SD* = .69 *n* = 77		

5.3.2 Kollegiale Reflexionspraxis

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	2
Frage:	Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu Ihrer Reflexionspraxis?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 12: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Kollegiale Reflexionspraxis

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
refpraxf	Ich hole mir regelmäßig von meinen Kolleginnen und Kollegen Informationen zu meinem Unterricht ein.	2.00	.91	.72
refpraxh	Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen.	2.09	.92	.72
Skala		α = .84 *M* = 2.04 *SD* = .85 *n* = 77		

5.3.3 Nutzung von Schülerrückmeldungen

Quelle:	Eigenentwicklung
Instrument:	Fragebogen für Lehrpersonen
Verfahren:	Reliabilitätsanalyse
Skalenbildung:	Mittelwert (mindestens 3 Werte vorliegend)
Anzahl der Items:	3
Frage:	Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu Ihrer Reflexionspraxis?
Kodierung:	*stimme gar nicht zu (1), stimme eher nicht zu (2), stimme eher zu (3), stimme voll und ganz zu (4)*

Tabelle 13: Kennwerte der Einzelitems und Skala – Nutzung von Schülerrückmeldungen

Variable	**Formulierung**	**Kennwerte**		
		M	***SD***	$\mathbf{r_{it}}$
refpraxc	Der regelmäßige Rückgriff auf Schülerfeedback zum Unterricht ist ein zentraler Bestandteil meines Berufsalltags.	2.49	.75	.44
refpraxd	Wenn ich systematisch über meinen Unterricht nachdenke, hole ich mir vorab eine schriftliche Rückmeldung von meinen Schülerinnen und Schülern ein (z.B. mithilfe eines Fragebogens zur Unterrichtsstunde).	1.86	.76	.50
refpraxe	Wenn ich systematisch über meinen Unterricht nachdenke, hole ich mir vorab eine mündliche Rückmeldung von meinen Schülerinnen und Schülern ein.	2.47	.85	.42
Skala		α = .64 *M* = 2.27 *SD* = .60 *n* = 77		

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen: Reflexionspraxis im Lehrerberuf

Im Anschluss an die Analyse der Faktorenstruktur wurden die extrahierten Skalen zur Reflexionspraxis im Lehrerberuf mittels Reliabilitätsanalysen geprüft. In Anlehnung an Bortz und Döring (2006) werden Alpha-Werte > 0.65 als durchschnittlich, Werte > 0.80 als akzeptabel und Werte > 0.90 als hoch bezeichnet. Die Skalen zur Reflexionspraxis im Lehrerberuf haben sich im Hinblick auf interne Konsistenz und Trennschärfe, mit Ausnahme der Skala *Nutzung von Schülerrückmeldungen* (α = 0.64), als durchschnittlich (Skala *Reflexionspraxis – Zeit (negativ)*: α = 0.74) bzw. akzeptabel erwiesen (Skala *Kollegiale Reflexionspraxis*: α = 0.84). Aufgrund der Stichprobengröße und der jeweiligen Anzahl der Faktorenladungen muss die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse der Faktorenanalysen als vorläufig betrachtet werden (vgl. Bortz & Schuster, 2010).

6 Ausblick

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Skalenanalysen der Erhebungsinstrumente, die im Rahmen des Projekts *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion (ScRiPS)* entwickelt wurden. Hierbei handelt es sich um standardisierte Fragebögen zur Einschätzung der Reflexionsbereitschaft und –praxis sowie der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester und Lehrpersonen im Schuldienst. Es kann festgehalten werden, dass die inhaltlichen Überlegungen zur Operationalisierung der Dimensionen Reflexionsbereitschaft und –praxis sowie Einstellung zu Schülerrückmeldungen faktorenanalytisch bestätigt werden konnten. Bei den vorgestellten Analysen handelt es sich um vorläufige Ergebnisse; insbesondere die Faktorenstrukturen der Reflexionsbereitschaft und der Reflexionspraxis bedürfen weiterer Replikationen auf der Basis einer umfassenderen Datenmenge. Für alle extrahierten Skalen wurden im Rahmen von Reliabilitätsanalysen weitgehend zufriedenstellende Ergebnisse erzielt. Lediglich die Skala *Nutzung von Schülerrückmeldungen* weist eine knapp unterdurchschnittliche Reliabilität ($\alpha = 0.64$) auf; auf der Grundlage einer breiteren Datenbasis muss diese Skala zukünftig weiter geprüft werden.

In Anlehnung an das ScRiPS-Projekt sind analoge Erhebungen im Kanton Zürich (Schweiz) unter der Leitung von Prof. Dr. Corinne Wyss (Pädagogische Hochschule Zürich) geplant. Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit, die Faktoren- und Skalenanalysen aus einer ländervergleichenden Perspektive zu betrachten, und ein internationaler Vergleich im Hinblick auf die projektbezogenen Fragestellungen und Forschungshypothesen wird möglich.

Im Frühjahr 2017 werden erste Ergebnisse der ScRiPS-Studie aus Deutschland auf der Grundlage von Studierendenbefragungen vorliegen. Im Fokus stehen dabei exemplarische Befunde zur Wirksamkeit von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionssettings im Praxissemester der Universität Duisburg-Essen sowie zu relevanten Bedingungsfaktoren der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen von Praxissemesterstudierenden (Göbel & Neuber, zur Publikation angenommen).

Literaturverzeichnis

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.

Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus der Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (2), 262-286.

Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategie der Qualitätsverbesserung* (S. 152 -172). Münster Waxmann.

Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Weinheim: Beltz.

Göbel, K. & Neuber, K. (zur Publikation angenommen). Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven.* Münster: Waxmann.

Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 223-243.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 22). Münster: Waxmann.

KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK.

Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education, 38* (3), 392-407.

Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237-256). Münster: Waxmann.

Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (6), 822-843.

Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerausbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik*, 26 (2), 271-291.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.