



Forschung und Entwicklung – Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur

# **Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Fördernde Beurteilung“ (Teil II): Der Einsatz des Instruments SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) und Bestimmung der Interrater-Reliabilität**

**Eveline Gutzwiller-Helfenfinger Jürg  
Aeppli  
Hanni Lötscher**

[www.fe.phlu.ch](http://www.fe.phlu.ch)

---

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern  
Forschung und Entwicklung  
Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur  
Töpferstrasse 10 · 6004 Luzern  
T +41 (0)41 228 71 53 · F +41 (0)41 228 71 60  
[www.phlu.ch](http://www.phlu.ch)

**weiterdenken.**

**Theoriegestützte  
Praxisreflexion im Bereich  
Fördernde Beurteilung (Teil II):  
Der Einsatz des Instruments  
SERQU (Skalen zur *Erfassung*  
der *Reflexionsqualität*) und  
Bestimmung der Interrater-  
Reliabilität**

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger  
Jürg Aeppli  
Hanni Lötscher  
13. Juli 2015

Bitte wie folgt zitieren: Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2015). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilung“ (Teil II): Der Einsatz des Instruments SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) und Bestimmung der Interrater-Reliabilität. Forschungsbericht Nr. 41*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Das entwickelte Reflexionsmodell</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Methode</b>	<b>10</b>
4.1	Anlage der Pilotstudie - Kurzbeschreibung	10
4.1.1	Stichprobe	11
4.1.2	Instrumente	11
4.1.3	Durchführung der Datenerhebung	13
4.2	Analyse der Reflexionsprodukte	14
4.2.1	Entwicklung des SERQU	15
4.2.2	Inhaltsanalytisches Vorgehen	15
4.2.3	Kategoriennutzung durch die Studierenden	23
4.3	Bestimmung der Interrater-Reliabilität	25
4.3.1	Interrater-Reliabilität Phase 2	25
4.3.2	Interrater-Reliabilität Phase 3 und 4	27
<b>5</b>	<b>Erste Schlussfolgerungen und Ausblick</b>	<b>29</b>
5.1	Realisierung der Datenerhebung	29
5.2	Überprüfung der Interrater-Reliabilität	30
5.3	Offenheit der Prompts	31
5.4	Analyseverfahren	32
5.5	Weiterentwicklung von EDAMA (2012)	32
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>33</b>
<b>Anhang 38</b>		

# 1 Zusammenfassung

Im vorliegenden Methodenbericht wird der SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) vorgestellt, ein theoretisch abgestütztes Analyse- resp. Kodiersystem, mit dessen Hilfe schriftliche Reflexionsprodukte in ihrer Qualität differenziert beurteilt werden können. Der SERQU basiert auf einem komplexen theoretischen Modell, welches fünf Reflexionsphasen abbildet und für jede Phase relevante Dimensionen und Subdimensionen enthält. Im Rahmen einer Pilotstudie mit 88 Lehramtsstudierenden der Primarstufe im 5. Semester wurde eine erste Fassung des SERQU inhaltlich überarbeitet. Zudem wurden erste Analysen zur Interrater-Reliabilität bei der Einschätzung von schriftlichen Reflexionsprodukten anhand dieser überarbeiteten Version vorgenommen.

Es zeigte sich, dass die in den Reflexionsberichten auftauchenden Dimensionen resp. Subdimensionen der Reflexion – wie sie im Modell EDAMA (2012) beschrieben sind – unter der Verwendung von SERQU von zwei unabhängigen Kodierenden reliabel eingeschätzt werden konnten. Einschränkend ist zu bemerken, dass die Daten in einem spezifischen Setting erhoben wurden, was u.a. die Verwendung offener Prompts zur Auslösung der schriftlichen Reflexion beinhaltete. Dies hatte einen Einfluss darauf, welche Phasen, Dimensionen und Subdimensionen zum Tragen kamen und sich entsprechend in den Reflexionsberichten manifestieren konnten. So erlaubte es die Untersuchungsanlage beispielsweise nicht, bereits das „Machen“ (Phase 1 im Reflexionszyklus) der später beschriebenen Erfahrung einzubeziehen. Des Weiteren tauchten bestimmte Dimensionen resp. Subdimensionen in den Daten nicht oder kaum auf. Somit stellt sich u.a. die Frage, ob Modell und Analyseinstrument eventuell zu komplex sind oder ob sich die Verwendung dieser spezifischen, möglicherweise anspruchsvolleren Subdimensionen und Dimensionen erst im weiteren Verlauf des Lehramtsstudiums oder der Berufstätigkeit entwickelt. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass nicht in jedem Reflexionsprodukt alle Dimensionen fokussiert werden müssen. Je nach Zielsetzung und Setting und angesprochenen Reflexionsphasen können unterschiedliche Dimensionen in unterschiedlichen Kombinationen auftauchen.

Die Analyse von Reflexionsdaten mit SERQU ist zeitaufwändig, da Kodierende eine intensive Schulung und regelmässige Auswertungstreffen benötigen, um einerseits das Basismodell EDAMA (2012) und andererseits die Anwendung des Kodiermanuals zu verstehen resp. zu beherrschen. SERQU kann jedoch auch, je nach empirischer oder – im Falle einer Arbeit mit EDAMA (2012) im Rahmen der Lehramtsausbildung – praktischer Zielsetzung auch bezüglich einzelner Phasen und Dimensionen resp. Subdimensionen eingesetzt werden. Entsprechend eignet sich SERQU nicht nur zur Verwendung in der Forschung, sondern auch im Rahmen von Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

## 2 Einleitung

Der vorliegende **Methodenbericht** (Teil II) entstand im Rahmen des Pilotprojektes „Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Fördernde Beurteilung“. Ziel der Pilotstudie war es, (a) den Reflexionsprozess und seine Elemente genauer zu verstehen und in einem Modell zu beschreiben; (b) Qualitäten von Reflexion in Reflexionsprodukten von Studierenden (Qualität der Beschreibung der Erfahrung u.a.m.) zu identifizieren; (c) erste Zusammenhänge zwischen der Reflexionsqualität in den Reflexionsprodukten und assoziierten Variablen zu erkunden; und (d) in den Reflexionsprodukten auftauchende Themen und Inhalte im Bereich der Fördernden Beurteilung zu identifizieren.

In diesem Bericht wird der SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsfähigkeit) näher beschrieben. Der SERQU ist ein theoretisch abgestütztes Analyse- resp. Kodiersystem, welches es ermöglicht schriftliche Reflexionsprodukte in ihrer Qualität zu beurteilen. Die Anlage der Pilotstudie selber wird nur kurz skizziert. Eine vertiefte Darstellung findet sich im Methodenbericht *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Fördernde Beurteilung“ Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse* (Gutzwiller-Helfenfinger, Lötscher & Aeppli, 2013).

In Bezug auf die theoretische Aufarbeitung zum Thema Reflexion verweisen wir auf folgende interne Referenzdokumente:

- Lötscher, Gutzwiller-Helfenfinger und Aeppli (2011) zu *Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilen und Fördern“: eine Pilotstudie zur Rolle der Beschreibung von Erfahrung*;
- Gutzwiller-Helfenfinger, Lötscher und Aeppli (2012a) zur Validierungsstudie als Erweiterung der Pilotstudie;
- Lötscher, Gutzwiller-Helfenfinger und Aeppli (2012a) zu *Der Lehrberuf als Profession und die Bedeutung von Reflexion beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Professionskompetenzen*;
- Gutzwiller-Helfenfinger, Lötscher und Aeppli (2012b) zu *Reflexion: Problematisches zum Begriff, Definitionen und Auslegungen des Begriffs*;
- Aeppli, Lötscher, und Gutzwiller-Helfenfinger (2012a) zu *Das Reflexionsmodell EDAMA für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*;
- Aeppli, Lötscher und Gutzwiller-Helfenfinger (2012b) zu *Bausteine für einen bewussten Umgang mit Reflexion und den gezielten Einsatz von Reflexion*.

Eine weiterführende theoretische Aufarbeitung fand im Rahmen des Antrags an den Schweizerischen Nationalfonds statt (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Lötscher, 2013). Aktuell ist ein wissenschaftlicher Artikel in Ausarbeitung, in welchem die theoretische Herleitung des Rahmenmodells EDAMA-L zu Reflexion beschrieben wird (Aeppli & Lötscher, eingereicht). Zudem werden erste

Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den Dimensionen und Qualitäten in den Reflexionsprodukten und assoziierten Variablen aufbereitet.

## 3 Das entwickelte Reflexionsmodell

Mit der vorliegenden Pilotstudie wurden vier Ziele verfolgt:

1. Den Reflexionsprozess und seine Elemente genauer verstehen und in einem Modell beschreiben;
2. Dimensionen und Qualitäten von Reflexion in Reflexionsprodukten von Studierenden identifizieren;
3. Erste Zusammenhänge zwischen den Dimensionen und Qualitäten in den Reflexionsprodukten und assoziierten Variablen erkunden;
4. In den Reflexionsprodukten auftauchende Themen und Inhalte im Bereich der Fördernden Beurteilung identifizieren.

Als Grundlage für die Pilotstudie wurde Rodgers' 4-Phasen-Reflexionszyklus gewählt, weil Rodgers einerseits den Ansatz von Dewey (1910; 1933) unter Beizug verschiedener Autorinnen und Autoren weiter entwickelt hat (z. B. Hawkins, 1974; Carini; 1979; Seidel, 1998) und andererseits ihren Ansatz auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ausrichtet (Rodgers, 2002b, S.1f.). In Anlehnung an Dewey (1933) und Rodgers (2002a) wurde ein Modell eines Reflexionszyklus' mit fünf Phasen im Modell EDAMA entwickelt (Aeppli, Lötscher & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012c):

- Phase 1: **E**ine Erfahrung machen: Wahrnehmung wesentlicher Aspekte in einer Situation
- Phase 2: **D**arstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung
- Phase 3: **A**nalyse: Differenzierte Auseinandersetzung mit der Erfahrung
- Phase 4: **M**assnahmen planen Konsequenzen ziehen:  
Handlungsmöglichkeiten entwickeln
- Phase 5: **A**nwendung, Umsetzung: Erproben in einer Situation (wird im Zyklus zur neuen Phase 1)

Im vorliegenden Bericht wird auf die Version von EDAMA aus dem Jahre 2012 Bezug genommen, da sie die Basis für die Entwicklung des Instruments SERQU darstellt (s. Abbildung 1). Im Rahmen der Pilotstudie wurden die Phasen 2-4 genauer untersucht, d.h. die Darstellung einer Erfahrung sowie den Rückblick darauf (Phase 2), die Analyse der Erfahrung in der Form einer kritischen und differenzierten Auseinandersetzung damit (Phase 3) sowie das Entwickeln und Planen von Massnahmen (Phase 4).



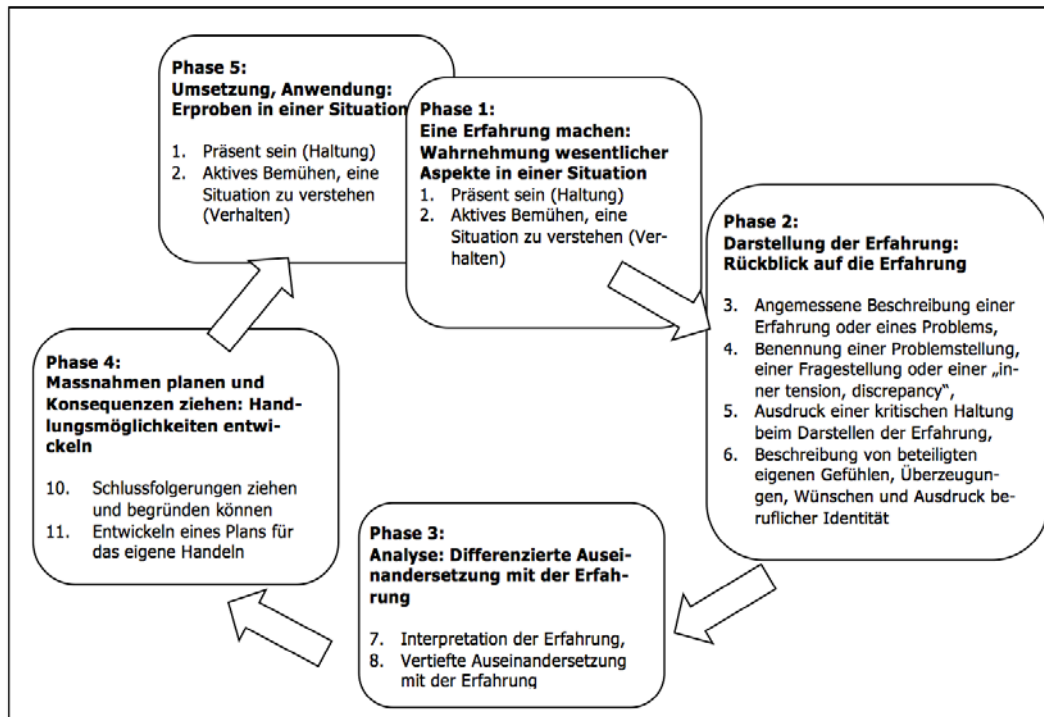


Abbildung 1: EDAMA (2012) als Reflexionszyklus

Auf der Basis einer ersten Version des Modells, welches auch als Zyklus dargestellt werden kann, sowie der theoretischen Aufarbeitung wurde eine erste Arbeitsdefinition des Reflexionsbegriffes formuliert: Reflexion (bei Lehramtsstudierenden) bezeichnet **die systematische, bewusste Verarbeitung von professions-relevanten Erfahrungen**. Dabei wird bei der Analyse der Bedeutung dieser Erfahrung und dem Generieren möglicher Erklärungen für den Erfahrungsbereich relevantes Theoriewissen beigezogen. Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse werden mögliche Konsequenzen für zukünftiges Handeln gezogen.

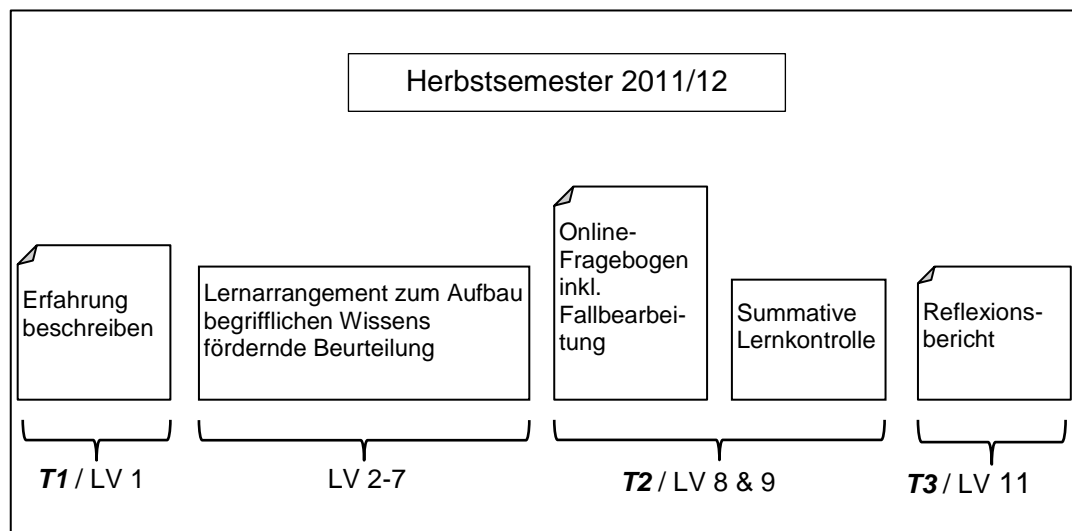
Unter Bezugnahme auf den definierten Reflexionszyklus (siehe Abb. 1) und der Arbeitsdefinition des Reflexionsbegriffs sowie unter Einbezug ausgesuchter theoretischer Modelle (v.a. Dewey und Rodgers) wurde in mehreren theoretisch-deduktiven Schritten das Analyseinstrument *SERQU* (*Skalen zur Erfassung der ReflexionsQualität*; s.u.) in einer ersten Version entwickelt (siehe Kapitel 4.2.1). Dabei wurden die Dimensionen und Subdimensionen als Kategorien gefasst, definiert und beschrieben. Mit dem SERQU soll die Repräsentation spezifischer Dimensionen und Aspekte von Reflexion in schriftlichen Reflexionsprodukten erfasst werden. Die Reflexionsdimensionen in den verschiedenen Phasen wurden unter Bezugnahme auf folgende Literatur entwickelt und beschrieben: Dewey (1910/1997; 1916/1944; 2000; 2008; 2009); Facione (1990; 2011); Fund, Court und Kramarski (2000); Jahn (2012); Korthagen (2001); Korthagen und Vasalos (2005; 2010); Loughran (1996); Lyons (2010a; 2010b; 2010c); Rodgers (2002a; 2002b); Schön (1983; 1987); Wyss (2011); und Zeichner, Liston und Patrick (1996).

## 4 Methode

### 4.1 Anlage der Pilotstudie - Kurzbeschreibung<sup>1</sup>

Im Herbstsemester 2011 wurden drei Phasen des Reflexionsprozesses nach Rodgers (2002b) im Rahmen des Moduls „Fördern und Beurteilen“ an der PHZ Luzern untersucht. Das Modul wird jeweils von Studierenden der Primarstufe im fünften Semester besucht und umfasst zwei Lektionen pro Studienwoche. Von den 97 Studierenden, welche im Herbstsemester 2011 das Modul bei der Drittautorin besuchten, nahmen 88 an der damit verbundenen Datenerhebung teil (87.5% weiblich, Durchschnittsalter 23 Jahre).

In der ersten Modulveranstaltung (T1) verfassten die Studierenden einen Text, in welchem sie eine Erfahrung aus einem ihrer Praktika darstellten, die sich auf den Bereich „Fördernde Beurteilung“ bezog (siehe Abbildung 2). In den nachfolgenden sechs Veranstaltungen (mit 2 Wochen Veranstaltungspause) wurden im Rahmen der Modularbeit folgende Themenbereiche bearbeitet: Anforderungen an fördernde Beurteilung, Lernziele, Lern- und Leistungsverständnis, Funktionen und Bezugsnormen der Beurteilung, Wahrnehmung und Beobachtung, gezielte Beobachtung, Lern- und Leistungsmotivation, Noten- und Leistungsmessungsdebatte.



Anm.: LV = Lehrveranstaltung

**Abbildung 2: Design der Pilotstudie**

In der achten Modulveranstaltung füllten die Studierenden einen Online-Fragebogen aus (T2). In der achten und neunten Veranstaltung wurden zudem die Themenbereiche Selbstbeurteilung, Portfolioarbeit, und individuelles Fördern bearbeitet. In der zehnten Modulveranstaltung wurde die reguläre Lernkontrolle durchgeführt. Die elfte Modulveranstaltung war dem Thema Kommunikation der Beurteilung gewidmet. In der letzten Veranstaltung erstellten die Studierenden

<sup>1</sup> Eine detailliertere Beschreibung der Stichprobe, der Durchführung der Datenerhebung sowie der verwendeten Instrumente findet sich im Methodenbericht Teil I (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2013).

einen Reflexionsbericht zur eingangs beschriebenen Erfahrung, wobei sie die Erkenntnisse aus der Modularbeit bezüglich Beurteilen und Fördern einbeziehen sollten (T3).

Die Beschreibung einer Praxiserfahrung im Bereich „Fördernde Beurteilung“ (T1) sowie der abschliessende Reflexionsbericht (T3) wurden erhoben, um diese Texte hinsichtlich Dimensionen und Qualitäten von Reflexion einschätzen zu können. Um erste mögliche Zusammenhänge mit potenziell relevanten Variablen zu erkunden, wurden folgende Selbstberichtsskalen eingesetzt: Orientierungsstil (Huber, 1993; Huber & Roth, 1999), Empathie (Davis, 1983), selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion (Gutzwiller-Helfenfinger, Nieskens, & Mayr, 2012) sowie eine Skala zur Bewertung des Moduls und des eigenen Lernprozesses. Zudem bearbeiteten die Studierenden zum Zeitpunkt T2 einen hypothetischen Fall im Bereich „Fördernde Beurteilung“, welcher der Messung der sozialen Perspektivenübernahme (Gutzwiller-Helfenfinger & Perren, 2009) diene. Das zum Bereich „Fördernde Beurteilung“ aufgebaute Wissen wurde anhand einer schriftlichen Lernkontrolle (T2) überprüft.

#### **4.1.1 Stichprobe**

97 Studierenden besuchten das Modul „Fördern und Beurteilen“ im Herbstsemester 2011/12. Das Modul wird von Studierenden der Primarstufe im 5. Semester belegt und umfasst eine wöchentliche Veranstaltung von zwei Lektionen à 45 Minuten. Von diesen 97 nahmen 88 an der damit verbundenen Datenerhebung teil (87.5% weiblich, 20-38 Jahre alt, Durchschnittsalter 23 Jahre). Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 91%. Die Gesamtstichprobe, auf die sich alle weiteren Aussagen beziehen, beträgt somit N=88. Da die verschiedenen Daten zu drei Messzeitpunkten mit je unterschiedlichen Instrumenten erhoben wurden, variiert die Stichprobengrösse leicht, d.h. zwischen 81 und 88.

#### **4.1.2 Instrumente**

Die verwendeten Instrumente werden hier kurz beschrieben. Weitere Angaben zu Skalenanalysen etc. finden sich im Methodenbericht Teil I (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2013).

##### **Beschreibung der Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilung“ (T1)**

Die Beschreibung der Praxiserfahrung im Bereich der fördernden Beurteilung wurde anhand von zwei offen formulierten Prompts ausgelöst. Der erste Prompt lautete: „Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘, die Sie in einem Praktikum erlebt haben“. Den Studierenden war frei gestellt, auf welches Praktikum sie sich in ihrer Erfahrungsdarstellung beziehen würden. Bei der einen Hälfte der Studierenden (Gruppe B) enthielt der erste Prompt folgende Ergänzung: „Wie sieht diese aus Ihrer Perspektive als Lehrperson bzw. aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus?“. Der zweite Prompt lautete: „Kommentieren Sie diese Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen ... zum Beurteilen und Fördern“. Die Begründung für die Formulierung der Prompts sowie der Verwendung einer Ergänzung bei einem Teil der Studierenden findet sich im Methodenbericht Teil I (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2013).

## Online-Fragebogen (T2)

In einem ersten Teil wurden die Studierenden um allgemeine Einschätzungen über sich selbst gebeten. Dabei bearbeiteten sie Items zum Orientierungsstil und zur selbst eingeschätzten Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion. Anschliessend bearbeiteten sie ein Fallbeispiel und beantworteten dabei vier offene Fragen. Danach folgte ein Teil zu Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen, in welchem sie Items zur Empathie bearbeiteten. Darauf folgte die Bewertung des Moduls „Fördernde Beurteilung“ sowie des eigenen Lernprozesses. Am Schluss wurden soziodemographische Angaben erfragt.

## Selbsteinschätzungsskalen

Die Skala zum *Orientierungsstil* (Huber, 1993) enthielt 15 Items, welche – wie vom Autor vorgesehen – den Dimensionen Autoritarismus (7 Items; *Cronbach's*  $\alpha=.65$ ) und Ambivalenz (8 Items; *Cronbach's*  $\alpha=.81$ ) zugeordnet wurden.

*Empathie* wurde anhand von drei Subskalen des „Interpersonal Reactivity Index“ (Davis, 1983; deutsche Version nach Enzmann, 1996) erhoben: Empathische Anteilnahme (7 Items; *Cronbach's*  $\alpha=.76$ ), Perspektivenübernahme (7 Items; *Cronbach's*  $\alpha=.68$ ) und Empathischer Distress (7 Items; *Cronbach's*  $\alpha=.65$ ).

Die *selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion* wurde anhand einer Skala aus dem Bereich der medizinischen Ausbildung erhoben, der GRAS (Groningen Reflective Ability Scale). Die Skala war entwickelt worden, um die selbst eingeschätzte Reflexionsfähigkeit sowie Bereitschaft zur Reflexion von Medizinstudierenden zu erfassen (Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra, & Slaets, 2007). Sie umfasst die Dimensionen Selbstreflexion, empathische (einfühlende) Reflexion und reflexive Kommunikation. Im Rahmen des laufenden Projektes CCT (Career Counseling for Teachers), welches am Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur der PH Luzern verortet ist, wurden die Skalen auf Deutsch übersetzt und im Rahmen der CCT-Datenerhebung im Herbst 2009 von 211 Studierenden bearbeitet. Eine Faktorenanalyse resultierte in einer einzigen Gesamtskala von 15 Items, die mit einem Cronbach's Alpha von .79 eine gute Reliabilität aufwies. Auf der Basis von Expertenurteilen wurde die Skala nochmals sprachlich überarbeitet. Auf der Basis einer Faktorenanalyse und anschliessender Skalenanalyse wurde die endgültige Skala mit 11 Items (*Cronbach's*  $\alpha=.77$ ) für weitere Analysen verwendet.

Die *Bewertung des Moduls „Fördernde Beurteilung“ und der eigenen Lernprozesse* orientierte sich an gängigen Konzepten der studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen (z.B. Rindermann, 2003) und geschah anhand von fünf Items, welche die Studierenden bearbeiteten. Aufgrund der Ergebnisse aus Faktoren- und Skalenanalysen wurde die Gesamtskala (5 Items, *Cronbach's*  $\alpha=.60$ ) verwendet.

Die *Perspektivenübernahme* wurde im Rahmen einer *Fallbearbeitung* erhoben, in deren Rahmen die Studierenden eine kurze Vignette zu einem soziomoralischen Dilemma sensu Selman (1980; vgl. Gutzwiller-Helfenfinger, 2003) bearbeiten sollten. Die Vignette handelt von einer Lehrerin, Frau Greter, und ihrem Schüler Alex: Trotz umfassendem, belegtem Vorwissen im Prüfungsthema „Römer“ kann Alex an der Prüfung kaum eine Frage (richtig) beantworten. Die Studierenden beantworteten offene Fragen zur Problemstellung und dazu, wie die Lehrerin mit

dieser Situation umgehen soll und warum. Darauf erfolgte die Fortsetzung der Geschichte: Frau Greter beschliesst, dass Alex die Prüfung wiederholen darf, worauf eine Schülerin meint, dass das unfair sei. Nun folgten Frage zu Gründen für und gegen Frau Greters Entscheidung. Die Studierenden antworteten jeweils offen, ohne Beschränkung der Textlänge. Der Aufbau der Vignette (inklusive Frageteil) ähnelte dem Aufbau fachbezogener Vignetten, wie sie u.a. zur Erfassung von Beliefs von Lehramtsstudierenden eingesetzt werden (z.B. Tillema, 2000; Tsangaridou & O'Sullivan, 1997).

## **Schriftliche Lernkontrolle (T2) zum aufgebauten Wissen und Verstehen**

Die Lernkontrolle bestand aus 10 Fragen mit offenen Antwortformaten. Die Fragen bezogen sich auf die bis dahin bearbeiteten Themenbereiche. Pro Thema wurde eine oder zwei Frage auf den höheren Stufen der Bloom'schen Taxonomie kognitiver Lernziele gestellt. Es wurde bei den einzelnen Fragen definiert, welche Antworten wie viele Punkte ergeben und welches die maximal mögliche Punktzahl pro Frage war. Die maximale Punktzahl der gesamten Lernkontrolle betrug 18 Punkte.

## **Verfassen des Reflexionsberichts (T3)**

Der Reflexionsbericht zum Zeitpunkt T3 wurde mittels dreier Prompts initiiert. Der erste Prompt forderte die Studierenden auf, ihre Erfahrungsdarstellung, welche sie zu Beginn des Semesters erstellt hatten, nochmals zu lesen. Dabei sollte die eine Hälfte der Studierenden (Gruppe A) anschliessend die Praxiserfahrung nochmals neu beschreiben. Die andere Hälfte wurde instruiert, die Erfahrungsdarstellung aufgrund der Erkenntnisse aus der Modularbeit zu ergänzen (Gruppe B).

Mit dem zweiten Prompt wurden die Studierenden explizit dazu angeleitet, die Erfahrung zu analysieren und dabei (auch) das im Modul neu erworbene Wissen zu verwenden. Der dritte Prompt forderte die Studierenden dazu auf, aus dieser Analyse konkrete Möglichkeiten und Handlungshinweise für Ihre Arbeit als Lehrperson oder als Praktikantin im Bereich Beurteilen und Fördern abzuleiten. Die Begründung für die Formulierung der Prompts ist im Methodenbericht Teil I (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2013) dargelegt.

### **4.1.3 Durchführung der Datenerhebung**

#### **Darstellung der Praxiserfahrung**

In der ersten Modulveranstaltung des Semesters wurden die Studierenden instruiert, eine Praxiserfahrung im Bereich „Fördernde Beurteilung“ zu beschreiben (siehe Anhang A). Diese Beschreibung stellte einen Teil des Leistungsnachweises fürs Modul dar (LN1A). Gleichzeitig sollten die Beschreibungen eine der Datengrundlagen für die Studie bilden. Die Dozentin informierte die Studierenden daher über die Studie und erläuterte ihnen die Möglichkeit, ihre Beschreibungen (als Daten) fürs Forschungsprojekt zur Verfügung zu stellen. Sie gab ihnen ein Informationsblatt mit einer kurzen, einseitigen Darstellung des Forschungsprojektes und der Freiwilligkeit der Teilnahme ab. Die Studierenden wussten, dass, auch wenn sie ihr Einverständnis zur Teilnahme gaben, sie jederzeit die Möglichkeit hatten, diese zu widerrufen. Unten auf dem Informationsblatt befand sich ein Talon mit einer Einverständniserklärung. Eine Projektmitarbeiterin (A) nahm die ausgefüllten

Einverständniserklärungen der Studierenden entgegen und fungierte im weiteren Verlauf des Projektes als Anonymisierungs- und Auskunftsstelle. Die Dozentin kam nicht mit Namen oder nicht anonymisierten Daten in Berührung.

Die Studierenden erhielten Instruktionen und Prompts zur Beschreibung der Erfahrung in einem Word-Dokument. Sie hatten in der Veranstaltung 45 Minuten Zeit, um die Erfahrungsbeschreibung direkt ins Dokument vorzunehmen. Wer nicht fertig wurde, hatte die Möglichkeit, die Beschreibung innerhalb von 7 Tagen als Email-Anhang an die Dozentin zu schicken. Eine Kopie wurde an Projektmitarbeiterin A weitergeleitet, welche die Erfahrungsbeschreibungen derjenigen Studierenden, welche ihre Daten für das Forschungsprojekt zur Verfügung stellen wollten anonymisierte. Alle weiteren Projektmitarbeitenden hatten jeweils nur auf die anonymisierten Daten Zugriff.

## **Online-Befragung**

In der siebten Veranstaltung wurden die Studierenden eingeladen, einen Online-Fragebogen zu bearbeiten, der auf SurveyMonkey aufgeschaltet war (soziodemo-graphische Angaben, Selbstberichtsskalen, soziomoralisches Dilemma, Bewertung des Moduls). Sie erhielten in der Veranstaltung eine E-Mail mit dem dazugehörigen Link. Die Studierenden sollten den Fragebogen auf jeden Fall ausfüllen und abschicken. In der Instruktion wurden sie informiert, dass Projektmitarbeiterin A als einzige Person Zugriff auf die Daten nehmen würde. Das Bearbeiten des Fragebogens nahm 30-45 Minuten in Anspruch. Es wurden nur die Daten weiter verwendet, von denen seitens der Studierenden eine unwiderrufene Einverständniserklärung vorlag.

## **Lernkontrolle**

In der zehnten Veranstaltung bearbeiteten die Studierenden eine reguläre Lernkontrolle. Die Dozentin leitete nach der Bewertung die Namen der Studierenden mit der Angabe der jeweils erreichten Punktzahl an die Projektmitarbeiterin A weiter.

## **Verfassen des Reflexionsberichts**

In der letzten Veranstaltung des Semesters verfassten die Studierenden einen Reflexionsbericht. Sie hatten wiederum kurz vor der Veranstaltung von der Dozentin ein entsprechendes Word-Dokument als Email-Anhang zugesandt bekommen, welches wieder Instruktionen und Prompts (siehe Anhang A) enthielt. Der Reflexionsbericht wurde während der Veranstaltung (45 Min) direkt ins Word-Dokument geschrieben und anschliessend als Email-Anhang an die Dozentin zurückgeschickt. Eine Kopie wurde an die Anonymisierungsstelle weitergeleitet, wo wiederum die Daten anonymisiert wurden.

## **4.2 Analyse der Reflexionsprodukte**

Mit der Darstellung der Erfahrung wurde Phase 2 des Reflexionszyklus im Modell EDAMA (2012) angesprochen (*Darstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung*). Mit dem Reflexionsbericht wurden Phase 3 (*Analyse: Differenzierte Auseinandersetzung mit der Erfahrung*) und Phase 4 (*Massnahmen planen Konsequenzen ziehen: Handlungsmöglichkeiten entwickeln*) im Modell EDAMA (2012) angesprochen.



## 4.2.1 Entwicklung des SERQU

Die Erfahrungsdarstellungen der Studierenden (Phase 2) und die Reflexionsberichte der Studierenden (Phase 3 und 4) lagen je als Word-Dokumente vor. Diese wurden in ein MAXQDA-Projekt eingelesen. Bei der Inhaltsanalyse der dargestellten Praxiserfahrung und des Reflexionsberichts wurde das jeweilige schriftliche Produkt bezüglich der fokussierten Phase analysiert. *Level of analysis* war also das schriftliche Produkt (Erfahrungsdarstellung resp. Reflexionsbericht). Die entsprechenden Kategoriensysteme für die einzelnen Phasen und Dimensionen resp. Subdimensionen wurden in einem mehrschrittigen, zunächst deduktiven, dann – in der Erprobung der Kategorien am Datenmaterial – in einem ergänzenden induktiven sowie abduktiven Verfahren (vgl. Reicherts, 2008) entwickelt und jeweils einer kommunikativen Validierung innerhalb der Forschungsgruppe (Autorinnen und Autor des Berichts) unterzogen. Zudem wurden in der Anfangsphase weitere Dozierende der PHZ Luzern als *critical friends* einbezogen. Der so entwickelte SERQU besteht aus einem differenzierten Kodiermanual mit den entsprechenden Kategoriensystemen und dient der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2003) von schriftlichen Reflexionsprodukten. Dimensionen des Instruments SERQU sind in den Abbildungen 3-5 dargestellt.

Die Daten wurden von zwei unabhängigen Kodierenden (Aeppli und Lötscher) inhaltsanalytisch ausgewertet. Die beiden Kodierenden trafen sich vor dem eigentlichen Auswertungsvorgang mehrmals zu Besprechungen, um die Anwendung des Kodiermanuals an zufällig ausgewählten Reflexionsprodukten zu diskutieren. So konnten unklare, problematische Kodierungen identifiziert und der Umgang damit abgesprochen werden. Die Überprüfung der Kodierenden-Übereinstimmung (Interrater-Reliabilität) wird in Kapitel 4.3 näher beschrieben.

## 4.2.2 Inhaltsanalytisches Vorgehen

Hier wird das inhaltsanalytische Vorgehen zu Phase 2 (Erfahrungsdarstellung) genauer beschrieben. Das analytische Vorgehen zu Phase 3 und 4 (Reflexionsbericht) war analog. Beim Kodieren (Inhaltsanalyse) wurde wie folgt vorgegangen: Als erstes wurde der ganze Text gelesen. Danach wurden die einzelnen Kodierungen zu den Dimensionen und Subdimensionen von SERQU (Phase 2) vorgenommen und dabei die Ausprägungen in den Dimensionen und Subdimensionen bestimmt (s.u.). Dies entspricht einem deduktiven Vorgehen im Rahmen einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2003).

Erfahrung (Situation, Ereignis, Handlung etc.)



Irritation, Zweifel, Verunsicherung, Überraschung, Staunen, Freude, Stolz, ...

## Phase 2 „Darstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung“

### A. Angemessene Beschreibung der Erfahrung: Strukturierung und Vielschichtigkeit/Komplexität

Die Erfahrung ist strukturiert beschrieben. Dazu gehört die Nachvollziehbarkeit des Ablaufs für Lesende oder Zuhörende. Inhalte, Sinneinheiten, Abschnitte sind aufeinander bezogen. Die Erfahrung ist (unter Berücksichtigung des Vorwissens) in einer angemessenen Vielschichtigkeit, Komplexität beschrieben.

### B. Die Problemstellung, Fragestellung kommt zum Ausdruck

Der Anlass, der zu Überraschung, Staunen etc. geführt hat und der Darstellung der Erfahrung zugrunde liegt, kommt in der Beschreibung zum Ausdruck. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass deutlich gemacht wird, was erreicht, gestaltet oder erschaffen werden sollte und welche Barrieren und Hindernisse vorgekommen sind, die eine Zielerreichung verhindert haben.

### C. Ausdruck einer kritischen Haltung bei Darstellung der Erfahrung

Eine kritische Haltung kommt zum Ausdruck, indem z.B. Fragen und Problemstellungen aufgeworfen werden, wenn mit Aussagen kritisch umgegangen wird oder wenn nicht nur die eigene Rolle und Position geschildert wird, sondern man sich in die Rolle und Position einer anderen Person versetzt und versucht, die Situation aus deren Sicht zu sehen.

### D. Beschreibung von beteiligten eigenen Gefühlen, Überzeugungen, Wünschen und Ausdruck beruflicher Identität

Überzeugungen, Gefühle, Wünsche, Einstellungen, die für eine Situation bestimmend oder handlungsleitend waren und denen man sich bewusst war oder im Nachhinein der Erfahrung zugeschrieben werden, kommen zum Ausdruck. Es kann aber auch deutlich werden, inwiefern die Erfahrung das *professional self* betrifft: Dies sind Aussagen, welche die Rolle und die Funktionen einer Lehrperson betreffen.

Abbildung 3: Übersicht Dimensionen zu SERQU: Phase 2



## Phase 3 „Analyse – differenzierte, kritische Auseinandersetzung mit der Erfahrung

### E. Interpretation der Erfahrung

Die Erfahrung wird interpretiert, indem **die Bedeutung, die der Erfahrung zugrunde liegt**, erfasst und ausgedrückt wird. Folgende Aspekte können dabei zum Ausdruck kommen:

- 1. Kategorisierung:** Zur Erfahrung werden **geeignete Kategorien formuliert, Unterscheidungen vorgenommen oder die Erfahrungen in ein Bezugssystem eingeordnet**, um die Erfahrung besser verstehen, beschreiben oder charakterisieren zu können.
- 2. Herausarbeiten der Bedeutung:** Die **Bedeutung der Erfahrung wird herausgearbeitet** (Dekodierung der Signifikanz) und explizit gemacht. Dies können beispielsweise sein: **Gefühlsbezogene Inhalte, Absichten, Motive, Ziele, Werte, Ansichten, Normen, soziale Bedeutung, Regeln, Kriterien**
- 3. Beziehungen herstellen:** Die Bedeutung wird geklärt, indem **Beziehungen und Zusammenhänge hergestellt** und damit explizit gemacht werden.  
Beispiele von Beziehungen und Zusammenhängen:
  - Beziehungen zwischen den Aspekten, Elementen, die in der Erfahrung vorgekommen sind,
  - Beziehungen zwischen dieser und anderen Erfahrungen,
  - Beziehungen zwischen dieser Erfahrung und fremden Wissen (z.B. Einschätzungen, Ansichten von anderen Personen).
  - Beziehungen zwischen dieser Erfahrung und Wissen aus Literatur. Die Erfahrung und adäquate Fachkonzepte werden aufeinander bezogen und fachlich richtig angewendet.

### F. Bezug der Erfahrung zur eigenen Person und zur Rolle als Lehrperson

Der Bezug der Erfahrung zur eigenen Person. Dies geschieht, indem eigenes Verhalten, eigene Handlung, eigene Kompetenzen, eigene Einstellungen, Überzeugungen, Gefühle, Wünsche, „Lebenseinstellung und das „professionelle Selbst“ zum Ausdruck kommen.

### G. Verwendung einer Fachsprache und fachsprachliche Sicherheit

Fachsprachliche Begriffe werden – wenn sie zu einer differenzierteren und präzisieren Verständigung dienen - eingesetzt.  
Die richtige Verwendung der Fachbegriffe kommt zum Ausdruck.

### H. Kritischer, prüfender Umgang mit Aussagen

Aussagen/Meinungen /Behauptungen/ Argumente werden durch eine **Begründung mit aussagekräftigen Belegen / Nachweisen** (in der Praxis gesammelte Daten, wie z.B. konkrete Beschreibungen, Beispieltexte etc.: empirische Evidenz) bzw. einem **logischen Beweis** untermauert bzw. begründet.

Die **Überprüfbarkeit der Aussagen** ist gegeben Z.B durch:

- Nutzung von **verschiedenartiger und reichhaltiger Quellen** als Belege
- **Differenzierung der Fakten und Annahmen**
- Belege und Aussagen werden in ihrer **Erklärungskraft beurteilt**.

### I. Evaluation

Durch das Bewerten werden Informationen zu einem Sachverhalt mit einer bestimmten Werthaltung zu einem Urteil über den Sachverhalt verknüpft. Bewertungen sind von subjektiven Werthaltungen, persönlichen Meinungen geprägt.

Abbildung 4: Übersicht Dimensionen zu SERQU: Phase 3

Phase 4 „Massnahmen planen, Konsequenzen ziehen: Handlungsmöglichkeiten finden“	
<b>J. „Berücksichtigung der eigenen Person beim Schlussfolgern und bei der Planung von Massnahmen“</b>	Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen
<b>K. „Schlussfolgerungen und Darstellung und Prüfung der Ergebnisse/ Erkenntnisse“</b>	Begründete Schlussfolgerungen ziehen Begründetes Persönliches Fazit aus der Prüfung der Ergebnisse/der Erkenntnisse ziehen
<b>L. „Entwickeln eines Plans für das eigene Handeln“</b>	Konkrete Möglichkeiten entwickeln bzw. aufzeigen und begründen Konkretes Handeln planen und begründen

Abbildung 5: Übersicht zu SERQU: Phase 4

Am Schluss wurde eine Globalbeurteilung (Einschätzung der Qualität der Reflexion) als Ganzes vorgenommen. Bei der Konstruktion des SERQU wurde darauf geachtet, dass sich die Dimensionen und Subdimensionen voneinander abgrenzen lassen und Textstellen somit nicht mehreren (Sub-)Dimensionen zugeordnet werden konnten. Entsprechende Kodierregeln stützten diese Zielsetzung.

Die Erfahrungsdarstellung bestand aus zwei Teilen. In einem ersten Teil beschrieben die Studierenden eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich „Fördernde Beurteilung“, die sie in einem Praktikum erlebt hatten. Dabei mussten die Kodierenden die Qualität der Beschreibung hinsichtlich Strukturierung und Vielschichtigkeit/Komplexität beurteilen. In einem zweiten Teil mussten die Studierenden die im ersten Teil beschriebene Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen etc. zur fördernden Beurteilung kommentieren. Dieser Teil der Erfahrungsdarstellung wurde hinsichtlich der anderen (Sub-)Dimensionen des Instruments SERQU (Phase 2) beurteilt. Ein Auszug aus dem Kategoriensystem Phase 2 findet sich in Abbildung 6. Dort ist die Dimension „Beschreibung von Barrieren, Hindernissen“ mit ihren Ausprägungen und den jeweiligen Variablenbezeichnungen (in rot) abgebildet.

Währendem unter der Dimension *Strukturierung und Vielschichtigkeit* der ganze Text beurteilt werden musste, bestanden im zweiten Textteil die Analyseeinheiten zu den Dimensionen und Subdimensionen aus Satzteilen, einzelnen Sätzen oder auch mehreren Sätzen. Die identifizierten Dimensionen oder Subdimensionen wurden dabei (im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse, vgl. Mayring, 2003) mit Gewichten bzw. Ausprägungen versehen, wobei das Instrument SERQU (Phase 2) grundsätzlich vier Typen von Einschätzungsskalen enthält: Einschätzung einer Qualität; Einschätzung einer Qualität mit Häufigkeitsangabe; genauere inhaltliche Charakterisierung oder Ausdifferenzierung; und Häufigkeit des Auftretens.

1. **Einschätzung einer Qualität.** Wenn eine (Sub-)Dimension hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt werden musste, standen jeweils vier Ausprägungen zur Verfügung: 1=*niedrig*, 2=*mittel*, 3=*hoch* und 4=*sehr hoch*. So musste zum Beispiel bei Phase 2 die Dimension „Strukturierung und Vielschichtigkeit / Komplexität“ auf einer Skala von 1=*niedrig* bis 4=*sehr hoch* eingeschätzt werden. Dabei wurde eingeschätzt, wie strukturiert und nachvollziehbar sich eine Textstelle präsentierte und ob diese eher Oberflächenstruktur- oder Tiefenstrukturmerkmale aufwies.
2. **Einschätzung einer Qualität mit Häufigkeitsangabe in den Subdimensionen.** Wie bei (1) wurde eine Qualitätsabstufung vorgenommen, wobei bei jeder Abstufung (=Unterkategorie) zusätzlich die Häufigkeit ihres Vorkommens angegeben wurde. In der Phase 2 betrifft dies beispielsweise die Kategorie „Umgang mit Annahmen“ (mit den Ausprägungen „nicht begründet, nicht erklärt oder nicht belegt“, „teilweise falsche, ungenaue oder nicht nachvollziehbare Begründungen“ und „Nutzung von Belegen, Begründungen, Beurteilung der Erklärungskraft von Begründungen, Verwendung von logischen Beweisen oder Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven“).
3. **Charakterisierung/Differenzierung.** Wenn eine eingeschätzte Dimension oder Subdimensionen differenzierter charakterisiert werden musste, standen jeweils verschiedene Kategorien zur Auswahl. Wenn beispielsweise

bezüglich Phase 2 eine Textstelle als „Beschreibung von Barrieren/Hindernissen“ kodiert wurde, standen zur weiteren Differenzierung folgende drei Kategorien zur Auswahl: 1= Barrieren/Hindernisse, die in der eigenen Person liegen; 2= Barrieren/Hindernisse, die im Verhalten, in den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern gesehen werden; 3= Barrieren/Hindernisse des Systems (Rahmenbedingungen der Schule, des Auftrags etc.).

4. **Häufigkeit des Auftretens.** Hier wird die Auftretenshäufigkeit einer Sub-Dimension oder Dimension angegeben. In der Phase 2 betrifft dies z.B. die Kategorie „Überzeugungen“. Dabei wurden die Häufigkeiten nicht während des Kodierens angegeben, sondern am Schluss ausgezählt.

Subdim.	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
2A Ausdruck des Anlasses  v_2a_A	allgemein		<p><i>Ich empfand es als sehr schwierig, eine Prüfung zu erstellen, welche einen gewissen Notendurchschnitt hervorbringen soll. Ich versuchte die „wahrscheinlich mögliche“ Leistung jedes Schülers abzuschätzen. Nach dieser Beurteilung stellte ich die Aufgaben zusammen. Als ich die Prüfung fertig gestellt hatte, fühlte ich mich unsicher und konnte kaum einschätzen, ob dies nun eine schwere, leichte oder optimale Prüfung für die Klasse war. Erst das OK meiner Praxislehrperson bestätigte mich in meiner Arbeit. (1101, 10)</i></p> <p><i>Für mich als LP-Praktikantin war dies eine sehr gute Erfahrung. Der Einbezug einer anderen Lehrperson (andere Perspektive) war sehr bereichernd. Es hat sehr geholfen, dass wir einen Kriterienraster hatten (z.B. für die Korrektur). Die persönliche Rückmeldung empfand ich als sehr gut. Die Kinder konnten Rückfragen stellen und ich/wir konnte/konnten sagen, wieso ich/wir uns für diese Beurteilung entschieden hatten. (2401, 10)</i></p>	<p>Es wird nur 1 Anlass codiert, auch wenn der Anlass ein zweites Mal (vielleicht etwas umformuliert) erwähnt wird.</p> <p>Es wird nur gerade die Sinneinheit, die den Anlass ausdrückt markiert und nicht weiterführende Überlegungen und Gedanken. Diese weiterführenden Überlegungen können/werden weiteren Subdimensionen zugeordnet (z.B. 3B Umgang mit Annahmen)</p> <p>Anlässe enthalten häufig eine Gefühlskomponente, die nicht nochmals unter Gefühle codiert wird.</p> <p>Es wird gerade die Sinneinheit, die markiert worden ist, bewertet hinsichtlich „Gefühl“ und nicht der ganze dahinterstehende Anlass.</p>
	1=Zuneigung & Wohlbefinden  (positiv besetzte Gefühle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Anlass, der zu Überraschung, Staunen etc. und der Darstellung der Erfahrung zugrunde liegt, kommt in der Beschreibung zum Ausdruck. Der markierte Anlass ist mit einem positiven Gefühl besetzt.</li> </ul>	<i>Für mich als LP-Praktikantin war dies eine sehr gute Erfahrung. (2401, 10)</i>	
	2=Abneigung & Unbehagensgefühle (negativ besetzte Gefühle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Anlass, der zu Überraschung, Beunruhigung, Zweifel, Unsicherheit etc. geführt hat und der Darstellung der Erfahrung zugrunde liegt, kommt in der Beschreibung zum Ausdruck. Der markierte Anlass ist mit einem negativen Gefühl besetzt.</li> </ul>	<i>Ich empfand es als sehr schwierig, eine Prüfung zu erstellen, welche einen gewissen Notendurchschnitt hervorbringen soll. (1101, 10)</i>	

Subdim.	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
.	3= Gefühlskomponente ist nicht vorhanden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Anlass, der zu Überraschung, Staunen, Beunruhigung, Zweifel, Unsicherheit etc. geführt hat und der Darstellung der Erfahrung zugrunde liegt, kommt in der Beschreibung zum Ausdruck. Der markierte Anlass ist weder mit einem positivem noch negativen Gefühl besetzt, d.h. der Anlass ist mit keinem Gefühl verbunden.</li> </ul>	<i>Für mich war diese Art von Beurteilen recht neu. (1201, 15)</i>	

Abbildung 6: Auszug aus SERQU Phase 2 zur Subdimension „Ausdruck des Anlasses“

Jede (Sub-)Dimension mit ihren Ausprägungen gehört einer der vier Typen von Einschätzungsskalen an. Jede Einschätzungsskala weist dabei ein bestimmtes Skalenniveau auf. Typ (1) ist ordinal, Typen (2) und (4) sind metrisch und Typ (3) ist nominal skaliert. Die Ausprägungen in den Einschätzungsskalen resp. deren numerische Zuordnung wurden als Rohvariablen in eine Excel-Datei und anschliessend in eine SPSS-Datei übertragen. Im Anhang B.1 finden sich die Häufigkeitsverteilungen zu den einzelnen Reflexionsdimensionen (Rohvariablen) für die Phasen 2-4<sup>2</sup> für die Gesamtstichprobe (N=88).

Die Rohvariablen wurden für die Berechnung der verschiedenen aggregierten abhängigen Variablen verwendet. Folgende aggregierten abhängigen Variablen wurden aufgrund theoretischer Überlegungen und unter Bezug relevanter Forschungsliteratur (z.B. Leonhard & Rihm, 2011) gebildet:

- Reflexionsbreite = Anzahl Reflexionsdimensionen, die in einer Phase auftauchen
- Reflexionsdichte = Anzahl reflexiver Momente in einer bestimmten Phase

Reflexionsbreite und -dichte können weiter phasenübergreifend zusammengefasst werden. Die weitere Variablenbildung sowie erste statistische Analysen zu diesen aggregierten abhängigen Variablen sind in Arbeit und werden in weiterführenden Publikationen berichtet.

#### 4.2.3 Kategoriennutzung durch die Studierenden

Einige der Dimensionen im Kodiermanual waren vor der Datenerhebung als theoretisch abgeleitete Dimensionen formuliert worden, andere wurden induktiv im Laufe der Analysen generiert. Entsprechend kam es vor, dass einige der theoretisch abgeleiteten Dimensionen und Subdimensionen in den Erfahrungsdarstellungen resp. Reflexionsberichten nicht auftauchten. Eine Darstellung davon, welche Kategorien<sup>3</sup> resp. Dimensionen und Subdimensionen von den Studierenden genutzt wurden, d.h. in den Erfahrungsdarstellungen auftauchten, findet sich in Tabelle 1 (nicht genutzte Kategorien sind hellgrau unterlegt). Eine detaillierte Darstellung inklusive Häufigkeitsverteilungen befindet sich in Anhang B.1.

Folgende Kategorien resp. (Sub-)Dimensionen<sup>4</sup> wurden nicht verwendet: In Phase 3 waren es bei der Dimension *Perspektivenübernahme* die Subdimensionen *Perspektive anderer Lehrpersonen*, *Perspektive von Behörden*, *Schulleitung* und *Perspektive Lehrplan*, *Literatur* sowie die Dimension *Verwendung logischer Beweise*. In Phase 4 wurde die Dimension *von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen* nicht verwendet.

---

<sup>2</sup> Die Auszählung der einzelnen Fachbegriffe bei der Variablen 8B „Fachsprachliche Sicherheit“ wurde lediglich für die 16 Erfahrungsdarstellungen, welche für die Interrater-Berechnungen ausgewählt wurden, vorgenommen.

<sup>3</sup> Der Begriff der Kategorie entspricht den Subdimensionen und Dimensionen, repräsentiert aber eine inhaltsanalytische Perspektive. Dimensionen und Subdimensionen repräsentieren eine Modellperspektive, d.h. einer konzeptuellen, auf EDAMA (2012) bezogenen Betrachtungsweise.

<sup>4</sup> Bei einzelnen (Sub-)Dimensionen, bei denen im Kodiermanual eine Qualitätsabstufung vorgenommen wurde („Einschätzung einer Qualität mit Häufigkeitsangabe“, siehe S. 21), kam es vor, dass nicht jede Qualitätsausprägung in den Daten aufschien. Dies kann anhand von Anhang B.1 genau nachvollzogen werden.

Tabelle 1: Kategoriennutzung in den einzelnen Phasen

Variablen-Nr.	Kategorie (Dimension)	Subkategorie (Subdimension)	Nutzung
<b>Phase 2 – Darstellung der Erfahrung</b>			
1	Strukturierung & Vielschichtigkeit/Komplexität		Ja
2A	Ausdruck Anlass		Ja
2B	Beschreibung „Ideale Situation“		Ja
2C	Beschreibung von Barrieren, Hindernissen	Eigene Barrieren	Ja
		Barrieren seitens der Schüler/innen	Ja
		Barrieren seitens des Systems	Ja
3A	Fragen und Probleme stellen		Ja
3B	Umgang mit Annahmen		Ja
3C	Perspektivenübernahme	Perspektive der Schüler/innen	Ja
		Perspektive anderer Lehrpersonen	Nein
		Perspektive von Behörden, Schulleitung	Nein
		Perspektive Lehrplan, Literatur	Nein
4A	Eigene Gefühle	Zuneigung	Ja
		Abneigung	Ja
		Wohlbefinden	Ja
		Unbehagen	Ja
4B	Überzeugungen		Ja
4C	Professional Self	implizit	Ja
		explizit	Ja
<b>Phase 3 – Analyse</b>			
5B	Deutung der Erfahrung und Relevanz der Deutung		Ja
6.1B	Bezug der Erfahrung zur eigenen Person		Ja
6.2B	Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur prof. Identität		Ja
7B	Evaluation		Ja
9	Umgang mit Aussagen	Keine Begründung, Erklärung, Beleg vorhanden – falsche Aussage	Ja
		Keine Begründung, Erklärung, Beleg vorhanden – richtige Aussage	Ja
		(Teilweise) falsche, ungenaue, nicht nachvollziehbare Begründung	Ja



Variablen-Nr.	Kategorie (Dimension)	Subkategorie (Subdimension)	Nutzung
9A	Nutzung von Belegen		Ja
9B	Begründungen und Erklärungen von Aussagen		Ja
9C	Verwendung logischer Beweise		Nein
9D	Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven: Identifikation und Übernahme		Ja
<b>Phase 4 – Massnahmen planen</b>			
10A	Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen		Ja
10B	Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen		Nein
11A	Schlussfolgerungen ziehen		Ja
11B	Persönliches Fazit ziehen		Ja
12A	Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen		Ja
12B	Wahl von geeigneten konkreten Handlungen, Handlungsplanung		Ja

## 4.3 Bestimmung der Interrater-Reliabilität

### 4.3.1 Interrater-Reliabilität Phase 2

Mit dem Instrument SERQU (Phase 2) soll die Qualität der Reflexion in der Phase 2 „Darstellung einer Erfahrung“ erfasst werden. Für die Überprüfung der Interrater-Reliabilität wurden 16 der vorliegenden 88 Erfahrungsdarstellungen zufällig für eine doppelte Kodierung durch die beiden Kodierenden ausgewählt. Als Mass für die Reliabilitätsprüfung wurde das für alle Skalenniveaus geeignete, robuste *Krippendorff's Alpha* gewählt (vgl. Raupp & Vogelsang, 2009). Als zweites Mass wurde zusätzlich der etwas weniger konservative, aber auch weniger robuste *Holsti-Index* berechnet (Prozentanteil der Untersuchungseinheiten, bei denen beide am Test beteiligten Kodierenden identisch kodiert haben; vgl. Raupp & Vogelsang, 2009). Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 2 dargestellt. In Anhang B.2 findet sich ein Auszug aus dem Datenfile mit der Gegenüberstellung der Einschätzungen der beiden Kodierenden zu Phase 2 ( $n=16$ ).

**Tabelle 2: Interrater-Reliabilität Phase 2**

Variablen-Nr. (Subdim.-Nr.)	Subdimensionen und Gesamtbewertung zu Phase 2	Krippendorff's Alpha	Holsti- Index
1A&B*	Strukturierung und Vielschichtigkeit/Komplexität	.89	0.81
2A	Ausdruck des Anlasses	.73	0.81
2B	Beschreibung der idealen Situation	.52	0.78
2C	Beschreibung von „Barrieren und Hindernissen“(eigene, Schüler/innen oder System)	.82	0.90
3A	Fragen und Probleme stellen	.68	0.83
3B	Umgang mit Annahmen (Ausprägungen niedrig bis hoch)	.68	0.80
3C	Perspektivenübernahme	- **	- **
4A	Eigene Gefühle (positiv)	.78	0.94
	Eigene Gefühle (negativ)	.76	0.75
4B	Überzeugungen	.82	0.88
4C	Professional Self - „Rolle“ (implizit oder explizit)	1.00	1.00
Total	Gesamtbewertung Qualität der Reflexionstexte (holistisches Urteil )	.88	0.81

Anmerkungen:

\* Die Subdimensionen 1A „Strukturierung“ und 1B „Vielschichtigkeit/Komplexität“ wurden im Kodiermanual zu einer Variablen zusammengefasst

\*\* = Einschätzungen zu dieser Subdimension sind nicht vorgekommen

Von den 10 Subdimensionen von SERQU (Phase 2) fanden sich bei sechs Subdimensionen gute oder sehr gute Kodierer-Übereinstimmungen (*Krippendorff's Alpha*  $\geq .70$  bzw.  $\geq .80$ ). Die Übereinstimmung der Einschätzungen zur Subdimension „Fragen und Probleme stellen“ sowie zur Subdimension „Umgang mit Annahmen“ sind befriedigend ausgefallen (*Krippendorff's Alpha* jeweils .68). Die Übereinstimmung in den Einschätzungen zur Subdimension „Beschreibung der idealen Situation“ ist nicht befriedigend ausgefallen. Für die endgültige Kodierung wurden deshalb die kritischen Fälle von den beiden Kodierenden ausdiskutiert. Zur Variable „Perspektivenübernahme“ können bezüglich Interrater-Reliabilität keine differenzierten Aussagen gemacht werden, da diese Variable gemäss Einschätzungen der zwei Kodierenden in den Reflexionstexten der Studierenden nicht vorgekommen ist (was einer 100% Übereinstimmung entsprechen würde). Die Interrater-Reliabilität hinsichtlich Einschätzung der Gesamtqualität der Reflexionstexte (als holistisches Urteil aufgrund der Einschätzungen zu den Subdimensionen) kann als sehr gut bezeichnet werden.

## 4.3.2 Interrater-Reliabilität Phase 3 und 4

Analog zu Phase 2 wurde für Phasen 3 und 4 in den Reflexionstexten wieder *Krippendorff's Alphas* und *Holsti Indices* berechnet. Für Phase 3 „Analyse: Differenzierte Auseinandersetzung mit der Erfahrung“ und Phase 4 „Massnahmen planen Konsequenzen ziehen: Handlungsmöglichkeiten entwickeln“ sind die Ergebnisse in Tabelle 3 dargestellt. Für Phasen 3 und 4 liegen – mit Ausnahme der fachsprachlichen Sicherheit, welche mit einem Krippendorff's Alpha von .67 knapp unter dem gesetzten Minimum von .70 liegt – durchwegs gute bis sehr gute Kodiererübereinstimmungen vor.

Zu beachten gilt jedoch, dass die Einschätzungen zu einzelnen Variablen wenig oder mangelnde Variation in den Ausprägungen aufweisen. Da bei den Variablen „Verwendung logischer Beweise“ (9c), „Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen“ und (10b) nach Einschätzung der Kodierenden nur die Ausprägung „0=nicht vorhanden“ vorgekommen ist, wurde auf die Berechnung der Interrater-Reliabilität verzichtet. Eine geringe Variation der Ausprägungen zeigt sich bei den folgenden Variablen:

- 6.1b: Bezug der Erfahrung zur eigenen Person
- 6.2b: Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur professionellen Identität
- 9d: Umgang mit Aussagen: Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven
- 10a: Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen
- 11a: Schlussfolgerungen ziehen
- 12a: Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen

Beispielsweise liegen zur Variable „Bezug der Erfahrung zur eigenen Person: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit“ (6.1b) nur gerade 5 Einschätzungen von 3 Personen vor, die nicht der Kategorie „nicht vorhanden“ zuzuordnen sind. Der Wert von 1.0 für den Holsti-Index und den Krippendorff's Alpha weisen hier zwar auf eine perfekte Übereinstimmung zwischen den beiden Kodierenden hin. Diese perfekte Übereinstimmung ist jedoch hauptsächlich durch die mangelnde Variation der Werte und die nicht besetzten Kategorien zu erklären.

**Tabelle 3: Interrater-Reliabilität Phasen 3 und 4**

Variablen-Nr. (Sub-Dim.)	Subdimensionen zu Phase 3 und 4	Krippendorff's Alpha	Holsti-Index
<b>Phase 3</b>			
5B	Interpretation: Deutung der Erfahrung und Relevanz der Deutung: Beurteilung der Qualität über eine ganze Sinneinheit (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.87	0.75
6.1B	Bezug der Erfahrung zur eigenen Person: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit (0= nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	1.00*	1.00*
6.2B	Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur professionellen Identität: Beurteilung der Qualität über die ganze Sinneinheit (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	1.00*	1.00*
7B	Evaluation: Beurteilung der Qualität über die ganze Sinneinheit (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.96	0.91
8B	Fachsprachliche Sicherheit: Richtigkeit der Verwendung einzelner fachsprachlicher Begriffe (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=stimmig, 3=keine Aussage möglich)	0.67	0.91
<b>Phase 4</b>			
9	Umgang mit Aussagen: Beurteilung einzelne Aussagen (0=nicht vorhanden, 1=keine Begründung, 2=teilweise falsche, ungenaue, nicht nachvollziehbare Begründung)	0.83	0.86
9A	Umgang mit Aussagen: Nutzung von Belegen (0=nicht vorhanden, 3=sehr hoch, 4=sehr hoch)	0.78	0.91
9B	Umgang mit Aussagen: Begründungen und Erklärungen (0=nicht vorhanden, 3=sehr hoch, 4=sehr hoch)	0.85	0.87
9C	Verwendung logischer Beweise (0=nicht vorhanden, 3=hoch, 4=sehr hoch)	**	**
9D	Umgang mit Aussagen: Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.45*	0.85*
10A	Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	1.00*	1.00*
10B	Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	**	**
11a	Schlussfolgerungen ziehen (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	1.00*	1.00*
11B	Persönliches Fazit ziehen (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.87	0.91

Variablen-Nr. (Sub-Dim.)	Subdimensionen zu Phase 3 und 4	Krippendorff's Alpha	Holsti-Index
12A	Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	1.00*	1.00*
12B	Wahl von geeigneten konkreten und begründeten Handlungen, eine Handlungsplanung (0=nicht vorhanden, 1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.88	0.95
<b>Gesamtbeurteilung Phase 3 und 4</b>			
3	Gesamtbeurteilung Phase 3 „Analyse“ (1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	.86	.75
4	Gesamtbeurteilung Phase 4 „Massnahmen planen, Konsequenzen ziehen“ (1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.75	0.81
3.4	Gesamtbeurteilung Phase 3 und 4 (1=niedrig, 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)	0.77	0.81

Anmerkungen:

\* In diesen Subdimensionen ist überwiegend die Ausprägung „0= nicht vorhanden“ vorgekommen und nur vereinzelte Einschätzungen mit Ausprägung 1,2,3 oder 4.

\*\*Einschätzungen mit den Ausprägungen 1,2, 3 oder 4 sind zu dieser Subdimension nicht vorgekommen. Dies bedeutet, dass die Kodierenden alle vorliegenden Berichte hinsichtlich dieser Dimension mit „0=nicht vorhanden“ eingeschätzt haben.

## 5 Erste Schlussfolgerungen und Ausblick

### 5.1 Realisierung der Datenerhebung

Die Datenerhebung mit den verschiedenen Erhebungszeitpunkten war gut realisierbar. Mit einer Teilnahmerate von über 90% zeigte sich zudem, dass die Umsetzung der forschungsethischen Richtlinien (Information, Anonymität, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit der Teilnahme) erfolgreich war. Da die Dozentin, welche die Module durchführte, keinen Zugriff auf die erhobenen Daten hatte und nicht wusste, wer seine Daten für die Forschung zur Verfügung stellte, konnte somit die inhaltliche Arbeit inklusive Leistungsbewertung von der Forschungsarbeit getrennt werden. Dies könnte ebenfalls zur hohen Teilnahmerate beigetragen haben. Zum Forschungsprojekt gab es seitens der Studierenden keine negativen schriftlichen oder mündlichen Rückmeldungen.

Die Trennung von Modularbeit und Forschungsarbeit war vermutlich nicht nur für die hohe Teilnahmerate von Bedeutung, sondern auch für die Qualität der Erfahrungsdarstellung und des Reflexionsberichtes. Der bewertungsfreie Rahmen sollte verhindern, dass das Wissen um eine Bewertung in den Vordergrund treten und die Darstellung der Erfahrung resp. das Verfassen des Reflexionsberichts dahingehend beeinflussen würde, dass die Studierenden das

schrieben, von dem sie meinten, dass die Dozentin es lesen wolle (vgl. McGarr & Moody, 2010).

## 5.2 Überprüfung der Interrater-Reliabilität

Die Überprüfung der Interrater-Reliabilität ergab, dass die Dimensionen resp. Subdimensionen der Reflexion – wie sie im Modell EDAMA (2012) beschrieben sind - unter der Verwendung von SERQU reliabel eingeschätzt werden konnten. Dabei gilt es jedoch eine Einschränkung zu beachten: Die Pilotstudie fand in einem spezifischen Setting statt und enthielt eine daran angepasste Untersuchungsanlage. Dies steuerte die Erhebung der Reflexion – zu Beginn des Moduls als Erfahrungsdarstellung, am Ende des Moduls als Reflexionsbericht – und hatte einen Einfluss darauf, welche Phasen, Dimensionen und Subdimensionen zum Tragen kamen und sich entsprechend manifestieren konnten. So erlaubte es die Untersuchungsanlage beispielsweise nicht, bereits das „Durchführen - Machen“ (Phase 1 im Reflexionszyklus) der später beschriebenen Erfahrung einzubeziehen.

Des Weiteren tauchten bestimmte Dimensionen resp. Subdimensionen in den Daten nicht oder kaum auf, wie beispielsweise „Bezug der Erfahrung zur eigenen Person“ oder „Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson“, beides Dimensionen aus Phase 3 (vgl. Abbildungen 1 bis 3, siehe auch Anhang B.1). Die Bestimmung der Interrater-Reliabilität bei der Analyse dieser Dimensionen und Subdimensionen steht also noch aus. Dieses nicht Auftauchen von Dimensionen und Subdimensionen ist darauf zurückzuführen, dass nur analysiert werden konnte, was die Studierenden geschrieben hatten, viele der Dimensionen im Kodiermanual jedoch *vorderhand als theoretisch abgeleitete Dimensionen* formuliert worden waren. Da die Prompts zur Auslösung des Erfahrungsberichts resp. des Reflexionsberichts sehr offen gehalten waren, konnten die Studierenden einerseits frei wählen, welche Erfahrung sie beschrieben. Andererseits bestimmten sie selber, wie breit und tief sie diese Erfahrungen darstellten und auf welche Aspekte sie dabei eingingen. Wie oben dargelegt entsprach das analytische Vorgehen einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Entsprechend müssen in weiteren, dafür geeigneten Settings zusätzliche Daten erhoben werden, damit die fehlenden Dimensionen zum Tragen kommen können. Ein solches Setting wäre beispielsweise eine Interventionsstudie, in deren Interventionsteil die *entsprechenden Dimensionen aktiviert würden*, u.a. durch das Setzen von gezielten Prompts.

Andererseits könnte eingewendet werden, dass das Nichtauftauchen bestimmter Dimensionen und Subdimensionen ein Ergebnis einer möglicherweise zu hohen Komplexität und Differenziertheit von Modell und Analyseinstrument sein könnte. So stellt sich z.B. die Frage, wie differenziert und komplex EDAMA und SERQU resp. Modelle und Analyseinstrumente zu Reflexion sein müssen, um Reflexionsprozesse und deren schriftlichen Niederschlag angemessen und zuverlässig abbilden zu können. Dabei ist anzunehmen, dass u.a. Setting und Zielsetzung(en) der Reflexion(sprozesse) mitbestimmen, was unter „angemessen“ und „zuverlässig“ zu verstehen ist. Zudem ist die Frage offen, ob sich die Verwendung bestimmter (Sub-)Dimensionen wie z.B. das Einnehmen einer Aussenperspektive von Behörden oder Schulleitung erst im weiteren Verlauf des Lehramtsstudiums (oder der Berufsausübung) und auf der Basis vielfältiger Praxiserfahrungen entwickelt. Die Beantwortung dieser Frage würde die Erhebung weiterer Quer- und Längsschnittdaten bei verschiedenen

Stichproben und unter Verwendung des SERQU als Analyseinstrument erfordern.

## 5.3 Offenheit der Prompts

Sämtliche Prompts waren absichtlich offen formuliert worden, um die Studierenden in ihren Darstellungen resp. im Reflexionsbericht nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken, z.B. welche Elemente diese enthalten sollten, wie ausführlich beschrieben und dargelegt werden sollte, auf welche Elemente besonders zu fokussieren sei etc. In Anlehnung an einen eher qualitativ-narrativen Ansatz sollte so die subjektive Re-Konstruktion der gemachten Erfahrung ermöglicht werden (vgl. Wainryb, Brehl, & Matwin, 2005). Die Studierenden sollten dabei ihre eigenen Sinnzusammenhänge herstellen können (vgl. Loughran, 2002). Das oben diskutierte nicht Auftauchen bestimmter Dimensionen zeigt zumindest auf inhaltlicher Ebene auf, dass bezüglich der darzustellenden Elemente diese Offenheit von den Studierenden als solche wahrgenommen worden war.

Das Ermöglichen einer subjektive Re-Konstruktion der gemachten Erfahrung brachte es mit sich, dass die Studierenden in die Darstellung diejenigen Elemente der ursprünglichen Erfahrung einbrachten, die für sie salient waren und die sie im gegebenen kommunikativen Setting als relevant erachteten (vgl. Wainryb et al., 2005). Somit wurden mit der Offenheit der Prompts Erfahrungsdarstellungen (T1) und Reflexionsberichte (T2) ausgelöst, die bezüglich Länge, Komplexität, gewählter Thematik, aufgeführter Elemente etc. eine grosse Bandbreite aufwiesen (siehe dazu auch Methodenbericht Teil I, Gutzwiller et al., 2013). So wurde unter dieser Perspektive für die bestehende Stichprobe (Studierende der Primarstufe im 5. Semester) in einem explorativen Schritt untersucht, *was überhaupt an Beschreibungen und Elementen auftaucht*, wenn sie eine in einem Schulpraktikum gemachte Erfahrung darstellen resp. später reflektieren sollten. So sollte einerseits eine Art „Bestandsaufnahme“ gemacht werden können. Andererseits sollten, wie erwähnt, die Studierenden in ihren Darstellungen und Berichten nicht schon zu stark gelenkt werden, um möglichst unverfälschtes „Rohmaterial“ für die qualitativen Inhaltsanalysen zur Verfügung zu haben.

Ein wichtiger nächster Schritt in diesem Zusammenhang wäre das Erheben weiterer Daten unter denselben Bedingungen mit Einbezug weiterer Stichproben, die sich bezüglich Studiengang, Studienort und Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (zweiphasig vs. einphasig) voneinander unterscheiden. Damit könnte einerseits die Bestandsaufnahme erweitert und andererseits überprüft werden, inwieweit subjektive Vorstellungen der Studierenden dazu, was in Erfahrungsdarstellungen und Reflexionsberichten von ihnen erwartet wird, diese Darstellungen und Berichte beeinflussen. Ebenfalls könnte überprüft werden, inwieweit bestehendes Vorwissen resp. erworbene Fertigkeiten im Verfassen von Reflexionsberichten sich niederschlagen. Eine solche Art der Baseline-Erhebung wurde unseres Wissens noch nicht vorgenommen.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass nicht erwartet werden kann, dass alle Reflexionsdimensionen und Subdimensionen in einem bestimmten Reflexionsprodukt auftauchen. Je nach Zielsetzung und Setting (inklusive Prompts) sowie angesprochenen resp. angezielten Reflexionsphasen können unterschiedliche Dimensionen in unterschiedlichen Kombinationen in



Erfahrungsdarstellungen resp. Reflexionsberichten auftauchen (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli et al., 2013). Bezüglich der Prompts, zur Initiierung von schriftlicher Reflexion, zeigt sich, dass die genauen Formulierungen zu den verwendeten Prompts in empirischen Studien meist *nicht* berichtet werden (wie z.B. in Graudegus & Abels, 2013; Griffin, 2003; Kember et al., 1999; Leijen Leijen, Valtna, Leijen, & Pedaste, 2013; Mena Marcos, García-Rodríguez, & Tillema, 2013). Stattdessen werden allgemeine Beschreibungen der Instruktionen und Einzelbeispiele angegeben. Wir erwarten jedoch, dass Prompts den Schreibprozess nachhaltig beeinflussen, also das, was geschrieben wird, in welcher Länge, in welchem Detaillierungsgrad etc. (vgl. Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002). Somit bestünde eine weitere Anknüpfung an die vorliegende Studie in einem Vergleich der Wirkung unterschiedlicher Prompts auf die schriftlichen Reflexionsprodukte von Lehramtsstudierenden. Unseres Wissens wurde ein solches Vorhaben noch nicht umgesetzt.

## 5.4 Analyseverfahren

Bezüglich Auswertung mit dem SERQU hat sich gezeigt, dass es für die Kodierenden eine intensive Schulung und regelmässige Auswertungstreffen brauchte, um einerseits das Basismodell EDAMA (2012) und andererseits die Anwendung des Kodiermanuals beim Kodieren zu verstehen resp. zu beherrschen. Daher ist die Analyse von Reflexionsdaten mit SERQU zeitaufwändig, was bei einer Untersuchungsplanung berücksichtigt werden muss. Auf der anderen Seite ist der SERQU ein sehr detailliertes Analyseinstrument, welches – in Abhebung von anderen Instrumenten zur Einschätzungen von Reflexion – nicht auf einigen wenigen, hoch inferenten und damit globalen Urteilen beruht.

## 5.5 Weiterentwicklung von EDAMA (2012)

Die Arbeit an SERQU und die weitere Auseinandersetzung mit Theorien und Modellen zur Reflexion helfen, das Modell EDAMA (2012) weiter zu entwickeln und zu schärfen. So wurde die beispielsweise die Blickrichtung (Blick nach „innen“ resp. nach „ausen“; s.u.) im Rahmen dieser Weiterentwicklungen entdeckt und in der aktuellsten Version von EDAMA beschrieben. Auch die Rückmeldungen von Expert/innen in verschiedenen Phasen der Entwicklungsarbeit an Modell und Analyseverfahren wirkten sich fruchtbar auf deren Schärfung und Präzisierung aus. Beide werden sich in weiteren Untersuchungen bewähren müssen.



## 6 Literatur

- Aeppli, J., Lötscher, H. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012a). *Das Reflexionsmodell EDAMA für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Aeppli, J., Lötscher, H. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012b). *Bausteine für einen bewussten Umgang mit Reflexion und den gezielten Einsatz von Reflexion*. Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Aeppli, J., Lötscher, H. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012c). *Reflexionsmodell EDAMA: grafische Darstellung*. PH Luzern: Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (eingereicht). EDAMA-L – ein Rahmenmodell für Reflexion.
- American Educational Research Association. (AERA), American Psychological Association. (APA), & National council on Measurement in Education. (NCME). (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: APA.
- Aukes, L., C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., & Slaets, J. P. J. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical Teacher*, 29, 177-182.
- Carini, P. F. (1979). *The art of seeing and the visibility of the person*. Grand Forks: University of North Dakota, North Dakota Study Group on Evaluation.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Dewey, J. (1910/1997). *How We Think*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2000). Demokratie und Erziehung: *Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik ; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie* (J. Oelkers, Hrsg., 3. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim, Beltz 1993, welche auf der Ausgabe von 1916 beruht]. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dewey, J. (2008). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Hg. v. Jürgen Oelkers). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (2009). *Wie wir denken* [basierend auf der Originalausgabe von 1910]. Zürich: Pestalozzianum.
- Enzmann, D. (1996). *Gestreßt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß* (Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung, Bd. 3). München: Profil.
- Facione, A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary - "The Delphi Report"*. Zugriff am 1.12.12. Verfügbar unter [http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf).

- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Zugriff am 1.12.12. Verfügbar unter [http://www.student.uwa.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf](http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf).
- Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002). Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 485-499.
- Graudegus, J. & Abels, S. (2013). Empathie- und Reflexionskompetenz von Studierenden der Didaktik der Chemie und Physik. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 46-56.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2003). *Assessing social perspective-taking in adolescence: The Written Interpersonal Understanding Interview*. Selbstverlag, Therwil. (Elektronisch publiziert an der Stadt- und Universitätsbibliothek Bern unter [http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/03gutzwiller\\_e.pdf](http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/03gutzwiller_e.pdf)).
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Perren, S. (2009). *The relationship between student teachers' sociomoral development and well-being*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Denver, Colorado (USA), April 2 - April 4, 2009.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2013). „Reaching higher, going deeper”: effects of two distinct interventions to promote student teachers' capacity to reflect on teaching practice. Antrag an den Schweizerischen Nationalfonds (SNF). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2013a). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilung“ Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht Nr. 40. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2012a). Projektskizze zur Validierungsstudie „SERQU Phasen 3 & 4“. Antrag an den F+E-Fonds der PHZ Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2012b). *Reflexion: Problematisches zum Begriff, Definitionen und Auslegungen des Begriffs*. Manuskript. Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Nieskens, B. & Mayr, J. (2015). *Entwicklung der Skala zur selbst eingeschätzten Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion bei Lehramtsstudierenden*. Manuskript in Vorbereitung.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Toward Expert Thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student. *Teaching Education*, 13(2), 219-243.
- Hawkins, D. (1974). *The informed vision: Essays on learning and human nature*. New York: Agathorn Press.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huber, G. L. (1993). Ungewissheits- vs. Gewissheitsorientierung im interkulturellen Bereich. In H. Mandl, M. Dreher, & H.-H. Konradt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im interkulturellen Kontext* (S. 75-98). Göttingen: Hogrefe.

- Huber, G. L. & Roth, J. H. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangnau: Huber.
- Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen: Shaker.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, M., & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 529–552). New York: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Lötscher, H., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Aeppli, J. (2011). *Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilen und Fördern“: eine Pilotstudie zur Rolle der Beschreibung von Erfahrung*. Forschungsantrag. Luzern: PHZ Luzern.
- Lötscher, H., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Aeppli, J. (2012a). *Der Lehrberuf als Profession und die Bedeutung von Reflexion beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Professionskompetenzen*. Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript
- Lejteny, A., Valtna, K., Lejteny, D. A. J., & Pedaste, M. (2013). How to determine the quality of students' reflections?. *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240-270.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Lyons, N. (Ed.). (2010a). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. New York: Springer. Verfügbar unter [http://sfx.metabib.ch/sfx\\_uzh?sid=ALEPH%3AUZH01&genre=book&isbn=978-0-387-85744-2&id=doi%3A10.1007%2F978-0-387-85744-2](http://sfx.metabib.ch/sfx_uzh?sid=ALEPH%3AUZH01&genre=book&isbn=978-0-387-85744-2&id=doi%3A10.1007%2F978-0-387-85744-2) (zuletzt besucht 30.09.2013)
- Lyons, N. (2010b). Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, Contemporary Claims and Future Possibilities. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 3–22). New York: Springer.
- Lyons, N. (2010c). Reflective Inquiry: Foundational Issues – “A Deepening of Conscious Life”. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 23–44). New York: Springer.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8.Aufl.). Weinheim: Beltz/UTB.

- Mc Garr, O. & Moody, J. (2010). Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice. *Reflective Practice*, 11(5), 579-591.
- Mena Marcos, J. J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-163.
- Raupp, J. & Vogelsang, J. (2009). *Anhang zu: Medienresonanzanalyse. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Online verfügbar unter [www.springer.com/cda/content/document/cda.../w\\_44\\_2471.pdf](http://www.springer.com/cda/content/document/cda.../w_44_2471.pdf) (zuletzt besucht am 25.9.2013)
- Reichert, J. (2008). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276-286). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Rindermann, H. (2003). Methodik und Anwendung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. *Sozialwissenschaft und Berufspraxis*, 26(4), 401-413.
- Rodgers, C. (2002a). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), S. 842-866.
- Rodgers, C. (2002b). Voices Inside Schools. Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Harvard Educational Review* 72(2), 230-254.
- Rodgers, C. (2010). The Role of Descriptive Inquiry in Building Presence and Civic Capacity. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 45-61). New York: Springer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* (1. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seidel, S. (1998). Wondering to be done: The collaborative assessment conference. In D. Allen (Ed.), *Assessing student learning: From grading to understanding* (pp. 21-39). New York: Teachers College Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 2-25.
- Wainryb, C., Brehl, B. A., & Matwin, S. (2005). Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1-114.
- Wyss, C. (Juni 2011). *Unterricht und Reflexion: Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen*. Dissertation, Universität Zürich. Zürich.

Zeichner, K. M., & Liston, D. Patrick. (1996). *Reflective teaching: An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

## Anhang

### ***Anhang A: Instruktionen & Prompts zur Reflexion***

#### **A.1 Erfahrungsdarstellung**

— S. 40

#### **A.2 Reflexionsbericht**

— S. 41

### ***Anhang B: Weitere Datenbeschreibung***

#### **B.1 Auftreten der einzelnen Reflexionsdimensionen (Phasen 2 bis 4) in der Erfahrungsdarstellung ( $N=88$ ) - Häufigkeitsverteilungen**

— Phase 2: ab S. 42

— Phase 3: ab S. 45

— Phase 4: ab S. 50

#### **B.2 Codes und Übereinstimmungen zwischen Rater 1 und Rater 2 für Phase 2 - Ausschnitt aus dem Datenfile ( $n=16$ )**

— S. 54

## A.1 Erfahrungsdarstellung

### **Gruppe A:**

Name:

#### **Beschreiben einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“**

Beschreiben Sie eine Erfahrung aus dem Bereich Beurteilen und Fördern. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name\_Vorname\_BWFB\_LN1A an die Dozentin xy@phz.ch. Der LN 1, Teil A ist erfüllt, wenn er zum vereinbarten Zeitpunkt eingereicht wird. Die Dozentin liest die Beschreibung Ihrer Erfahrung, gibt Ihnen weiterführende Hinweise und macht Bezüge zur Arbeit im Modul.

Ihre Erfahrung ist Ihre Erfahrung und kann daher nicht richtig oder falsch sein.

1. Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich „Beurteilen und Fördern“, die Sie in einem Praktikum erlebt haben?
2. Kommentieren Sie diese Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen ... zum Beurteilen und Fördern?

### **Gruppe B:**

Name:

#### **Beschreiben einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“**

Beschreiben Sie eine Erfahrung aus dem Bereich Beurteilen und Fördern. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name\_Vorname\_BWFB\_LN1A an die Dozentin xy@phz.ch. Der LN 1, Teil A ist erfüllt, wenn er zum vereinbarten Zeitpunkt eingereicht wird. Die Dozentin liest die Beschreibung Ihrer Erfahrung, gibt Ihnen weiterführende Hinweise und macht Bezüge zur Arbeit im Modul.

Ihre Erfahrung ist Ihre Erfahrung und kann daher nicht richtig oder falsch sein.

1. Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich „Beurteilen und Fördern“, die Sie in einem Praktikum erlebt haben? Wie sieht diese aus Ihrer Perspektive als Lehrperson bzw. aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus?
2. Kommentieren Sie diese Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen ... zum Beurteilen und Fördern?

## A.2 Reflexionsbericht

### **Gruppe A:**

Name:

#### **Reflektieren einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“**

Beschreiben und Analysieren Sie Ihre Praxiserfahrung und leiten Sie daraus Hinweise für zukünftiges Handeln im Bereich „Beurteilen und Fördern“ ab. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name\_Vorname\_BWFB\_LN1-Teil\_B an die Dozentin xy@phz.ch. Der LN 1 Teil B ist erfüllt, wenn er bis zum 21. Dezember 2011 eingereicht wird. Dies wird mit einer Mail bestätigt.

Lesen Sie nochmals in Ruhe die Beschreibung Ihrer Praxiserfahrung in LN 1A, damit Sie sich an die Situation/Handlungsfolge erinnern. Schliessen Sie das Dokument. Beschreiben Sie die damalige Erfahrung auf Grund der Erkenntnisse aus der Modularbeit.

Analysieren (Diagnose, Beurteilung) Sie diese Praxiserfahrung vor dem Hintergrund des neuen Wissen im Bereich „Beurteilen und Fördern“.

Leiten Sie aus dieser Analyse konkrete Möglichkeiten und Handlungshinweise für Ihre Arbeit als Lehrperson oder als Praktikantin im Bereich Beurteilen und Fördern ab.

Freiwillig: Sie sind eingeladen Rückmeldungen, Bemerkungen zum Modul anzubringen (ist nicht Teil des Leistungsnachweises ☺)

### **Gruppe B:**

Name:

#### **Reflektieren einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“**

Beschreiben und Analysieren Sie Ihre Praxiserfahrung und leiten Sie daraus Hinweise für zukünftiges Handeln im Bereich „Beurteilen und Fördern“ ab. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name\_Vorname\_BWFB\_LN1-Teil\_B an die Dozentin xy@phz.ch. Der LN 1 Teil B ist erfüllt, wenn er bis zum 21. Dezember 2011 eingereicht wird. Dies wird mit einer Mail bestätigt.

1. Lesen Sie nochmals in Ruhe die Beschreibung Ihrer Praxiserfahrung in Frage 1 des LN 1A, damit Sie sich an die Situation/Handlungsfolge erinnern. Kopieren Sie die Beschreibung der Erfahrung in diesen LN Teil B (unter Frage 1) und ergänzen Sie diese allenfalls auf Grund der Erkenntnisse aus der Modularbeit.
2. Analysieren (Diagnose, Beurteilung) Sie diese Praxiserfahrung vor dem Hintergrund des neuen Wissen im Bereich „Beurteilen und Fördern“.
3. Leiten Sie aus dieser Analyse konkrete Möglichkeiten und Handlungshinweise für Ihre Arbeit als Lehrperson oder als Praktikantin im Bereich Beurteilen und Fördern ab.

Freiwillig: Sie sind eingeladen Rückmeldungen, Bemerkungen zum Modul anzubringen (ist nicht Teil des Leistungsnachweises ☺)



## Anhang B.1: Auftreten der Reflexionsdimensionen

### Globalbeurteilungen zu Phasen 2 bis 4

	N	M	Md	Mo	SD	Min	Max
1 Struktur & Komplexität Phase 2	88	2.56	3.00	2.00	.82	1	4
3 Gesamtbeurteilung Phase 3	85	2.48	3.00	3.00	.76	1	4
4 Gesamtbeurteilung Phase 4	85	2.01	2.00	2.00	.82	1	4
34 Gesamtbeurteilung Phasen 3 und 4	85	2.13	2.00	2.00	.93	1	4

Anm.: Hier werden Masse der zentralen Tendenz und der Dispersion für die Globalbeurteilungen angegeben. Die entsprechenden Häufigkeitsverteilungen finden sich bei der Darstellung der einzelnen Phasen.

### Phase 2

#### 1 Struktur & Komplexität (0=nicht genannt; 1=niedrig; 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
nicht genannt	1	1.1	1.1	1.1
Niedrig	7	8.0	8.0	9.1
Mittel	35	39.8	39.8	48.9
Hoch	34	38.6	38.6	87.5
sehr hoch	11	12.5	12.5	100.0
<b>Gesamt</b>	<b>88</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

#### 2A Ausdruck Anlass (0= nicht genannt; 1=Zuneigung & Wohlbefinden; 2=Abneigung & Unbehagensgefühle; 3=keine Gefühlskomponente vorhanden)

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
nicht genannt	29	33.0	33.0	33.0
Zuneigung & Wohlbefinden	5	5.7	5.7	38.6
Abneigung & Unbehagensgefühle	43	48.9	48.9	87.5
Keine Gefühlskomponente vorhanden	11	12.5	12.5	100.0
<b>Gesamt</b>	<b>88</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

#### 2B Beschreibung „Ideale Situation“ – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	58	65.9	65.9	65.9
1	20	22.7	22.7	88.6
2	5	5.7	5.7	94.3
3	4	4.5	4.5	98.9
4	1	1.1	1.1	100.0
<b>Gesamt</b>	<b>88</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

#### 2C Eigene Barrieren – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	73	83.0	83.0	83.0
1	13	14.8	14.8	97.7
2	2	2.3	2.3	100.0
<b>Gesamt</b>	<b>88</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

#### 2C Barrieren seitens der Schüler/innen – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	86	97.7	97.7	97.7
1	2	2.3	2.3	100.0
<b>Gesamt</b>	<b>88</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

## 2C Barrieren seitens des Systems – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	85	96.6	96.6	96.6
1	3	3.4	3.4	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

**3A Fragen & Probleme stellen – Ausprägung niedrig:** Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 3A Fragen & Probleme stellen – Ausprägung mittel – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	92.0	92.0
1	4	4.5	4.5	96.6
2	2	2.3	2.3	98.9
6	1	1.1	1.1	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3A Fragen & Probleme stellen – Ausprägung hoch – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	50	56.8	56.8	56.8
1	28	31.8	31.8	88.6
2	7	8.0	8.0	96.6
3	3	3.4	3.4	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3A Fragen & Probleme stellen – Ausprägung sehr hoch – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	87.5	87.5
1	8	9.1	9.1	96.6
2	3	3.4	3.4	100.0

## 3B Umgang mit Annahmen – Ausprägung niedrig – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	84	95.5	95.5	95.5
1	3	3.4	3.4	98.9
2	1	1.1	1.1	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3B Umgang mit Annahmen – Ausprägung mittel – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	63	71.6	71.6	71.6
1	15	17.0	17.0	88.6
2	9	10.2	10.2	98.9
3	1	1.1	1.1	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3B Umgang mit Annahmen – Ausprägung hoch – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	52	59.1	59.1	59.1
1	28	31.8	31.8	90.9
2	5	5.7	5.7	96.6
3	1	1.1	1.1	97.7
4	1	1.1	1.1	98.9
5	1	1.1	1.1	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3B Umgang mit Annahmen – Ausprägung sehr hoch – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	79	89.8	89.8	89.8
1	6	6.8	6.8	96.6
2	3	3.4	3.4	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3C Perspektivenübernahme – Perspektive der Schüler/innen – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	87	98.9	98.9	98.9
1	1	1.1	1.1	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 3C Perspektivenübernahme – Perspektive anderer Lehrperson/en – Anzahl Nennungen:

*Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf*

## 3C Perspektivenübernahme – Perspektive von Behörden, Schulleitung – Anzahl Nennungen:

*Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf*

## 3C Perspektivenübernahme – Perspektive Lehrplan, Literatur – Anzahl Nennungen: Diese

*Kategorie tauchte in den Daten nicht auf*

## 4A Eigene Gefühle – Zuneigung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	86	97.7	97.7	97.7
1	2	2.3	2.3	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 4A Eigene Gefühle – Abneigung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	87	98.9	98.9	98.9
2	1	1.1	1.1	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 4A Eigene Gefühle – Wohlbefinden – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	82	93.2	93.2	93.2
1	3	3.4	3.4	96.6
2	3	3.4	3.4	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 4A Eigene Gefühle – Unbehagen – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	70	79.5	79.5	79.5
1	11	12.5	12.5	92.0
2	4	4.5	4.5	96.6
3	1	1.1	1.1	97.7
4	2	2.3	2.3	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 4B Überzeugungen – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	59	67.0	67.0	67.0
1	22	25.0	25.0	92.0
2	7	8.0	8.0	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 4C Professional Self – Rolle implizit – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	86	97.7	97.7	97.7
1	2	2.3	2.3	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## 4C Professional Self – Rolle explizit – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	85	96.6	96.6	96.6
1	3	3.4	3.4	100.0
Gesamt	88	100.0	100.0	

## Gesamtbeurteilung Phase 3 – (0=nicht genannt; 1=niedrig; 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
nicht vorhanden	1	1.1	1.2	1.2
Niedrig	21	23.9	24.7	25.9
Mittel	32	36.4	37.6	63.5
Hoch	20	22.7	23.5	87.1
sehr hoch	11	12.5	12.9	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 4 Gesamtbeurteilung Phase 4 (0=nicht genannt; 1=niedrig; 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
Niedrig	25	28.4	29.4	29.4
Mittel	37	42.0	43.5	72.9
Hoch	20	22.7	23.5	96.5
sehr hoch	3	3.4	3.5	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 3.4 Gesamtbeurteilung Phasen 3 und 4 (0=nicht genannt; 1=niedrig; 2=mittel, 3=hoch, 4=sehr hoch)

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
Niedrig	23	26.1	27.4	27.1
Mittel	35	39.8	41.7	68.3
Hoch	18	20.5	21.4	89.5
sehr hoch	8	9.1	9.5	100.0
Gesamt	84	96.6	100.0	
Fehlend System	4	4.5		
Gesamt	88	100.0		

## Phase 3

### 5B Deutung der Erfahrung und Relevanz der Deutung: Beurteilung der Qualität über eine ganze Sinneinheit – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	71	80.7	83.5	83.5
1	10	11.4	11.8	95.3
2	2	2.3	2.4	97.6
3	1	1.1	1.2	98.8
6	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 5B Deutung der Erfahrung und Relevanz der Deutung: Beurteilung der Qualität über eine ganze Sinneinheit – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	59	67.0	69.4	69.4
1	21	23.9	24.7	94.1
2	1	1.1	1.2	95.3
3	1	1.1	1.2	96.5
4	1	1.1	1.2	97.6
6	1	1.1	1.2	98.8
7	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 5B Deutung der Erfahrung und Relevanz der Deutung: Beurteilung der Qualität über eine ganze Sinneinheit – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	62	70.5	72.9	72.9
1	14	15.9	16.5	89.4
2	5	5.7	5.9	95.3
3	4	4.5	4.7	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 5B Deutung der Erfahrung und Relevanz der Deutung: Beurteilung der Qualität über eine ganze Sinneinheit – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	95.3	95.3
1	2	2.3	2.4	97.6
2	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.1B Bezug der Erfahrung zur eigenen Person: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	95.3	95.3
1	3	3.4	3.5	98.8
2	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.1B Bezug der Erfahrung zur eigenen Person: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	80	90.9	94.1	94.1
1	4	4.5	4.7	98.8
3	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.1B Bezug der Erfahrung zur eigenen Person: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	90.6	90.6
1	7	8.0	8.2	98.8
3	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.1B Bezug der Erfahrung zur eigenen Person: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	84	95.5	98.8	98.8
1	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.2B Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur professionellen Identität: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	84	95.5	98.8	98.8
1	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.2B Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur professionellen Identität: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	82	93.2	96.5	96.5
1	3	3.4	3.5	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.2B Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur professionellen Identität: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	83	94.3	97.6	97.6
1	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 6.2B Bezug der Erfahrung zur Rolle als Lehrperson und zur professionellen Identität: Beurteilung der Qualität zur ganzen Sinneinheit – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	83	94.3	97.6	97.6
1	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 7B Evaluation: Beurteilung der Qualität über die ganze Sinneinheit – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	90.6	90.6
1	7	8.0	8.2	98.8
2	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 7B Evaluation: Beurteilung der Qualität über die ganze Sinneinheit – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	62	70.5	72.9	72.9
1	8	9.1	9.4	82.4
2	12	13.6	14.1	96.5
4	2	2.3	2.4	98.8
5	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 7B Evaluation: Beurteilung der Qualität über die ganze Sinneinheit – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	59	67.0	69.4	69.4
1	18	20.5	21.2	90.6
2	7	8.0	8.2	98.8
3	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 7B Evaluation: Beurteilung der Qualität über die ganze Sinneinheit – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	78	88.6	91.8	91.8
1	5	5.7	5.9	97.6
2	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 9 Keine Begründung, Erklärung, Beleg vorhanden – falsche Aussage – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	83	94.3	97.6	97.6
1	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 9 Keine Begründung, Erklärung, Beleg vorhanden – richtige Aussage – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	49	55.7	57.6	57.6
1	25	28.4	29.4	87.1
2	7	8.0	8.2	95.3
3	4	4.5	4.7	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 9 (Teilweise) falsche, ungenaue, nicht nachvollziehbare Begründung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	49	55.7	57.6	57.6
1	23	26.1	27.1	84.7
2	7	8.0	8.2	92.9
3	4	4.5	4.7	97.6
4	1	1.1	1.2	98.8
5	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 9A Nutzung von Belegen (wie wissenschaftliche Quellen, Erfahrungen, Beobachtungen) – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	90.6	90.6
1	7	8.0	8.2	98.8
2	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 9A Nutzung von Belegen (wie wissenschaftliche Quellen, Erfahrungen, Beobachtungen) – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	80	90.9	94.1	94.1
2	5	5.7	5.9	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 9B Begründungen und Erklärungen von Aussagen – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	21	23.9	24.7	24.7
1	23	26.1	27.1	51.8
2	15	17.0	17.6	69.4
3	18	20.5	21.2	90.6
4	2	2.3	2.4	92.9
5	2	2.3	2.4	95.3
6	2	2.3	2.4	97.6
7	1	1.1	1.2	98.8
8	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		



## 9B Begründungen und Erklärungen von Aussagen – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	58	65.9	68.2	68.2
1	18	20.5	21.2	89.4
2	6	6.8	7.1	96.5
3	2	2.3	2.4	98.8
4	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

**9C Verwendung logischer Beweise – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen:** Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

**9C Verwendung logischer Beweise – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen:** Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

**9D Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven: Identifikation mit anderen Perspektiven und Übernahme von anderen Perspektiven – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen:** Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

**9D Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven: Identifikation mit anderen Perspektiven und Übernahme von anderen Perspektiven – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen:** Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

**9D Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven: Identifikation mit anderen Perspektiven und Übernahme von anderen Perspektiven – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen**

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	95.3	95.3
1	3	3.4	3.5	98.8
2	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

**9D Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven: Identifikation mit anderen Perspektiven und Übernahme von anderen Perspektiven – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen**

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	84	95.5	98.8	98.8
1	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## Phase 4

**10A Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen**

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	82	93.2	96.5	96.5
1	3	3.4	3.5	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 10A Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	79	89.8	92.9	92.9
1	5	5.7	5.9	98.8
3	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 10A Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	95.3	95.3
1	3	3.4	3.5	98.8
2	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 10A Eigene Interessen, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Kompetenzen einbeziehen – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen: Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 10B Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen: Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 10B Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen: Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 10B Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen: Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 10B Von eigenen Stärken und Kompetenzen ausgehen – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen: Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 11A Schlussfolgerungen ziehen – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	80	90.9	94.1	94.1
1	5	5.7	5.9	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 11A Schlussfolgerungen ziehen – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	90.6	90.6
1	5	5.7	5.9	96.5
2	1	1.1	1.2	97.6
3	1	1.1	1.2	98.8
5	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 11A Schlussfolgerungen ziehen – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	83	94.3	97.6	97.6
1	1	1.1	1.2	98.8
5	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

**11A Schlussfolgerungen ziehen – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen:** Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## 11B Persönliches Fazit ziehen – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	69	78.4	81.2	81.2
1	9	10.2	10.6	91.8
2	7	8.0	8.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 11B Persönliches Fazit ziehen – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	45	51.1	52.9	52.9
1	24	27.3	28.2	81.2
2	14	15.9	16.5	97.6
3	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 11B Persönliches Fazit ziehen – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	70	79.5	82.4	82.4
1	13	14.8	15.3	97.6
2	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 11B Persönliches Fazit ziehen – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	82	93.2	96.5	96.5
1	3	3.4	3.5	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12A Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	95.3	95.3
1	4	4.5	4.7	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12A Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	90.6	90.6
1	6	6.8	7.1	97.6
2	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12A Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	77	87.5	90.6	90.6
1	4	4.5	4.7	95.3
2	3	3.4	3.5	98.8
3	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12A Möglichkeiten entwickeln bzw. abwägen – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	84	95.5	98.8	98.8
1	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12B Wahl von geeigneten konkreten Handlungen, Handlungsplanung – niedrige Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	81	92.0	95.3	95.3
1	3	3.4	3.5	98.8
4	1	1.1	1.2	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12B Wahl von geeigneten konkreten Handlungen, Handlungsplanung – mittlere Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	80	90.9	94.1	94.1
1	3	3.4	3.5	97.6
2	2	2.3	2.4	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12B Wahl von geeigneten konkreten Handlungen, Handlungsplanung – hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen

	Häufigkeit	Prozent %	Gültige %	Kumul. %
0	82	93.2	96.5	96.5
1	3	3.4	3.5	100.0
Gesamt	85	96.6	100.0	
Fehlend System	3	3.4		
Gesamt	88	100.0		

## 12B Wahl von geeigneten konkreten Handlungen, Handlungsplanung – sehr hohe Ausprägung – Anzahl Nennungen: Diese Kategorie tauchte in den Daten nicht auf

## B.2 Codes und Übereinstimmungen zwischen Rater 1 und Rater 2 für Phase 2 - Ausschnitt aus dem Datenfile (n=16)

1_A				2a_A				2b_H				2c_H				3a_H				3b_H			
Vpn	Rater 1	Rater 2	Übereinstimmung	Vpn	Rater 1	Rater 2	Übereinstimmung	Vpn	Rater 1	Rater 2	Übereinstimmung	Vpn	Rater 1	Rater 2	Übereinstimmung	Vpn	Rater 1	Rater 2	Übereinstimmung	Vpn	Rater 1	Rater 2	Übereinstimmung
1101	3	3	1	1101	2	2	1	1101	0	0	1	1101	0	0	1	1101	0	0	1	1101	2	2	1
1102	2	2	1	1102	1	1	1	1102	0	0	1	1102	1	1	1	1102	0	0	1	1102	2	2	1
1103	2	2	1	1103	0	0	1	1103	0	0	1	1103	0	0	1	1103	2	0	0	1102	3	3	1
1104	2	2	1	1104	1	2	0	1104	1	1	1	1104	1	1	1	1104	3	3	1	1103	0	2	0
1201	3	3	1	1201	3	2	0	1201	0	0	1	1201	0	0	1	1104	4	4	1	1104	2	0	0
1202	3	3	1	1202	3	3	1	1202	0	0	1	1202	0	0	1	1104		4	0	1201	2	2	1
1203	3	3	1	1203	2	2	1	1203	0	0	1	1203	0	0	1	1201	3	3	1	1201	3	3	1
1204	4	4	1	1204	2	2	1	1204	0	0	1	1204	0	0	1	1202	3	3	1	1201	4	4	1
2301	1	2	0	2301	0	0	1	2301	0	1	0	2301	0	0	1	1202	3	3	1	1201	4	4	1
2302	1	1	1	2302	0	3	0	2302	0	0	1	2302	0	2	0	1202	3	3	1	1202	1	0	0
2303	2	2	1	2303	2	2	1	2303	0	0	1	2303	0	0	1	1202	3		0	1203	3	3	1
2304	3	4	0	2304	2	2	1	2304	1	1	1	2304	1	1	1	1203	3	3	1	1204	2	2	1
2401	4	4	1	2401	1	1	1	2304		1	0	2304	2		0	1204	0	0	1	1204	2	2	1
2402	3	2	0	2402	2	2	1	2401	0	0	1	2401	0	0	1	2301	0	0	1	1204	2		0
2403	3	3	1	2403	2	2	1	2402	0	0	1	2402	0	0	1	2302	2	2	1	1204	3		0
2404	3	3	1	2404	0	0	1	2403	0	1	0	2403	0	0	1	2302	2	2	1	2301	1		0
								2404	1	0	0	2404	0	0	1	2302	3	2	0	2301	3	2	0
																2302		2	0	2302	0	0	1
																2302		2	0	2303	4	3	0
																2302		2	0	2304	3	3	1
																2303	3	3	1	2401	2	2	1
																2303		3	0	2401	3	3	1
																2304	3	4	0	2401	4	4	1
																2401	2	4	0	2402	2	0	0
																2401	3	4	0	2403	3	3	1
																2402	3	3	1	2404	0	3	0
																2402	3	3	1				
																2402	4	4	1				
																2403	0	0	1				
																2404	3	3	1				