

Evaluationsbericht zu ProPraxis

Ergebnisse der Befragungen innerhalb der zweiten Förderphase

Berichtszeitraum: 2019 bis 2023

Marburg, 21.06.2024

Evaluationsbericht zum Projekt "ProPraxis – Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg: professionell, praktisch, gut" (FKZ: 01JA1804 / Förderperiode: 01.01.2019-31.12.2023) gefördert im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern durch das BMBF

Autor*innen des Berichts:

Melanie Schwan

Caroline Reichwald

Tobias Klös

Annette Huppert

Dr. Sven Page

Dr. Jost Stellmacher

Prof. Dr. Malte Schwinger

Özge Ahretlikoglu

Philipp Hensch

Emily Heuer

Kontakt:

Geschäftsführung Zentrum für Lehrkräftebildung

Philipps-Universität Marburg

Email: zfl@uni-marburg.de

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	4
I.1 Projektbeschreibung	4
I.2 Übersicht über Kernziele und Tätigkeitsfelder des Projekts <i>ProPraxis</i> (zweite Förderphase: 2019-2023).....	5
I.3 Der Evaluationsgegenstand – Kurzbeschreibung des Marburger Projekts <i>ProPraxis</i>	7
I.4 Konzeption der Evaluationen in <i>ProPraxis</i>	9
II. Formative Evaluation der Marburger Praxismodule – Ergebnisse der Evaluation spezifischer Veranstaltungen durch Studierende im Lehramt	11
II.1 Hintergrundinformationen zu den MPM-Angeboten	11
II.2 Allgemeine Bewertung der Seminare im Rahmen der MPM-Angebote.....	15
II.3 Angebotsspezifische Evaluationen der Seminare im Rahmen MPM-Angebote	21
II.4 Evaluation der schulischen Praxisphasen im Rahmen der MPM	40
II.5 Evaluation der professionsbezogenen Beratung im Rahmen der MPM.....	55
II.6 Evaluation des OSA LA.....	64
III. Summative Evaluation der Marburger Praxismodule	76
III.1 Inhalte und Methodik der Längsschnittstudie	76
IV. Dokumentation der Arbeiten im <i>ProfiLab</i>	100
IV.1 <i>ProfiDoc</i>	100
IV.2 <i>ProfiForum</i>	101
IV.3 Tagungen und Koordination von Arbeitsgruppen	103
IV.4 Standortübergreifendes/-vernetzendes Engagement.....	104
V. Dokumentation der Arbeiten zu Gesellschaftlichen Herausforderungen im curricularen Querschnitt.....	105
VI. Literatur.....	108

VII. Abkürzungsverzeichnis.....	113
VIII. Anhang	114
VIII.1 Anhang 1: Verteilungen der Antworten zur allgemeinen Bewertung der MPM- Veranstaltungen	114
VIII.2 Anhang 2: Angebotsspezifische Evaluationen der Seminare im Rahmen der MPM- Angebote	124
VIII.3 Anhang 3: Evaluation der schulischen Praxisphasen	143
VIII.4 Anhang 4: professionsbezogene Beratung	153
VIII.5 Anhang 5: OSA.....	157
VIII.6 Anhang 6: summative Evaluation	160

I. Einleitung

I.1 Projektbeschreibung

Das Projekt *ProPraxis* wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern von 2015 bis 2023 in zwei Phasen gefördert. Es fokussierte die Weiterentwicklung des Studiengangs Lehramt an Gymnasien (L3) an der Philipps-Universität Marburg (UMR). Die Evaluationsergebnisse der ersten Projektphase „*ProPraxis – Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg: professionell, praktisch, gut*“ (2015-2018) sind bereits in einem eigenständigen Abschlussbericht veröffentlicht. Im Folgenden werden die Ziele und Ergebnisse von *ProPraxis* in der ersten Projektphase knapp skizziert. Sie sind Ausgangspunkt für die Ziele und Maßnahmen der zweiten Projektphase und deren Evaluation, die im vorliegenden Bericht dargestellt werden.

Ziele der ersten Projektphase waren die qualitative Weiterentwicklung des Studienangebots im Hinblick auf die Professionalisierung der Studierenden durch die Neuorganisation der schulpraktischen Studien, d.h. die Praktika sowie deren Vor- und Nachbereitung und ihre Integration im Studiengang, den Aufbau einer auf Eignungsfragen bezogenen Beratung, sowie die organisationale Weiterentwicklung des ZfL als Grundlage für die kontinuierliche Qualitätssicherung im Studiengang. Zur Erreichung dieser Ziele wurden die MPM für ca. die Hälfte der im Lehramt beteiligten Fächer als integriertes Modell der Verbindung von Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften entwickelt und erprobt, eine eng daran gekoppelte professionsbezogene Beratung als diagnostisch gestütztes und freiwilliges Angebot aufgebaut und das ZfL mit einer neuen Satzung nachhaltig gestärkt. Die Evaluationen der MPM in der ersten Projektphase zeigten in der formativen und summativen Evaluation gute bis sehr gute Bewertungen der MPM als neues Modell der schulpraktischen Studien durch die Studierenden, eine hohe Nutzung und überaus positive Bewertung der professionsbezogenen Beratung sowie eine funktionale Struktur des ZfL. Die Ergebnisse sind im Detail im [Bericht aus dem Jahr 2018](#) zu entnehmen.

Aufbauen auf den positiven Evaluationen der ersten Projektphase, wurde an der UMR die gesamte Lehrkräftebildung zum WiSe 2018/2019 in einer Studien- und Prüfungsordnung neu geordnet, in der die MPM und die professionsbezogene Beratung curricular verankert

wurden. Anders als noch in der ersten Pilotphase wurden die MPM nun in allen universitären Fächern umgesetzt. Als begleitende Maßnahme, die dem Ausbau der Praxiskomponente im Studiengang dient, wurde im Rahmen der MPM ein umfangreiches Beratungsangebot sowie eine systematische Kompetenzüberprüfung für Lehramtsstudierende an der UMR geschaffen, die auch für größere Studierendenzahlen skalierbar ist. Das ZfL wurde zudem in einem Organisationsentwicklungsprozess zum Zentrum für Vernetzung und Innovation weiterentwickelt. Während der zweiten Phase der Projektfinanzierung (2019-2023) wurde der erfolgreiche Entwicklungsprozess der Lehrkräftebildung an der UMR nachhaltig und integrativ fortgeführt.

Der vorliegende Evaluationsbericht präsentiert die Ergebnisse der begleitenden Evaluation des Projekts in den Jahren 2019-2023.

Zu berücksichtigen ist, dass die Corona-Pandemie insbesondere in den Jahren 2020 und 2021 in erheblichem Maße Auswirkungen auf die Umsetzung des Projekts und mehr noch seiner Evaluation hatten. Wo dies möglich war, wurden die diesbezüglichen Erfahrungen der Studierenden in den Erhebungen erhoben.

I.2 Übersicht über Kernziele und Tätigkeitsfelder des Projekts *ProPraxis* (zweite Förderphase: 2019-2023)

Innerhalb der 2. Förderphase (2019-2023) war es Ziel des Projekts, den erfolgreichen Entwicklungsprozess der Marburger Lehrkräftebildung integrativ fortzuführen und nachhaltig zu verankern. Forscher*innen, Verwaltungsmitarbeiter*innen und Studierende haben hierzu mit außeruniversitären Partner*innen in vier inhaltlich und personell eng gekoppelten Maßnahmen eng zusammengearbeitet. Diese waren:

Die bereits in der ersten Förderphase erfolgreich durchgeführten **Marburger Praxismodule** (MPM) wurden für die Integration beider Unterrichtsfächer weiterentwickelt und im Zuge der Neuordnung der Lehrkräftebildung auf alle Fächer ausgeweitet. Die Evaluationsergebnisse werden in Kapitel II dargestellt.

Der folgende Fahrplan stellt die integrierte Struktur der Module dar:

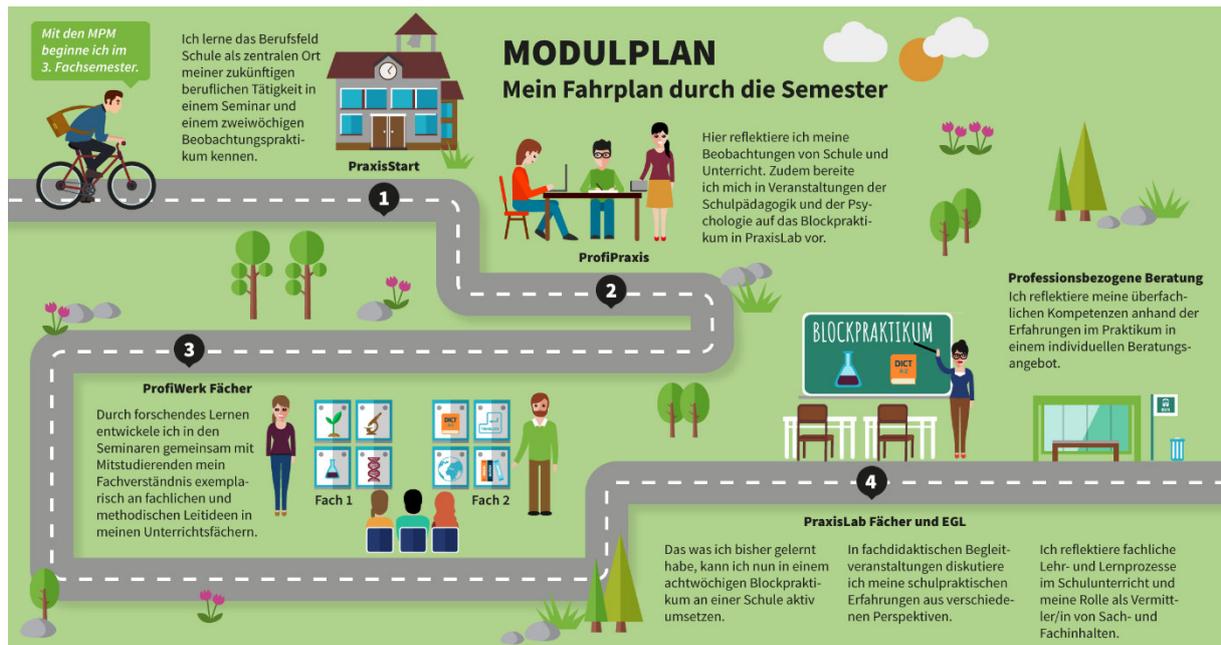


Abb. 1: Fahrplan MPM-Module

Der Aufbau des **ProfiLab** zielt auf eine forschungsbasierte und innovative Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in themenbezogenen, interdisziplinär zusammengesetzten Arbeitsgruppen. Die Formate integrieren universitäre und schulische Akteur*innen unter dem Dach des ZfL. Die Ergebnisse werden in Kapitel V zusammengefasst.

Die Abbildung der beiden exemplarischen **Querschnittsthemen** Heterogenität / Inklusion einerseits sowie Digitalisierung andererseits wurden einerseits im Studiengang identifiziert und die darauf bezogene Lehrentwicklung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften initiiert. Geplant war ein curriculares Modell, dass ihre Abbildung und Verankerung in allen Studienteilen sicherstellt. Die Ergebnisse werden in Kapitel V dargestellt. Die in der ersten Projektphase so genannte Eignungsberatung wurde im Zuge der Neuordnung der Lehrkräftebildung zu einer **professionsbezogenen Beratung** (vgl. Kapitel II.5) phasenverbindend weiterentwickelt und curricular verankert. Darüber hinaus steht sie Schüler*innen im Übergang zur Universität zur Verfügung und begleitet Studierende auch jenseits der Praxisphasen zu unterschiedlichen Anlässen und beim Übergang in den Vorbereitungsdienst.

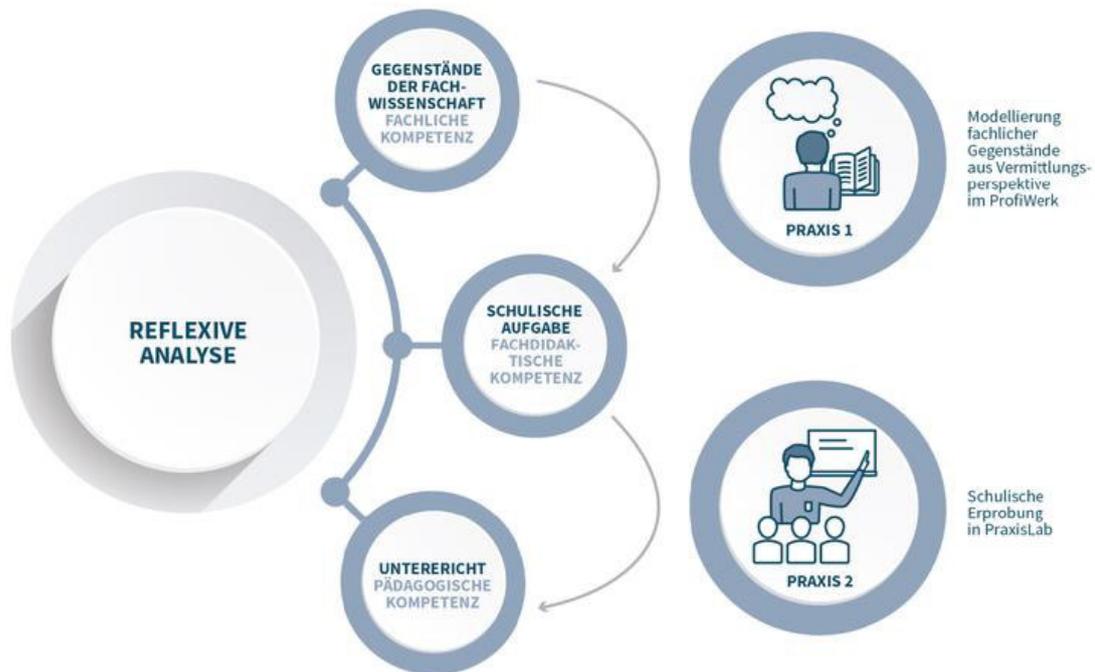


Abb. 3: Schematische Abbildung des doppelten Praxisverständnisses (Gettkandt)

Damit Fachwissenschaft adäquat vermittelt werden kann, muss diese zunächst selbst durchdrungen und unter Vermittlungsaspekten reflektiert werden. Diese erste Praxis vollzieht sich im Zuge der Modellierung fachlicher Gegenstände aus Vermittlungsperspektive im *ProfiWerk*. Innerhalb dieses Veranstaltungsformats werden Studierende zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten, Methoden und Denkweisen ihres eigenen Fachs und seiner Erschließungspraktiken angeregt. Die Reflexion im Hinblick auf die Vermittelbarkeit dieses fachlichen Wissens vor dem Hintergrund der späteren Berufspraxis als Lehrkraft wird aktiv gefördert und begleitet. Im Rahmen dieser ersten Praxis erarbeitete schulische Aufgaben werden darauf aufbauend in einem achtwöchigen Schulpraktikum erprobt.

Im Rahmen des achtwöchigen Schulpraktikums im Zuge von *PraxisLab* erhalten die Studierenden Einblick in die zweite Praxis der schulischen Erprobung der Vermittlung des Gegenstands. Innerhalb des Praktikums nehmen sie eine Lehrperspektive ein und setzen ihr innerhalb der Universität erworbenes Wissen ins Verhältnis zum Wissen der Schule. Die Bedeutung des universitären Wissens für die Vermittlung im schulischen Kontext wird so

erfahr- und reflektierbar. Die Studierenden lernen, sich selbstbewusst als angehende Expertinnen und Experten der eigenen Fächer wahrzunehmen und können frühzeitig den Wechsel von der Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers zur Perspektive, der sich professionalisierenden Lehrperson beginnen.

I.3.2 Die Marburger Praxismodule (MPM)

Die MPM sind die curriculare Struktur, in der schulpädagogische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module der Praxisphasen zusammengefasst sind. Die MPM bestehen aus sieben Modulen (*PraxisStart*, *ProfiPraxis*, *ProfiWerk Fach I*, *ProfiWerk Fach II*, *PraxisLab EGL*, *PraxisLab Fach I*, *PraxisLab Fach II*) und wurden nach der Erprobungsphase gezielt auf die gleichberechtigte Integration der Bildungswissenschaften und beider Studienfächer ausgerichtet. Dies schlägt sich u. a. in der Einbindung der Module *ProfiPraxis* bzw. *ProfiWerk* sowie *PraxisLab* in allen Fächern nieder, die an der UMR im Rahmen des Lehramtsstudiums angeboten werden. Das Modul *ProfiWerk EGL* aus der Erprobungsphase wurde durch eine interdisziplinäre Abschlussveranstaltung ersetzt, die den Abschluss des MPM-Zyklus bildet. Die angepasste Modulstruktur umfasst fortan insgesamt 42 LP und erstreckt sich über (mindestens) drei Semester, wobei die beiden schulischen Praxisphasen (*PraxisStart*, *PraxisLab*) insgesamt zehn Wochen und (mindestens) 200 Stunden umfassen und durch Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen ergänzt werden.

I.4 Konzeption der Evaluationen in *ProPraxis*

Die begleitende Evaluation der Prozesse und Veranstaltungen ist ein wichtiges Instrument für die nachhaltige Sicherung der Qualität und für die Weiterentwicklung des Studiengangs Lehramt an Gymnasien an der UMR. Hierfür nutzte das Projekt sowohl formative als auch summative Evaluationen ebenso wie deskriptive Elemente.

Die formativen Evaluationen der MPM (Kapitel II) nahmen vor allem (Lehr-)Veranstaltungen mithilfe teilstandardisierter Fragebögen in den Blick. Neben Skalen mit standardisiertem Antwortformat, die unter anderem Aspekte der Seminarkonzeption und -betreuung, des subjektiv wahrgenommenen Wissenszuwachses und der spezifischen Veranstaltungsbewertung beinhalteten, wurden Fragen mit offenem Antwortformat gestellt. Die Ergebnisse der Analysen wurden in einem fortschreitenden Anpassungs- und

Verbesserungsprozess dazu genutzt, die Instrumente der Evaluation beständig weiterzuentwickeln. Die Evaluationsergebnisse auf der Ebene der Einzelveranstaltung wurden grundsätzlich nur an die verantwortlichen Dozierenden zurückgemeldet.

Die summative Evaluation der MPM (Kapitel III) wurde als längsschnittliche Prä-Post-Follow-Up-Studie angelegt. Hierbei wurden quantitative Merkmale am selben Individuum wiederholend erhoben. Ziel war die Evaluation der Wirksamkeit der MPM im Hinblick auf die subjektive Einschätzung der individuellen Kompetenzentwicklung.

Die Durchführung der Evaluationen erfordert die beständige Identifikation, Nutzung und Anpassung valider, messgenauer Erhebungsinstrumente. Aus diesem Grund war das Referat für Evaluation u.a. mit der Entwicklung neuer Skalen zur Kompetenzerfassung von Studierenden, besonders im (fach-)didaktischen Bereich, beschäftigt.

Die professionsbezogene Beratung (Kapitel II 5.-6.) wurde ebenfalls formativ auf der Basis von Fragebögen evaluiert, offene Antworten wurden dabei inhaltsanalytisch ausgewertet. Für die Maßnahmen *ProfiLab* (Kapitel V.) und die Integration der Querschnittsthemen (Kapitel VI) liegen Prozessbeschreibungen und deren Ergebnisse vor.

II. Formative Evaluation der Marburger Praxismodule – Ergebnisse der Evaluation spezifischer Veranstaltungen durch Studierende im Lehramt

Wie in I.3 beschrieben wurden die MPM sowohl formativ als auch summativ im Längsschnitt evaluiert. Die formative Evaluation bezieht sich dabei auf zentrale Veranstaltungen im Rahmen der Marburger Praxismodule, die im Folgenden beschrieben werden.

II.1 Hintergrundinformationen zu den MPM-Angeboten

II.1.1 *PraxisStart*

Das erste Modul, *PraxisStart*, wird in der Regel im dritten Fachsemester belegt. Es umfasst neben einem semesterbegleitenden Vorbereitungsseminar auch ein zweiwöchiges Beobachtungspraktikum in der Schule. Zuvor bereits theoretische erarbeitete Aspekte von Schule und Unterricht werden auf der Basis eigener schul- und unterrichtsbezogener Beobachtungen methodengeleitet bearbeitet und eingeordnet sowie zu Fragen und Problemen für das weitere Studium zugespitzt. Die schulpädagogische Konzeption des Moduls ermöglicht es den Studierenden, fachspezifische Vermittlungsprozesse sowie die damit verbundenen Rollenanforderungen an die Akteur*innen theorie- und beobachtungsbasiert zu reflektieren. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Moduls können die Studierenden die in diesem Modul erworbenen Erkenntnisse, insbesondere die gemachten Schul- und Unterrichtsbeobachtungen, in den Kontext der Lehrkräftebildung einordnen und systematisieren.

Stichprobe

Zu den *PraxisStart*-Seminaren wurden Daten von N = 162 Studierenden aus 15 Parallelseminaren zwischen dem SoSe 2020 und dem SoSe 2022 erhoben. 17,9% der Studierenden waren zwischen 18 und 20 Jahren alt, 56,2% zwischen 21 und 22 Jahre alt, 5,6% zwischen 23 und 24 Jahren alt und insgesamt 8,1% der Studierenden 51 und älter. 12,3% der Studierenden machten keine Angabe zum Alter. Die Studierenden befanden sich durchschnittlich im Semester 3,38 (Standardabweichung: 1,003, Min = 2, Max = 9). 45,7% der

Studierenden waren weiblich, 38,9% männlich und 15,4% machten keine Angabe zum Geschlecht.

Das Praktikum selbst wurde mit einer weiteren Stichprobe evaluiert. Weitere Informationen befinden sich unter Punkt II.4.

II.1.2 ProfiPraxis

Im darauffolgenden (vierten) Semester wird im Modul *ProfiPraxis (EWL P1)* die schulpädagogische und psychologische Vorbereitung auf das Blockpraktikum *PraxisLab* im Rahmen eines Seminars und einer Vorlesung belegt. Hier findet eine theoriegeleitete Annäherung an das eigene Unterrichten statt, die ergänzt wird durch die Entwicklung eines eigenen Fachverständnisses in den Modulen *ProfiWerk Fach 1* und *ProfiWerk Fach 2*. Die Studierenden lernen ihre eigene Rolle als Vermittler*innen von Fachinhalten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiographie zu reflektieren und die Differenz zwischen fachwissenschaftlichen und schulfachlichen Zugängen zur Wirklichkeit sowie zum Alltagsverständnis zu beschreiben. Die bereits erworbenen Grundlagen aus *PraxisStart* werden dabei auf Basis der eigenen Beobachtungen von Schule und Unterricht reflektiert sowie zu Fragen und Problemen für das weitere Studium zugespitzt. Darüber hinaus reflektieren die Studierenden – zum Beispiel im Rahmen der professionsbezogenen Beratung – ihren bisherigen Professionalisierungsverlauf im überfachlichen Bereich und werden in das Thema Kompetenzentwicklung und Beratung eingeführt. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Moduls können die Studierenden die in diesem Modul erworbenen Erkenntnisse, ihre gemachten Beobachtungen und gesammelten Handlungserfahrungen im Kontext der Lehrkräftebildung inhaltlich breit und differenziert einordnen und systematisieren.

Stichprobe

II.1.2.1 EWL P1 Psychologischer Teil

Es wurde ein Prä-Post-Messung innerhalb eines Semesters durchgeführt. Der erste Messzeitpunkt wurde am Anfang des SoSe 2020 und der zweite Messzeitpunkt am Ende des gleichen Semesters erhoben. Fragen zur allgemeinen Bewertung der Veranstaltung wurden nur zum zweiten Messzeitpunkt erhoben. Zum ersten Messzeitpunkt wurden Daten von N = 216 Personen erhoben und zum zweiten Messzeitpunkt von N = 95 Studierenden. Von N = 63

Studierenden liegen vollständige Daten zu beiden Messzeitpunkten vor. Im Folgenden wird sich ausschließlich auf die Daten der Studierenden bezogen, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben.

Die Studierenden waren zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich 22,4 Jahre alt (Standardabweichung: 3,462, Min = 19, Max = 37) und befanden sich durchschnittlich im Semester 4,87 (Standardabweichung: 1,326, Min = 4, Max = 10). 74,6% der Studierenden waren weiblich, 25,4% männlich.

II.1.2.2 EWL P1 Schulpädagogischer Teil

Zum schulpädagogischen Teil des Moduls *EWL P1* wurden Daten von N = 23 Studierenden aus 11 Parallelseminaren im SoSe 2020 erhoben. Die Studierenden waren durchschnittlich 23,68 Jahre alt (Standardabweichung: 4,796, Min = 17, Max = 37) und befanden sich durchschnittlich im Semester 4,58 (Standardabweichung: 2,116, Min = 1, Max = 10). 56,5% der Studierenden waren weiblich, 21,7% männlich und 21,7% machten keine Angabe zum Geschlecht.

Für die allgemeine Bewertung der Seminare im Rahmen der MPM-Angebote (II.2) wurden die Stichproben des psychologischen und des schulpädagogischen Teils zusammengefasst.

II.1.3 ProfiWerk

Parallel zum Modul *ProfiPraxis* absolvieren die Studierenden die Module *ProfiWerk Fach 1* und *ProfiWerk Fach 2* mit einem entsprechenden Lehrangebot aus den lehrkräftebildenden Fächern. Durch ‚forschendes Lernen‘ wird hierbei anhand ausgewählter fachlicher und/oder methodischer Leitideen exemplarisch ein Fachverständnis entwickelt und im Rahmen eines fachdidaktischen geleiteten Modellierungsprozesses von unterrichtsbezogenen Aufgaben angewendet. Der Arbeitsprozess und dessen reflexive Analyse bauen auf den bereits erworbenen fachlichen und methodischen Kompetenzen der Studierenden auf und befördern einen individuellen Professionalisierungsprozess.

Stichprobe

Zu den *ProfiWerk*-Seminaren wurden Daten von N = 180 Studierenden aus 22 Parallelseminaren zwischen dem SoSe 2020 und dem WiSe 2022/2023 erhoben. Die Studierenden waren durchschnittlich 22,33 Jahre alt (Angaben von 48 Personen; Standardabweichung: 2,077, Min = 20, Max = 31) und befanden sich durchschnittlich im

Semester 5,81 (Angaben von 148 Personen; Standardabweichung: 2,663, Min = 1, Max = 21). 46,7% der Studierenden waren weiblich, 31,7% männlich, 1,1% divers und 20,5% machten keine Angabe zum Geschlecht.

II.1.4 PraxisLab

Die MPM schließen mit dem (in der Regel im fünften Fachsemester belegten) fachdidaktischen Blockpraktikum *PraxisLab* ab, das studienorganisatorisch aus den drei Modulen *PraxisLab EGL*, *PraxisLab Fach 1* und *PraxisLab Fach 2* besteht, die als Einheit parallel im gleichen Semester absolviert werden und ein Paket aus fachdidaktischen Begleitseminaren, dem achtwöchigen Praktikum sowie einer interdisziplinären Abschlussveranstaltung bilden. Basierend auf dem erworbenen Verständnis im Rahmen der Module *ProfiPraxis*, *ProfiWerk Fach 1* und *ProfiWerk Fach 2* wird der fachdidaktisch gesteuerte Prozess der Modellierung von Aufgaben in den Prozess der Inszenierung von Unterrichtseinheiten weitergeführt. Die Studierenden sollen dabei anhand ausgewählter fachlicher und methodischer Konzepte ihr exemplarisches Verständnis des Faches über einen fachdidaktischen Modellierungsprozess von Aufgaben in die Inszenierung von Unterricht überführen und ihre erworbenen Erkenntnisse, die gemachten Beobachtungen und die gesammelten Handlungserfahrungen im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung inhaltlich breit und differenziert einordnen und systematisieren. Gleichzeitig überführt das Modul die Studierenden von der teilnehmenden Beobachtung (vgl. *PraxisStart*) in das aktive Handeln als Lehrende. Die Schulpraxisphase wird inhaltlich in den begleitenden Seminaren mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpädagogischen Perspektiven diskutiert, kriteriengeleitet analysiert und reflektiert. Dies beinhaltet auch die Übung im Umgang mit den Erwartungen an die Berufsrolle über eine Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Stichprobe

Die *PraxisLab* Abschlussveranstaltung wurde von insgesamt 174 Studierenden im WiSe 2022/2023 und im SoSe 2023 bewertet. Die Studierenden waren durchschnittlich 23,73 Jahre alt (Angaben von 147 Personen; Standardabweichung: 2,805, Min = 20, Max 45). 58% der Studierenden waren weiblich, 36,2% männlich und 5,8% machten keine Angabe zum Geschlecht.

Das Praktikum selbst wurde mit einer weiteren Stichprobe evaluiert. Weitere Informationen befinden sich unter Punkt II.4.

II.2 Allgemeine Bewertung der Seminare im Rahmen der MPM-Angebote

II.2.1 Methode

Allgemeine Bewertungen der Veranstaltungen und der Dozierenden wurden anhand von Schulnoten (1 bis 6) erfasst. In den Evaluationen zu den psychologischen und schulpädagogischen Teilen von *ProfiPraxis*, *ProfiWerk* und den *PraxisStart*-Seminaren wurden jeweils gleiche Items zur Bewertung allgemeiner Aspekte der Veranstaltung vorgelegt. Die Bewertung allgemeiner Aspekte der Veranstaltungen wurden mit 8 Items erfasst, Struktur und Didaktik mit 5 Items, Moderation und Betreuung mit 6 Items und Aufgabenstellung und Beiträge anderer Studierender mit 5 Items erfasst. Diese Items wurden jeweils auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft voll zu“ bewertet. Zum Inhalt der Veranstaltung wurden 4 Items vorgelegt, deren Umfang auf einer dreistufigen Skala mit 1 = „zu gering“, 2 = „ideal“ und 3 = „zu hoch“ bewertet wurden.

Interpretationshilfe für Bewertungsskalen

Bei einer Zustimmungsskala von 1 (,stimme gar nicht zu‘) bis 6 (,stimme voll zu‘) kann als Interpretationshilfe folgende Daumenregel für positiv konnotierte Aspekte angewendet werden: Mittelwerte über 5,00 entsprechen einer sehr hohen Zustimmung zur jeweiligen Aussage und spiegeln zumeist eine große Zufriedenheit mit dem Aspekt wider. Mittelwerte unter 5,0 bis 4,7 entsprechen guten und hohen Zustimmungen. In diesen Fällen gibt es zumeist nur leichte Kritiken zu dem jeweiligen Aspekt. Mittelwerte unter 4,7 bis 4,3 entsprechen moderater Zustimmung zu dem Aspekt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Kritiken der teilnehmenden Studierenden etwas stärker ausgeprägt sind. Mittelwerte zwischen 4,3 und 3,7 beschreiben kritische Zustimmungen. Sie kommen in aller Regel aufgrund von deutlicheren Kritiken zu den jeweiligen Aspekten zustande. In solchen Fällen ist eine etwas größere Anzahl von Befragten nicht vollkommen zufrieden mit dem Aspekt. Mittelwerte zwischen 3,7 und 3,3 stellen eher indifferente Bewertungen dar. Hier sind keine klaren Tendenzen ablesbar. Mittelwerte unter 3,3 sind entsprechend dieser Einteilung in

analoger Weise als Ablehnung zu lesen. So ist insbesondere ein Mittelwert unter 2,0 als hohe Ablehnung zu lesen und spiegelt zumeist eine große Unzufriedenheit mit dem Aspekt wider.

II.2.2 Allgemeine Bewertung der Veranstaltung

Fragestellung 1: Wie werden die Veranstaltungen der MPM-Angebote allgemein bewertet?

Ergebnisse

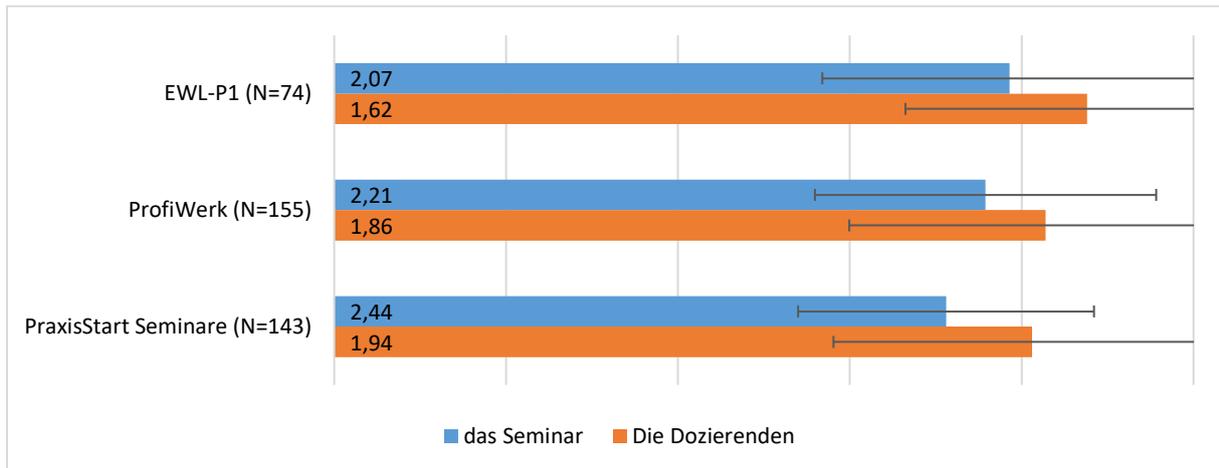


Abb. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Schulnoten-Skala von 6 = „ungenügend“ bis 1 = „sehr gut“)

Interpretation und Zusammenfassung

Alle Bewertungen befinden sich guten Bereich. Am besten bewertet wurde dabei das Modul *ProfiPraxis (EWL P1)*. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass die Dozierenden einzeln besser bewertet werden, als das Seminar bzw. die Veranstaltung im Ganzen. Die durchschnittliche Bewertung im guten Bereich ist zufriedenstellend, lässt aber zukünftig trotzdem noch Raum für weitere Veränderungen und Verbesserungen.

II.2.3 Allgemeine Aspekte der Veranstaltung

Fragestellung 2: Wie werden allgemeine Aspekte der Veranstaltungen der MPM-Angebote bewertet?

Ergebnisse

Tabelle 1: deskriptive Daten allgemeiner Aspekte

	EWL P1 (N=86)	ProfiWerk (N=180)	PraxisStart- Seminare
--	------------------	----------------------	--------------------------

			(N=162)
1. Die in der Veranstaltung behandelten Inhalte waren verständlich.	5,33 (1,079)	5,22 (0,814)	5,21 (0,717)
2. Die Veranstaltung gibt einen Überblick über das Themengebiet.	5,33 (0,900)	4,83 (1,087)	4,99 (0,877)
3. Die in der Veranstaltung behandelten Texte haben geholfen, ein gutes Verständnis der Thematik zu erlangen.	4,77 (1,270)	4,72 (1,132)	4,77 (0,853)
4. In der Veranstaltung wurden die wesentlichen Inhalte vermittelt.	5,15 (1,046)	4,76 (1,125)	4,82 (0,892)
5. Die Veranstaltung bot die Möglichkeit der selbstständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten.	5,34 (1,091)	5,4 (0,751)	5,36 (0,693)
6. Die Veranstaltung bot ein gutes Verhältnis aus passiver Vermittlung und aktiver Auseinandersetzung mit den behandelten Inhalten.	4,54 (1,435)	4,93 (1,169)	4,74 (1,022)
7. Die Aufgabenstellungen haben geholfen, die Veranstaltung besser zu verstehen.	4,69 (1,145)	4,62 (1,298)	4,54 (0,977)
8. Die Aufgabenstellungen haben zum Nachdenken angeregt.	4,92 (1,115)	4,72 (1,233)	4,47 (1,113)

Anmerkungen: Mittelwerte (Standardabweichungen): Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich in allen Veranstaltungen grundsätzlich eine Zustimmung im moderaten bis sehr hohen Bereich zu den vorgelegten Aussagen beobachten. Alle Veranstaltungen werden dabei von den Studierenden ähnlich bewertet. Die höchsten Zustimmungen zeigten sich zu den Aspekten, dass behandelte Inhalte verständlich waren und es die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten gab. Kritischer wurde bewertet, ob die Aufgabenstellungen hilfreich für das Verständnis der Aufgabenstellungen waren. Insgesamt sind diese Ergebnisse zufriedenstellend, lassen aber noch Raum für weitere Verbesserungen.

II.2.4 Struktur und Didaktik der Veranstaltung

Fragestellung 3: Wie werden Struktur und Didaktik der Veranstaltungen der MPM-Angebote bewertet?

Ergebnisse

Tabelle 2: Deskriptive Daten Struktur und Didaktik

	EWL P1 (N=85)	ProfiWerk (N=179)	PraxisStart- Seminare (N=157)
1. Die Veranstaltung verlief nach einer klaren Gliederung.	5,36 (1,153)	4,99 (1,052)	5,06 (1,042)
2. In der Veranstaltung gab es die Möglichkeit zur Diskussion.	3,15 (1,249)	5,04 (1,277)	5,27 (0,971)
3. In den Veranstaltungs-Diskussionen wurden Details zu weit ausgebreitet.	2,09 (0,996)	2,68 (1,332)	2,95 (1,176)
4. In der Veranstaltung wurden die Themen in gleicher Gewichtung behandelt.	4,52 (1,136)	4,54 (1,037)	4,68 (1,117)
5. Der/Die Dozent/in erklärte die Inhalte verständlich.	5,31 (1,302)	5,11 (1,033)	5,03 (1,048)

Anmerkungen: Mittelwerte (Standardabweichungen): Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“

Interpretation und Zusammenfassung

Auch im Bereich der Struktur und Didaktik stimmen die Studierenden den Aussagen zum Großteil zu. Aussage 3 ist negativ formuliert, daher sind bei dieser Aussage niedrige Zustimmungswerte als positiv zu interpretieren. Besonders positiv wurde in allen Veranstaltungen der Verlauf nach einer klaren Gliederung und die verständlichen Erklärungen der Dozierenden bewertet. Kritisch bewertet wurde vor allem die Möglichkeit zur Diskussion in *EWL P1*, welche in den beiden anderen Veranstaltungen mit sehr hohen Zustimmungen deutlich besser bewertet wurde.

II.2.5 Moderation und Betreuung der Veranstaltung

Fragestellung 4: Wie werden Moderation und Betreuung der Veranstaltungen der MPM-Angebote bewertet?

Ergebnisse

Tabelle 3: Deskriptive Daten Moderation und Betreuung

	EWL P1 (N=86)	ProfiWerk (N=175)	PraxisStart- Seminare (N=149)
1. Die Veranstaltung hat mich motiviert, mich regelmäßig während des Semesters mit den Inhalten auseinanderzusetzen.	4,66 (1,394)	4,21 (1,284)	3,83 (1,193)

2. In der Veranstaltung wurde auf Fragen und Anregungen Studierender ausreichend eingegangen.	4,08 (1,187)	5,05 (1,221)	5,24 (0,844)
3. Der/Die Dozent/in gab kompetente Antworten auf die Fragen der Teilnehmer/innen der Veranstaltung.	4,66 (1,175)	5,31 (0,956)	5,36 (0,939)
4. Der/Die Dozent/in leitete und strukturierte die Diskussionen in der Veranstaltung in hilfreicher Form.	4,67 (1,366)	5,01 (1,195)	4,91 (1,069)
5. Die Inhalte der Veranstaltung wurden durch den/die Dozent/in gut ausgewählt und aufbereitet.	5,27 (1,159)	4,92 (1,058)	4,78 (0,982)
6. Die Betreuung durch den/die Dozent/in hat meinen Erwartungen entsprochen.	4,91 (1,32)	4,76 (1,461)	4,82 (1,289)

Anmerkungen: Mittelwerte (Standardabweichungen): Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“

Interpretation und Zusammenfassung

Zum Bereich Moderation und Betreuung wird den vorgelegten Aussagen allgemein zugestimmt. Besonders positiv bewertet wurden die kompetenten Antworten der Dozierenden, insbesondere bei *ProfiWerk* und *PraxisStart*. Eher weniger zugestimmt wurde der Aussage, dass die Veranstaltung motivierend dafür war, sich regelmäßig mit den Inhalten auseinander zu setzen, besonders in *PraxisStart* fiel die Bewertung eher kritisch aus. Insgesamt befinden sich die erhobenen Werte aber meistens im Bereich von moderater bis hoher Zustimmung.

II.2.6 Aufgabenstellung und Beiträge anderer Studierender in der Veranstaltung

Fragestellung 5: Wie werden die Aufgabenstellungen und die Beiträge anderer Studierender in den Veranstaltungen der MPM-Angebote bewertet?

Ergebnisse

Tabelle 4: deskriptive Daten Aufgabenstellungen und Beiträge

	<i>EWL P1</i> (N=77)	<i>ProfiWerk</i> (N=153)	<i>PraxisStart-Seminare</i> (N=146)
1. Die Lernziele der Aufgabenstellungen wurden klar benannt.	4,97 (1,189)	4,44 (1,146)	4,41 (0,976)

2. Art und Umfang der Aufgabestellung waren verständlich.	5,13 (0,864)	4,64 (1,153)	4,72 (0,878)
3. Die Beiträge anderer Studierender hatten eine gute Qualität.	4,25 (1,327)	4,66 (0,924)	4,29 (0,756)
4. Die Beiträge anderer Studierender waren verständlich formuliert.	4,30 (1,396)	4,75 (0,875)	4,0 (0,756)
5. Die Beiträge anderer Studierender waren zur Auffrischung der bearbeiteten Inhalte hilfreich.	3,88 (1,329)	4,57 (1,015)	4,74 (0,966)

Anmerkungen: Mittelwerte (Standardabweichungen): Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = "trifft gar nicht zu" bis 6 = "trifft voll zu"

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt wird den Aussagen zu Aufgabenstellungen und den Beiträgen anderer Studierender über alle Veranstaltungen hinweg zugestimmt. Die meisten Mittelwerte befinden sich dabei im Bereich moderater bis hoher Zustimmung. Sehr hohe Zustimmung zeigte sich in *EWL P1* zur Klarheit und Verständlichkeit von Art und Umfang der Aufgabenstellungen. Kritische Zustimmung zeigte sich in *EWL P1* bei der Bewertung davon, wie hilfreich die Beiträge anderer Studierender zur Auffrischung bearbeiteter Inhalte waren.

II.2.7 Inhalt der Veranstaltung

Fragestellung 6: Wie werden die Inhalte der Veranstaltungen der MPM-Angebote bewertet?

Ergebnisse

Tabelle 5: deskriptive Daten Inhalte

	EWL P1 (N=85)	ProfiWerk (N=170)	PraxisStart- Seminare (N=146)
1. Die Menge des Lehrstoffes war ...	2,04 (0,360)	2,09 (0,396)	2,07 (0,327)
2. Das an die Studierenden gestellte Anforderungsniveau war ...	1,99 (0,294)	1,99 (0,369)	1,97 (0,352)
3. Die Anzahl zu lesender Texte war ...	2,00 (0,439)	2,05 (0,398)	2,19 (0,460)
4. Die Anzahl gestellter Aufgaben war...	2,09 (0,422)	2,24 (0,450)	2,08 (0,391)

Anmerkungen: Mittelwert und Standardabweichung (Antworten auf 3-stufiger Skala mit 1 = „zu gering“, 2 = „ideal“ und 3 = „zu hoch“)

Interpretation und Zusammenfassung

In der Evaluation zum Inhalt der Veranstaltung wurde eine dreistufige bipolare Skala verwendet, wobei eine mittlere Ausprägung von 2 einer Bewertung der Studierenden von „ideal“ entspricht. Insgesamt befinden sich fast alle Werte nahe 2 und wurden somit von den Studierenden größtenteils als ideal bewertet. In der Tendenz etwas zu hoch wurde die Anzahl zu lesender Texte in *PraxisStart* sowie die Anzahl der Aufgaben in *ProfiWerk* bewertet. Insgesamt scheint die Menge des Lernstoffes, das gestellte Anforderungsniveau, sowie die Anzahl zu lesender Texte und gestellter Aufgaben sehr gut gelungen zu sein.

II.2.8 Fazit zu allgemeinen Aspekten der Veranstaltung

Insgesamt wurde allen vorgelegten Aussagen in der Tendenz zugestimmt. Manche Aspekte wurden dabei ganz besonders positiv bewertet, wie beispielsweise die Auswahl der Inhalte, sowie die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten. Manche Aspekte wurden allerdings auch kritisch bewertet. Einige wenige Aspekte, wie die Möglichkeit zur Diskussion in *EWL P1* wurden sogar abgelehnt. Sehr zufriedenstellend ist die Bewertung der Inhalte, wie Menge des Lernstoffs und Niveau, da diese Aspekte in der größten Mehrheit als ideal bewertet werden. Allgemein lässt sich schlussfolgern, dass die MPM-Module meistens zustimmend bewertet werden, einige Aspekte aber durchaus Raum für weitere Verbesserungen lassen.

II.3 Angebotsspezifische Evaluationen der Seminare im Rahmen MPM-Angebote

Zusätzlich zu allgemeinen Aspekten der Seminare, welche mit den gleichen Items in verschiedenen Seminaren erfasst werden konnten, wurden jeweils zusätzlich veranstaltungsspezifische Aspekte erfasst.

II.3.1 *ProfiPraxis* – psychologischer Teil *EWL P1*

Durch die Prä-Post-Messung zum Anfang und Ende des Semesters konnte die Veränderung seminarspezifischen Wissens und weiterer seminarspezifischer Aspekte genauer überprüft werden.

Evaluationsergebnisse

Fragestellung 7: Wie verändern sich die Kenntnisse zu Themen aus dem psychologischen Teil des Moduls *EWL P1* über das Semester hinweg?

Methode

Es wurden jeweils zum ersten und zweiten Messzeitpunkt 21 Items vorgelegt. Auf einer sechstufigen Antwortskala sollte die Aussage „ich habe fundierte Kenntnisse darüber...“ von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft voll zu“ bewertet werden. Um zu überprüfen ob sich die selbst eingeschätzten Kenntnisse über das Semester hinweg signifikant verändert haben wurden jeweils t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt.

Ergebnisse

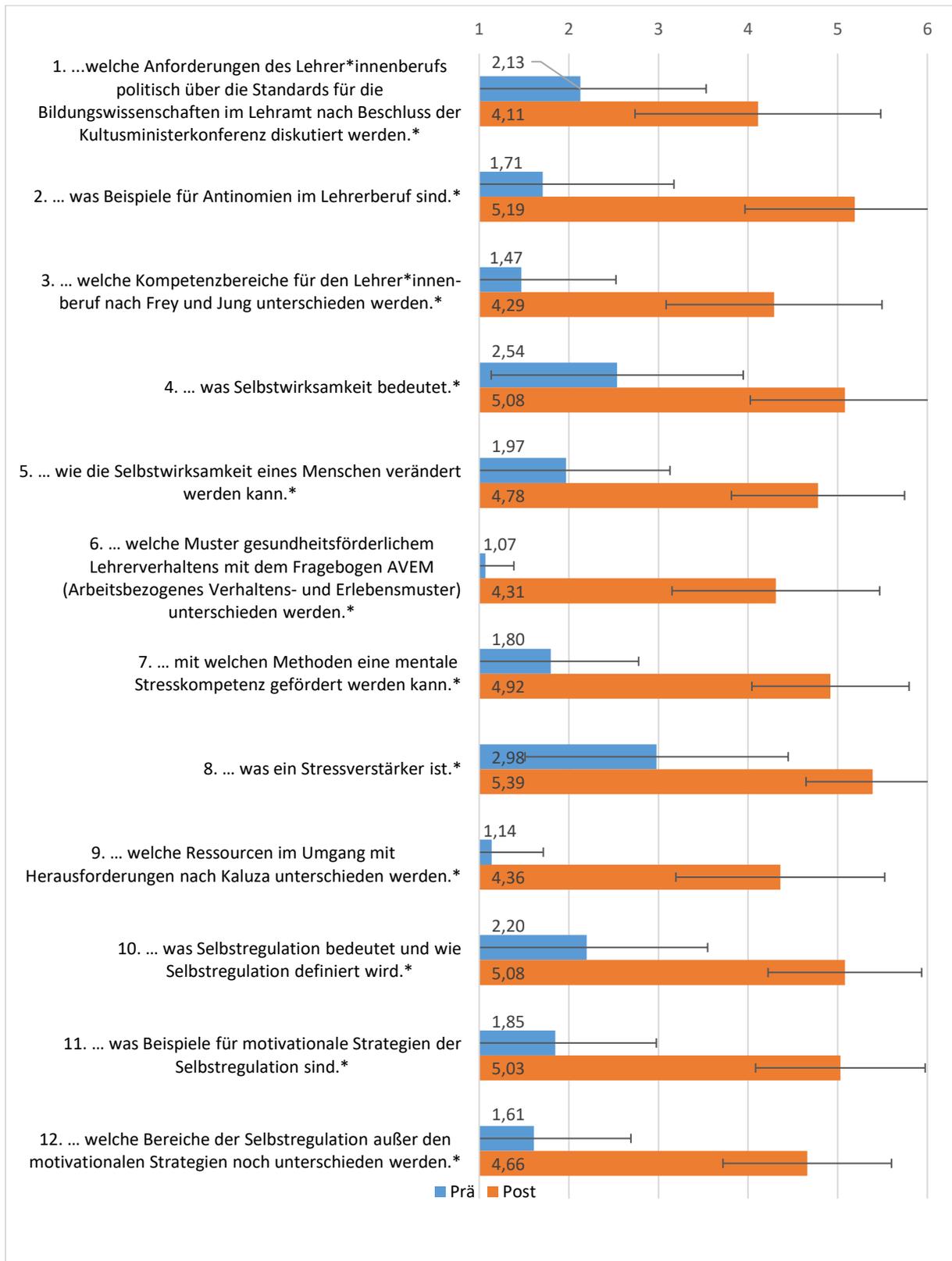


Abb. 5: Evaluationsdaten von N = 63 Studierenden, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“), signifikante Unterschiede ($p < 0.01$) mit * gekennzeichnet.

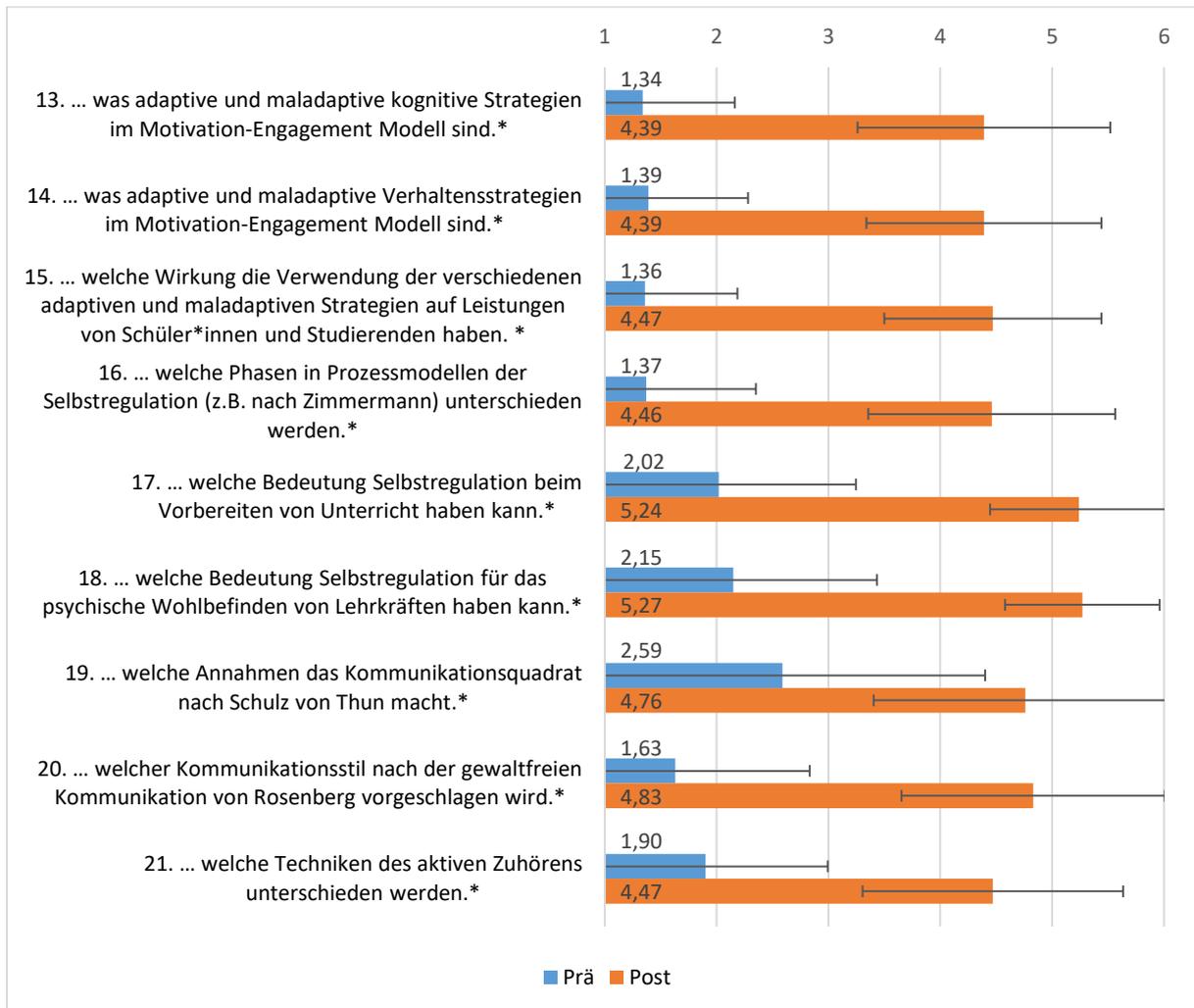


Abb. 6: Evaluationsdaten von N = 63 Studierenden, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“), signifikante Unterschiede ($p < 0.01$) mit * gekennzeichnet.

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich, dass sich die alle Kenntnisse in den abgefragten Bereichen zum Ende des Semesters deutlich im Vergleich zu Semesterbeginn verbessert haben. Alle Unterschiede sind dabei hochsignifikant. Dies deutet darauf hin, dass es im psychologischen Teil von EWL P1 sehr gut gelungen ist, Kenntnisse zu behandelten Themen zu vermitteln.

Fragestellung 8: Wie verändert sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden Anforderungen des bevorstehenden Praktikums gerecht zu werden über das Semester hinweg?

Methode

Es wurden jeweils zum ersten und zweiten Messzeitpunkt 7 Items vorgelegt. Auf einer sechsstufigen Antwortskala sollte von 1 „gar nicht zu“ bis 6 „voll zu“ bewertet werden, wie stark den Aussagen zugestimmt wird. Um zu überprüfen ob sich die selbst eingeschätzte Selbstwirksamkeit in Bezug auf die vorgelegten Situationen über das Semester hinweg signifikant verändert haben wurden jeweils t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt.

Ergebnisse

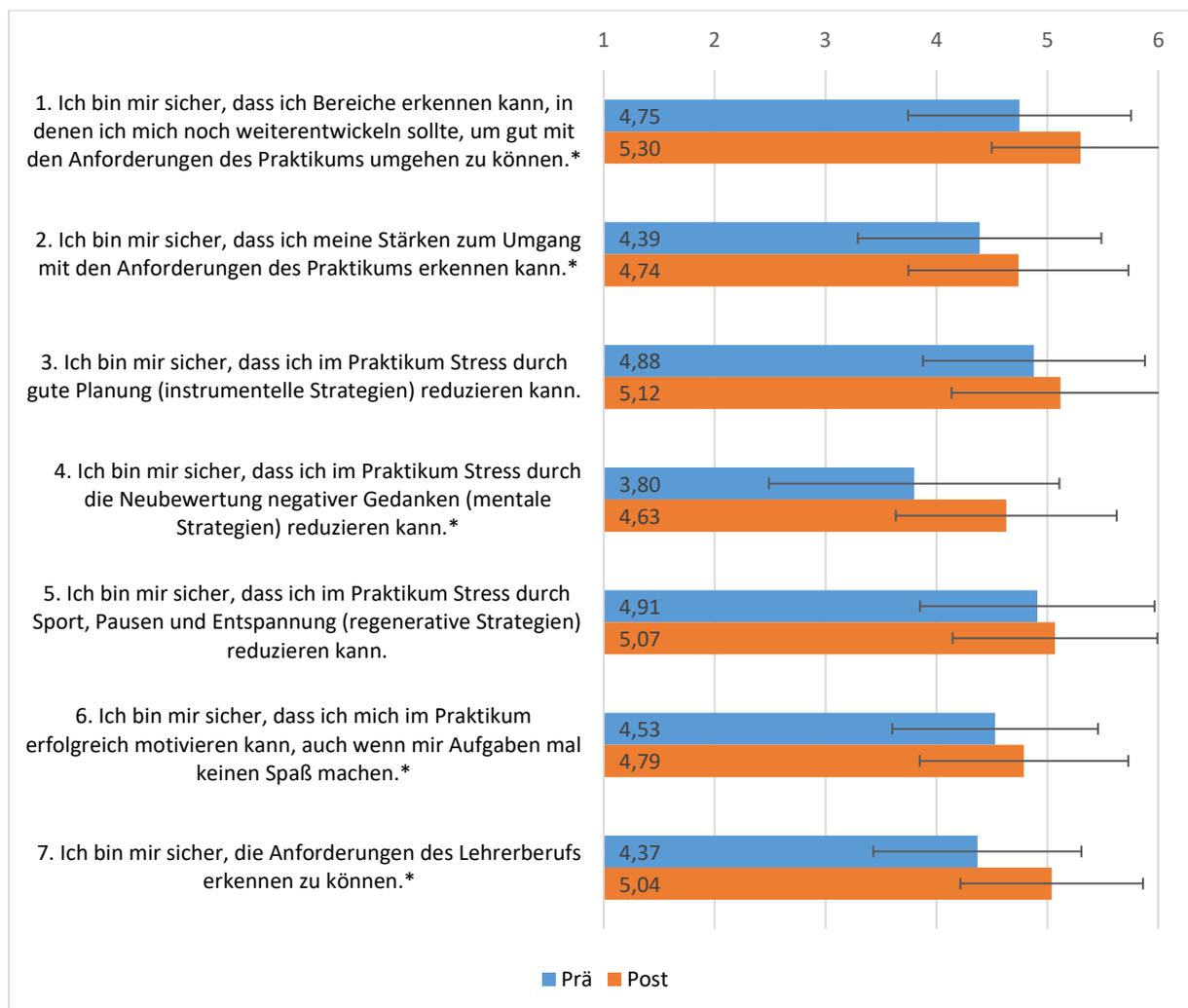


Abb. 7: Evaluationsdaten von N = 63 Studierenden, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“), signifikante Unterschiede ($p < 0.05$) mit * gekennzeichnet.

Interpretation und Zusammenfassung

Allen Aussagen wurde am Ende des Semesters eher zugestimmt als am Anfang. Die meisten Unterschiede sind dabei signifikant. Nur die Unterschiede zu Anfang und Ende des Semesters

zu den Aussagen sich sicher zu sein mit Stress im Praktikum durch instrumentelle und regenerative Strategien umgehen zu können, zeigten keine statistisch signifikanten Unterschiede. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Studierende am Ende des Semesters eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, also eine höhere Überzeugung davon, zukünftig im Praktikum mit herausfordernden Situationen gut umgehen zu können, haben als am Anfang des Semesters. Dieser Teil des Moduls scheint damit auch Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden zu haben.

Fragestellung 9: Wie verändert sich die wahrgenommene Nützlichkeit von Wissen und Einstellungen zu verschiedenen Aspekten des bevorstehenden Praktikums über das Semester hinweg?

Methode

Es wurden jeweils zum ersten und zweiten Messzeitpunkt 21 Items vorgelegt. Auf einer sechstufigen Antwortskala sollte von 1 „gar nicht zu“ bis 6 „voll zu“ bewertet werden, wie stark den Aussagen zugestimmt wird. Um zu überprüfen ob sich die wahrgenommene Nützlichkeit in Bezug auf die vorgelegten Aspekte über das Semester hinweg signifikant verändert haben wurden jeweils t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt.

Ergebnisse

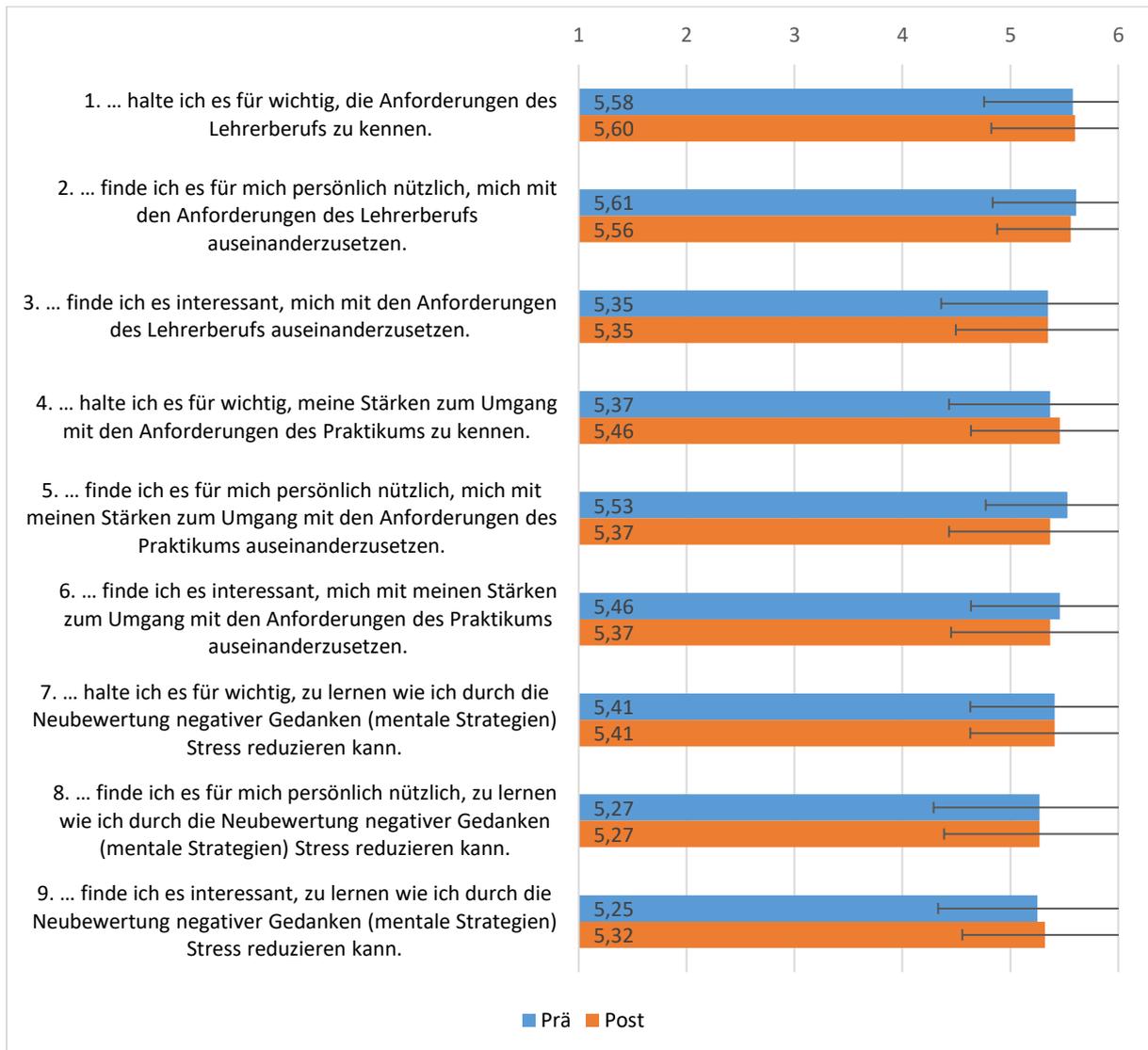


Abb. 8: Evaluationsdaten von N = 63 Studierenden, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“), signifikante Unterschiede ($p < 0.05$) mit * gekennzeichnet.

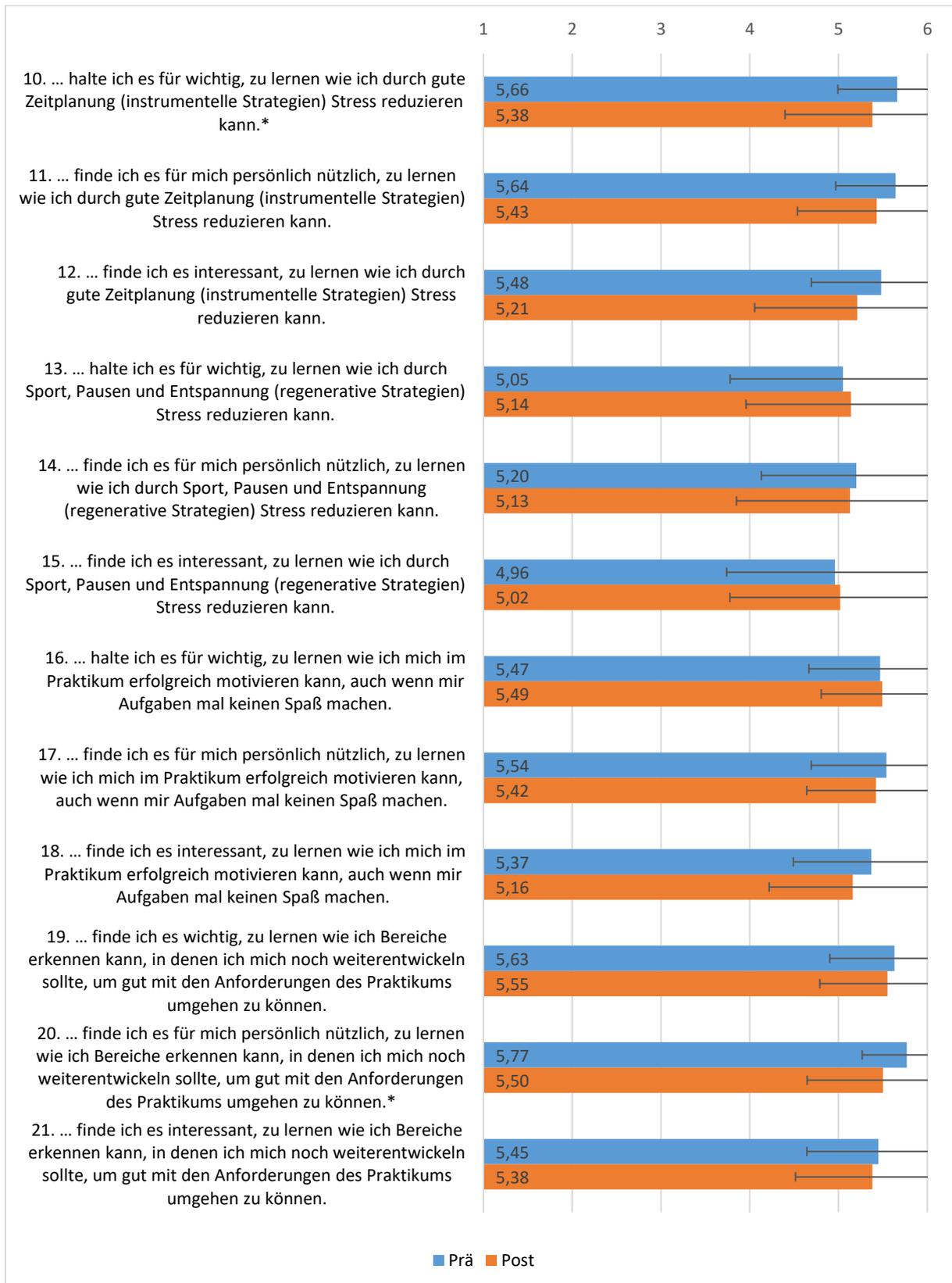


Abb. 9: Evaluationsdaten von N = 63 Studierenden, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“), signifikante Unterschiede ($p < 0.05$) mit * gekennzeichnet.

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt zeigen sich in Bezug auf die wahrgenommene Nützlichkeit von Wissen und Strategien mit Bezug auf das bevorstehende Praktikum nur wenige Unterschiede zwischen Anfang und Ende des Semesters. Es zeigen sich lediglich bei den beiden Aussagen zu Wichtigkeit instrumenteller Strategien zur Stressreduktion und zur Nützlichkeit des Erkennens eigener Entwicklungspotentiale signifikante Unterschiede, wobei hierbei jeweils der Wert zum Anfang des Semesters höher war. Dies bedeutet in diesen beiden Bereichen hat sich wahrgenommene Nützlichkeit verringert. Insgesamt ist die wahrgenommene Nützlichkeit aber zu beiden Messzeitpunkten mit Mittelwerten von 5 und höher auf sehr hohem Niveau. Dass die Werte bereits am Anfang des Semesters hoch ausgeprägt sind, kann durchaus als Vorteil für das Modul verstanden werden, da durch eine bereits hohe wahrgenommene Nützlichkeit am Anfang des Semesters, die Motivation über das Semester hinweg, sich die dazugehörigen Kenntnisse, welche am Anfang des Semesters noch niedrig waren (siehe Fragestellung 7) anzueignen, hochgehalten werden kann.

Fragestellung 10: Wie verändert sich die Einstellung zum bevorstehenden Praktikum über das Semester hinweg?

Methode

Es wurden jeweils 5 Aussagen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt vorgelegt. Auf einer sechsstufigen Antwortskala sollte von 1 „gar nicht zu“ bis 6 „voll zu“ bewertet werden, inwieweit die Aussage auf die Person zutrifft. Um zu überprüfen ob sich die Einstellungen der Studierenden im Hinblick auf das Praktikum über das Semester hinweg signifikant verändert haben wurden jeweils t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt.

Ergebnisse

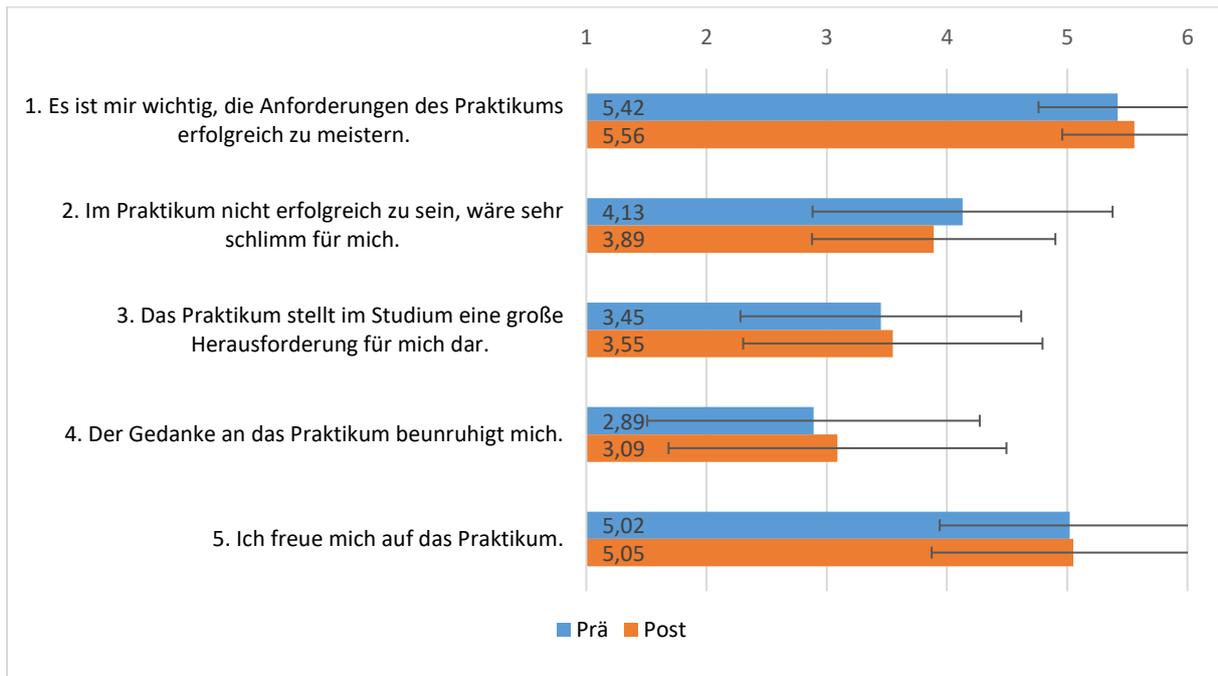


Abb. 10: Evaluationsdaten von $N = 63$ Studierenden, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“), signifikante Unterschiede ($p < 0.05$) mit * gekennzeichnet.

Interpretation und Zusammenfassung

Bei den abgefragten Einstellungen zum Praktikum zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten. Insgesamt deuten die Ergebnisse aber darauf hin, dass die Einstellungen der Studierenden im Hinblick auf das Praktikum eher positiv sind. Die Studierenden freuen sich zum Großteil auf das Praktikum, ihnen ist es aber auch wichtig das Praktikum erfolgreich zu meistern. Eher negativen Aussagen im Hinblick auf das Praktikum wie „Der Gedanke an das Praktikum beunruhigt mich“ oder „Im Praktikum nicht erfolgreich zu sein, wäre sehr schlimm für mich“ wird weniger stark zugestimmt wie den positiven Aussagen, jedoch gibt es einige Studierende, die entsprechende Einstellungen angeben.

Fazit zu *ProfiPraxis* psychologischer Teil

Die Ergebnisse zur seminarspezifischen Evaluation von *EWL P1* zeigen signifikante Zuwächse der Kenntnisse über behandelte Themen, sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Praktikum über das Semester hinweg. Zur wahrgenommenen Nützlichkeit der behandelten Themen und Einstellungen zum Praktikum gibt es keine signifikanten

Veränderungen über das Praktikum hinweg, die Werte waren in diesen Bereichen bereits zu Beginn des Semesters auf einem hohen Niveau.

II.3.2 ProfiWerk

In den *ProfiWerk*-Seminaren wurden zusätzlich zu der allgemeinen Bewertung der Veranstaltung seminarspezifische Einschätzungen zu den fachlichen Inhalten des Seminars erhoben.

Fragestellung 11: Wie werden die Inhalte und der Wissenszuwachs in *ProfiWerk* von den Studierenden bewertet?

Methode

Es wurden insgesamt 21 Aussagen zu Inhalten des Seminars vorgelegt. Auf einer sechstufigen Antwortskala sollte von 1 „gar nicht zu“ bis 6 „voll zu“ bewertet werden, inwieweit die Aussage auf die Person zutrifft.

Ergebnisse

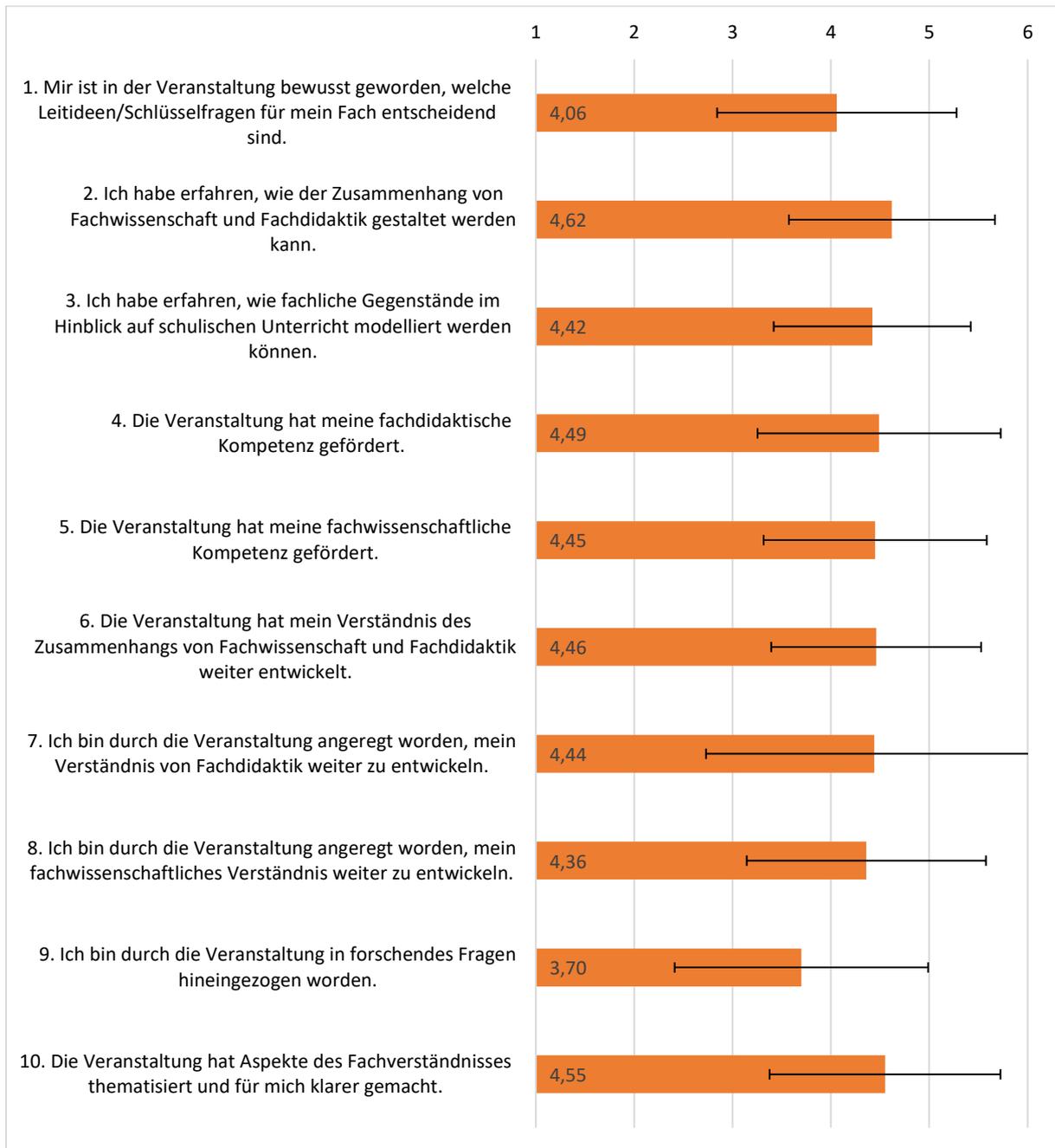


Abb. 11: Evaluationsdaten von N = 165 Studierenden (Items 1 und 3 nur mit N = 67)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“)



Abb. 12: Evaluationsdaten von N = 162 Studierenden (Items 11, 13, 16, 18 und 21 nur mit N = 66)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Die Mittelwerte der Antworten zu allen vorgelegten Aussagen befinden sich im Bereich der Zustimmung. Keine der Aussagen wird eher abgelehnt. Die Ausprägungen der Zustimmung befinden sich im Bereich von kritischer bis moderater Zustimmung. Dies weist darauf hin, dass

den Aussagen zu den Inhalten und Lernzielen der Veranstaltung zwar grundlegend zugestimmt wird, es aber dennoch Kritiken zu diesen Themen gibt und einige der Teilnehmenden nicht völlig zufrieden mit den Inhalten des Angebots waren. Den genauen Gründen kann perspektivisch durch weitere Evaluationsformate nachgegangen werden.

II.3.3 *PraxisStart* Begleitseminar

Im spezifischen Kontext des *PraxisStart* Begleitseminars wurde zudem erfasst welche Themen, aus einer Vorauswahl relevanter Themen, im Seminarkontext behandelt wurden und wie viel Wissenszuwachs in diesen Themen erreicht werden konnte.

Fragestellung 12: Wieviel Wissenszuwachs konnte in den behandelten Themen im *PraxisStart*-Begleitseminar erreicht werden?

Methode

Wenn Studierende angaben, ein bestimmtes Thema behandelt zu haben, wurden Sie anschließend gebeten auf einer sechsstufigen Skala einzuschätzen wie viel Wissen Sie jeweils zu Beginn und zu Ende des Seminars zu diesem Thema hatten (1 = „gar keins“ bis 6 = „sehr viel“). Um zu überprüfen ob sich das selbst eingeschätzte Wissen zu den spezifischen Themen über das Semester hinweg signifikant verändert haben wurden jeweils t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt.

Ergebnisse

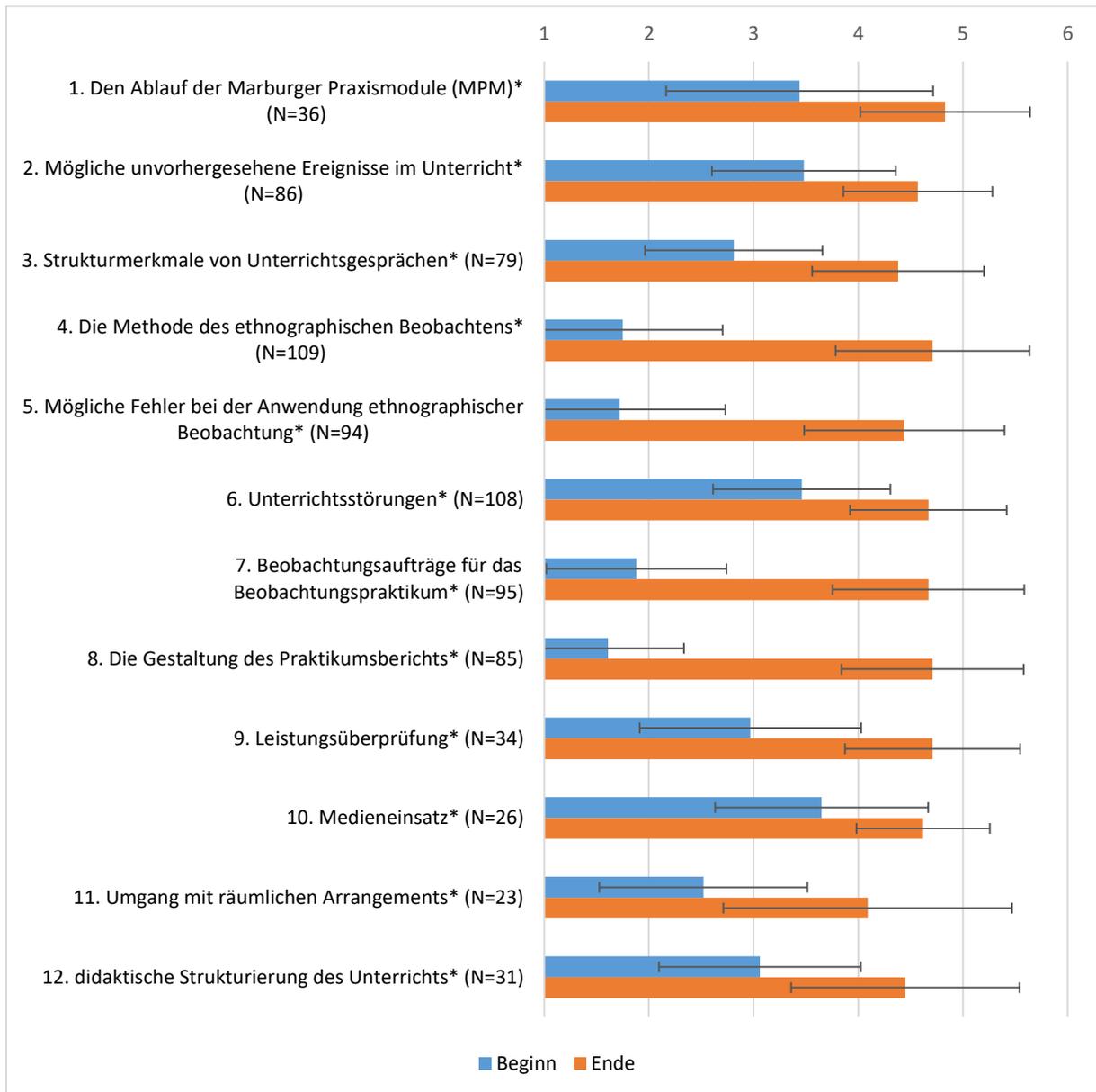


Abb. 13: Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar keins“ bis 6 = „sehr viel“), signifikante Unterschiede ($p < 0.05$) mit * gekennzeichnet.

Interpretation und Zusammenfassung

In allen Themenbereichen wurden signifikante Wissenszuwächse erreicht. Zu Anfang des Semesters war das Wissen in den verschiedenen Bereichen noch ungleich verteilt. Am Ende des Semesters wurden in allen Themenbereichen Mittelwerte zwischen 4 und 5 erreicht. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu bedenken, dass der Wissenszuwachs retrospektiv selbsteingeschätzt wurde, was zu Verzerrungen der Ergebnisse führen kann. Die Daten weisen

deutlich die Wahrnehmung der Studierenden aus, dass sie Wissen zu den behandelten Themen erworben haben.

II.3.4 *PraxisLab* Abschlussveranstaltung

Für die Evaluation zur Bewertung der *PraxisLab*-Abschlussveranstaltung wurden eigens konstruierte Items verwendet. Die Evaluation des Praktikums selbst findet sich in Kapitel II.4.

Fragestellung 13: Wie wird die Abschlussveranstaltung des *PraxisLab* im Hinblick auf allgemeine Aspekte bewertet?

Methode

Es wurden insgesamt 13 Aussagen zur allgemeinen Bewertung der Abschlussveranstaltung des *PraxisLab* vorgelegt. Auf einer sechsstufigen Antwortskala sollte von 1 „gar nicht zu“ bis 6 „voll zu“ bewertet werden, inwieweit die Aussage auf die Person zutrifft. Zudem wurden die Veranstaltung im gesamten, sowie der erste und der zweite Vortrag mit Schulnoten (von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“) bewertet.

Ergebnisse

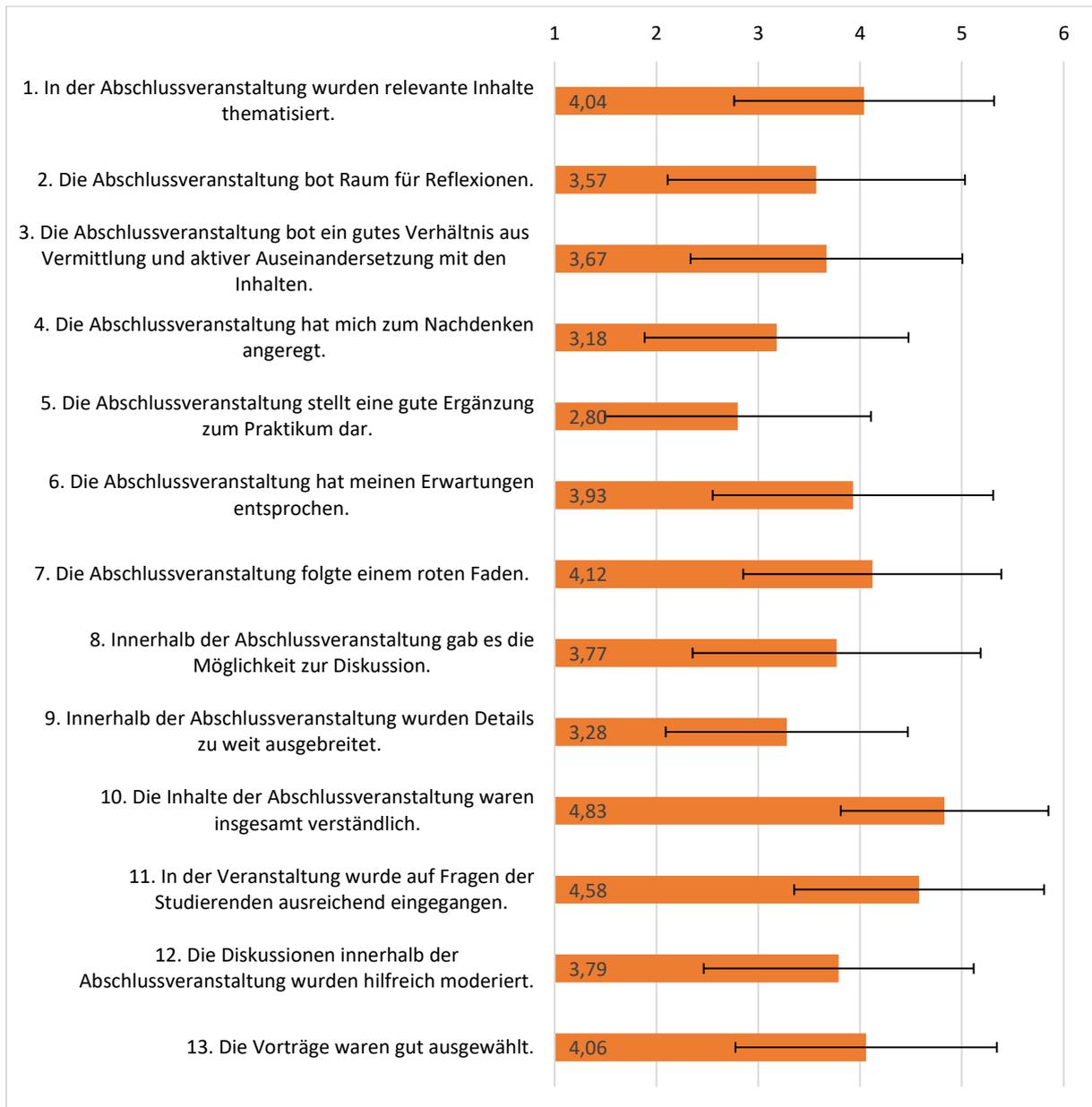


Abb. 14: Evaluationsdaten von N = 174 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“)

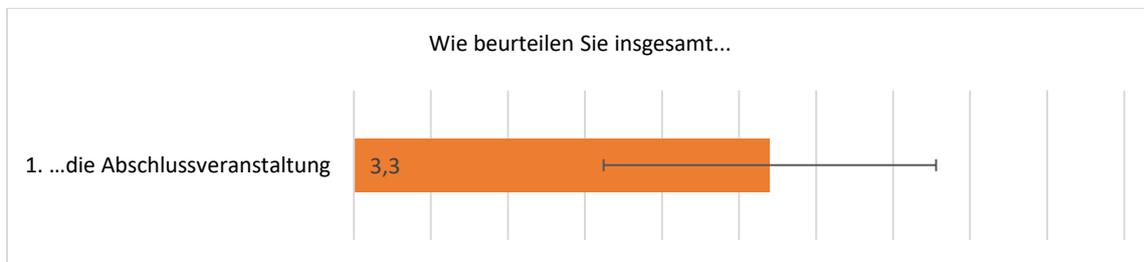


Abb. 15: Daten von N = 169

Mittelwert und Standardabweichung (Antworten auf 6-stufiger Schulnoten-Skala von 6 = „ungenügend“ bis 1 = „sehr gut“)

Interpretation und Zusammenfassung

In der Bewertung der allgemeinen Aspekte der *PraxisLab*-Abschlussveranstaltung zeigt sich ein gemischtes Bild. Die Bewertung der genannten Aspekte reicht von hoher Zustimmung bis hin zu Ablehnung der vorgelegten Aussage. Ablehnung zeigte sich bei den Aussagen, dass die Veranstaltung zum Nachdenken angeregt habe und ob sie eine gute Ergänzung zum Praktikum darstellt. An diesen Aspekten besteht Verbesserungsbedarf im Rahmen der Veranstaltung. Auch abgelehnt wurde die Aussage, dass Details zu weit ausgebreitet wurden, wobei in diesem Fall eine Ablehnung wünschenswert ist. Eine hohe Zustimmung zeigte sich bei der Aussage, dass die Veranstaltung im Allgemeinen verständlich sei. Moderate bis kritische Zustimmung zeigte sich beispielsweise bei den Aspekten, dass auf Fragen der Studierenden eingegangen wurde, relevante Inhalte thematisiert wurden und die Vorträge gut ausgewählt wurden. Insgesamt zeigt sich zu den meisten Aspekten eine eher kritische Zustimmung. Dies bedeutet, dass es durchaus deutliche Kritiken an den genannten Aspekten gibt, an welchen zukünftig noch weitergearbeitet werden kann. Insgesamt wurde Veranstaltung mit befriedigend bewertet.

Fragestellung 14: Wie werden die Workshops und die Arbeitsaufträge im Rahmen der Abschlussveranstaltung bewertet?

Methode

Es wurden 6 Aussagen zur allgemeinen Bewertung der Workshops und 4 Aussagen zu den Arbeitsaufträgen innerhalb der Abschlussveranstaltung des *PraxisLab* vorgelegt. Auf einer sechsstufigen Antwortskala sollte von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“ bewertet werden, inwieweit die Aussage auf die Person zutrifft.

Ergebnisse

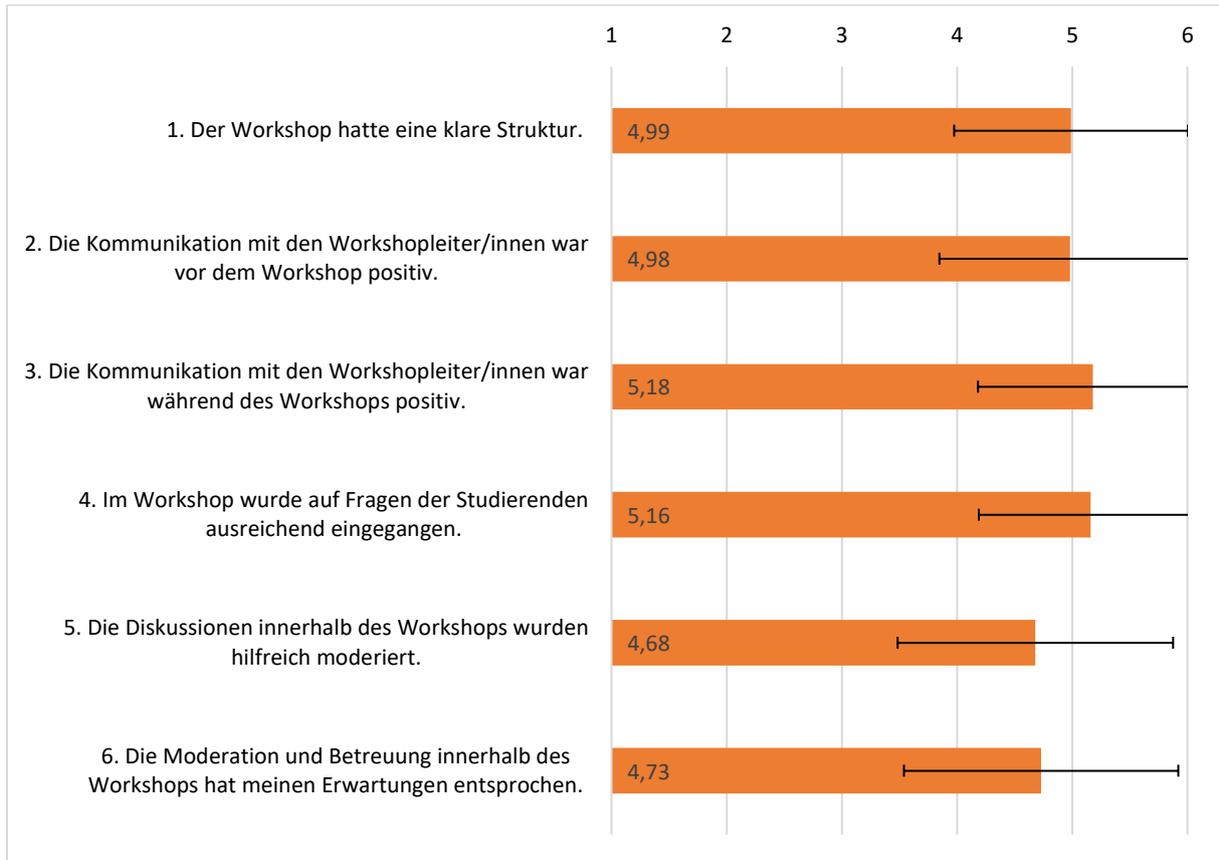


Abb. 16: Evaluationsdaten von N = 169 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“)

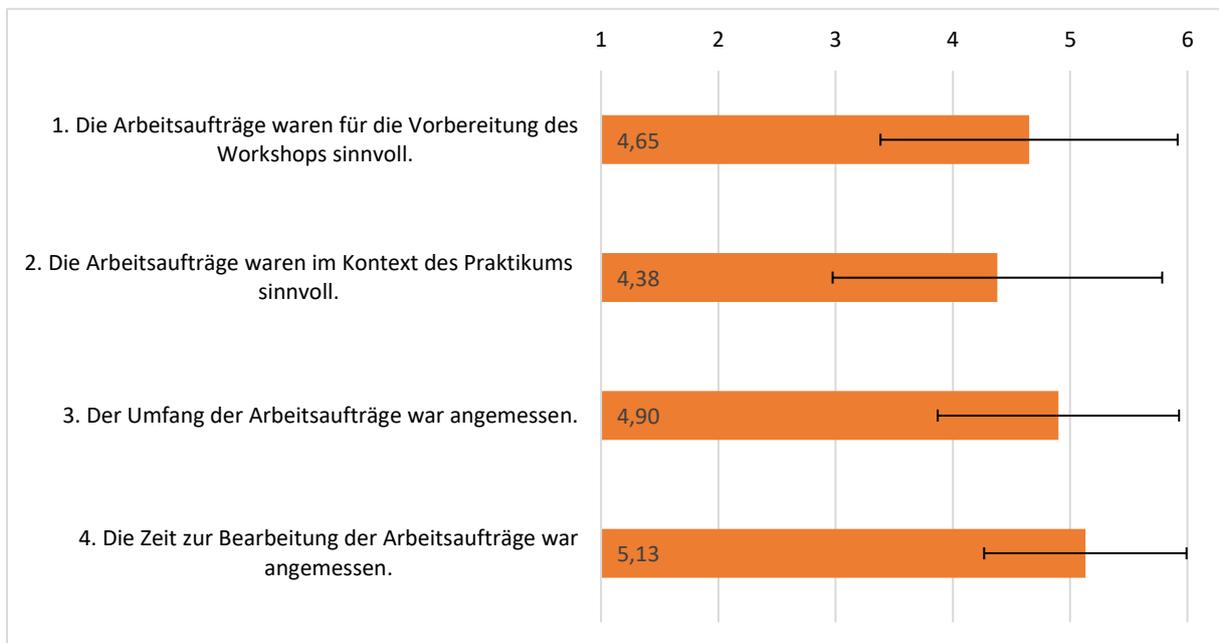


Abb. 17: Evaluationsdaten von N = 145 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Alle Aussagen zu den Workshops wurden mit hoher oder sehr hoher Zustimmung bewertet. Auch die Zustimmung zu den Aussagen zu den Arbeitsaufträgen fiel gut aus und befindet sich im Bereich moderater bis sehr hoher Zustimmung. In den Workshops wurde insbesondere die gute Kommunikation mit der Workshopleitung und das Eingehen auf Fragen der Studierenden sehr positiv bewertet. Kritische Punkte innerhalb der Workshops können anhand dieser Daten nicht ausgemacht werden. Bei den Arbeitsaufträgen wurde insbesondere die angemessene Zeit für die Arbeitsaufträge hervorgehoben. Etwas kritischer war die Einschätzung zur Aussage, dass die Aufträge im Praktikumskontext sinnvoll seien. Hier liegt noch eine moderate Zustimmung vor.

II.4 Evaluation der schulischen Praxisphasen im Rahmen der MPM

Die MPM umfassen in der seit WiSe 2018/2019 geltenden Fassung der Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang Lehramt an Gymnasien zwei schulische Praxisphasen. Das erste zweiwöchige Beobachtungspraktikum findet im Rahmen des Moduls *PraxisStart* statt. Das Modul umfasst eine semesterbegleitende, vorbereitende Lehrveranstaltung, in der die Studierenden Formen der ethnografischen Beobachtung erlernen, um mit diesen im sich daran anschließenden Praktikum Schule und Unterricht aus einer distanzierteren Perspektive beobachten und das Berufsfeld von Lehrkräften besser einordnen zu können.

Das zweite achtwöchige Blockpraktikum findet im Rahmen des Moduls *PraxisLab* statt und wird in den Bildungswissenschaften und den beiden Studienfächern parallel absolviert. Die Studierenden können im Rahmen des Blockpraktikums tief *in* das Schulleben und Unterrichtsgeschehen eintauchen und sich, anders als in *PraxisStart*, in Form eigener Unterrichtsversuche selbst in ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld als Lehrkraft erproben. Voraussetzungen für dieses Modul ist der Abschluss der Module *PraxisStart*, *ProfiPraxis* sowie *ProfiWerke*.

II.4.1 Zweiwöchiges schulisches Beobachtungspraktikum (*PraxisStart*)

Das Beobachtungspraktikum im Rahmen des Moduls *PraxisStart* hat einen Umfang von zwei Wochen, in denen (mindestens) 50 Stunden zu hospitieren sind, wobei eine tägliche Anwesenheitspflicht besteht. Die Studierenden sollen sich im Zuge dessen mit dem

facettenreichen Aufgabenfeld des Lehrberufs und den besonderen Strukturen des Berufsfeldes Schule vertraut machen. Anhand der im Vorbereitungsseminar angeeigneten Methoden der Unterrichtsbeobachtung, reflektieren sie typische Fälle aus der schulischen Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden rücken dabei gezielt die Beobachtung schulischer Handlungsfelder in den Fokus. Neben dem klassischen Schulunterricht sollen die Studierenden (nach Möglichkeit und in Absprache mit ihren schulischen Mentor*innen) auch andere Bereiche des Lehrkrafthandelns beobachtend begleiten, z.B. Pausensituationen, Elterngespräche, Elternabende, Kontakte zu außerschulischen Partnern oder Konferenzen.

II.4.1.1 Stichprobenbeschreibung zweiwöchiges Beobachtungspraktikum

Es liegen Evaluationsdaten von N = 155 Studierenden vor. Die Evaluationsdaten wurden zu drei Zeitpunkten erhoben: Im SoSe 2020 (N = 32), im WiSe 2021/2022 (N = 108) und im SoSe 2022 (N = 15). Die meisten Studierenden waren 21-22 Jahre (48,4%) und 18-20 Jahre (28,4%) alt. Weitere 11,3% der Teilnehmenden waren 23-24 Jahre alt, 3,9% 25-26 Jahre alt, 3,2% 27-18 Jahre alt, 1,3% 29-30 Jahre alt und 1,3% über 30 Jahre alt. 2,6% machten keine Angabe zum Alter. 56,1% der Studierenden waren weiblich, 40,6% männlich und 3,2% machten keine Angabe. Durchschnittlich befanden sich die Studierenden im Fachsemester 3,73 (Standardabweichung: 1,185, Min = 1, Max = 10). Die Studierenden hatten durchschnittlich 0,4 Fehltage während des Praktikums (Standardabweichung: 1,318, Min = 0, Max = 10). Die einzelnen Gruppen unterschieden sich nicht in den erhobenen Maßen (außer „Bereichernde Gespräche mit Lehrerinnen vor Ort führen“, in diesem Item unterscheidet sich SoSe 2022 zu WiSe 2021/2022) (Einfaktorielle ANOVA).

II.4.1.2 Evaluationsergebnisse zum zweiwöchigen Beobachtungspraktikums

Fragestellung 15: Wie stark wurden die Erwartungen der Studierenden im Beobachtungspraktikum erfüllt?

Methode

Es wurden sechs verschiedene Erwartungen in Aussageform vorgelegt. Auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = „gar nicht erfüllt“ bis 6 = „sehr erfüllt“ sollte angegeben werden, wie stark sich die verschiedenen Erwartungen an das Praktikum erfüllt haben.

Ergebnisse

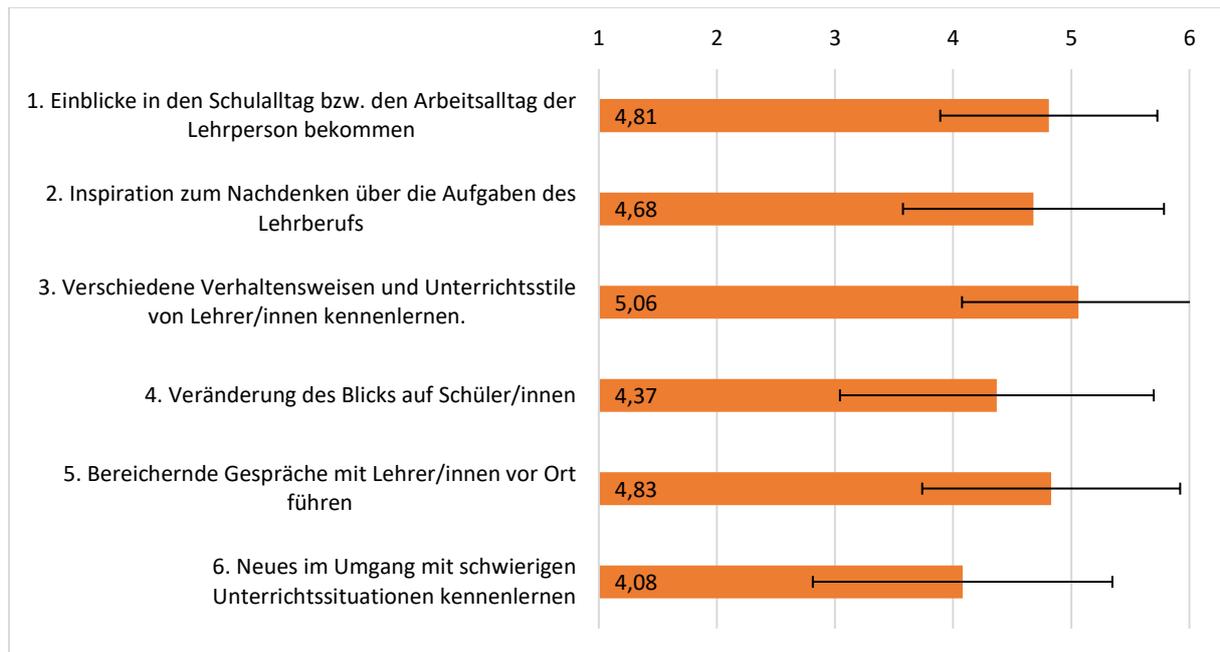


Abb. 18: Evaluationsdaten von N = 155 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von „gar nicht erfüllt“ bis „sehr erfüllt“)

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt wurden die Erwartungen der Studierenden an das zweiwöchige Blockpraktikum erfüllt. Insbesondere die Erwartungen „Bereichernde Gespräche mit Lehrer*innen vor Ort führen“ zu können, „Einblicke in den Schulalltag bzw. den Arbeitsalltag der Lehrperson bekommen“ und „Verschiedene Verhaltensweisen und Unterrichtsstile kennenzulernen“, wurden sehr gut oder gut erfüllt. Etwas weniger häufig erfüllt wurden die Erwartungen, „Veränderungen des Blicks auf Schüler*innen“ zu erkennen und „Neues im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen“ kennenzulernen. Insgesamt sind die Mittelwerte von über 4 in allen Erwartungen aber zufriedenstellend.

Fragestellung 16: Wie bewerten die Studierenden das Beobachtungspraktikum in Hinblick auf verschiedene Aspekte?

Methode

Es wurden drei Fragen zu Organisation und allgemeiner Bewertung des Praktikums vorgelegt, welche mit Schulnoten (1-6) bewertet werden sollten.

Ergebnisse

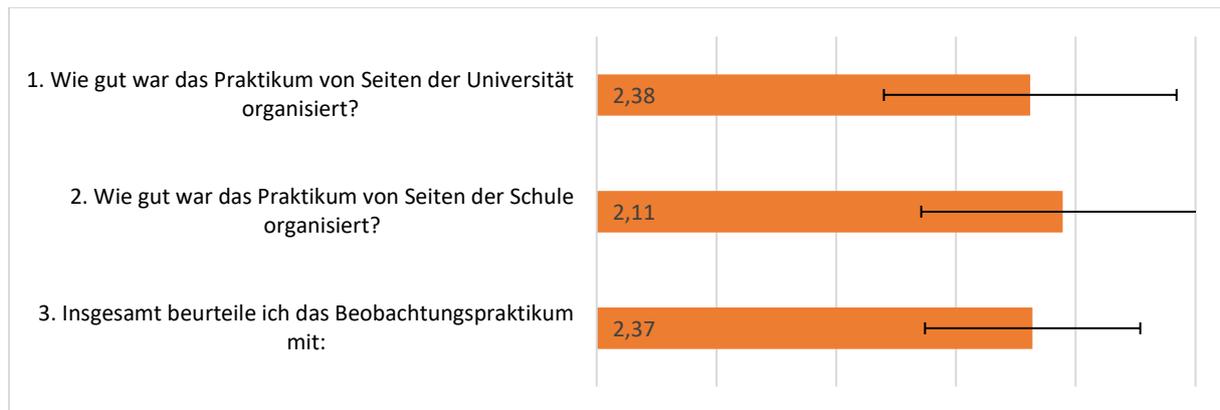


Abb. 19: Evaluationsdaten von N = 155 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Schulnoten-Skala von 6 = „ungenügend“ bis 1 = „sehr gut“)

Interpretation und Zusammenfassung

Alle Fragen wurden mit Mittelwerten zwischen 2 und 3 durchschnittlich als befriedigend bis gut bewertet. Am besten bewertet wurde die Organisation auf Seiten der Schulen. Die Organisation von Seiten der Universität und die Gesamtbeurteilung des Praktikums fielen etwas schlechter aus. Insgesamt ist die Beurteilung der Organisation des Beobachtungspraktikums durch die Studierenden zufriedenstellend und bietet Raum und Ansatzpunkte für Verbesserungen.

II.4.1.3 Fazit zur Evaluation des zweiwöchigen Beobachtungspraktikum

Insgesamt fällt die Bewertung des Beobachtungspraktikums durch die Studierenden gut aus. Viele der Erwartungen an das Praktikum konnten erfüllt werden. Auch die Bewertung in Schulnoten fiel gut aus. Dies bedeutet, dass es zwar noch kleine Räume für weitere Verbesserungen gibt, das Beobachtungspraktikum aber allgemein sehr zufriedenstellend gestaltet ist.

II.4.2 Achtwöchiges schulisches Blockpraktikum

Das achtwöchige Blockpraktikum hat bei einer täglichen Anwesenheitspflicht einen Umfang von acht Wochen, in denen (mindestens) 150 Stunden zu hospitieren sind, wobei pro Fach jeweils 50 Stunden nachzuweisen sind. *PraxisLab* weicht von der Erprobungsphase insofern ab, als dass seit WiSe 2018/2019 neben den Bildungswissenschaften auch beide Fächer im fachdidaktischen Praktikum absolviert werden. Die Studierenden werden in den Schulen in einem der beiden Fächer im Rahmen eines eigenständigen Unterrichtsversuchs besucht.

Darüber hinaus organisieren die Bildungswissenschaften einen sogenannten Schulbesuch mit allen Studierenden an derselben Praktikumsschule, der einem thematischen Fokus und/oder der Beobachtung eines weiteren Unterrichtsversuchs folgt. In der Schule stehen den studentischen Praktikant*innen schulische Mentor*innen zur Verfügung, die in allen Fragen rund um schulische Abläufe die erste Anlaufstelle sind. Die Studierenden besuchen begleitend zum Praktikum zudem jeweils wöchentliche Sitzungen in Begleitveranstaltungen ihrer beiden Fächer, in denen konkrete Praktikumserfahrungen besprochen, fachspezifische Vermittlungsmodelle und Handlungsstrategien vertieft und eigene Unterrichtsversuche vorbereitet werden können. Darüber hinaus erhalten die Studierenden durch die Bildungswissenschaften im direkten Anschluss an das Praktikum eine reflektierende Auswertungsveranstaltung. *PraxisLab* wird schließlich durch eine interdisziplinäre Abschlussveranstaltung abgeschlossen, in der die MPM im Allgemeinen sowie die kurz zuvor beendete Praxisphase *PraxisLab* im Speziellen noch einmal mit Hilfe von übergeordneten Themen und Fragestellungen reflektiert werden.

II.4.2.1 Stichprobenbeschreibung achtwöchiges Blockpraktikum

Es liegen Evaluationsdaten von N = 193 Studierenden vor. Die Evaluationsdaten wurden zu drei Zeitpunkten erhoben: Im WiSe 2020/2021 (N = 46, Gruppe 1), im SoSe 2021 (N = 28, Gruppe 2) und im WiSe 2021/2022 (N = 119, Gruppe 3). 58,5% der Teilnehmenden waren weiblich, 31,1% männlich und 10,4% der Teilnehmenden machte keine Angabe zum Geschlecht. Die Teilnehmenden waren durchschnittlich 23,96 Jahre alt (Standardabweichung: 3,767, Min = 20, Max = 45). Durchschnittlich befanden sich die Teilnehmenden im Fachsemester 7,11 (Standardabweichung: 3,39, Min = 3, Max = 25).

II.4.2.2 Allgemeines Erleben des schulischen Blockpraktikums

Fragestellung 17: Wie haben die Studierenden das Blockpraktikum im Allgemeinen erlebt?

Methode

In der Evaluation wurden zur allgemeinen Beurteilung des Blockpraktikums dreizehn Aussagen vorgelegt, die auf einer sechsstufigen Antwortskala mit „ich stimme der Aussage ...“ von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“ beantwortet werden konnten. Die Aussagen, wie eigenständig die Studierenden im Blockpraktikum arbeiten konnten und wie viel Möglichkeit sie hatten,

Unterricht selbst vorzubereiten und durchzuführen, wurde in Gruppe 1 mit der gleichen 6-stufigen Skala beantwortet wie die anderen Aussagen. In Gruppe 2 und 3 wurde eine 5-stufige Skala von 1 = „zu wenig“ bis 5 = „zu viel“ verwendet. Zudem wurde eine zusätzliche Frage zur Gesamtbeurteilung des Praktikums gestellt: „Insgesamt beurteile ich das Blockpraktikum mit: ...“. Diese Frage wurde mit Schulnoten (1-6) beantwortet.

Ergebnisse



Abb. 20: Evaluationsdaten von N = 193 Studierenden (Items 12 und 13 nur mit Gruppe 1 N = 46)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)

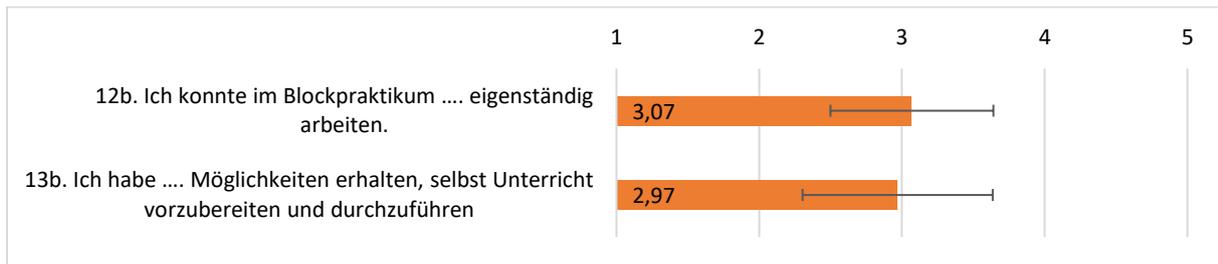


Abb. 21: Evaluationsdaten von N = 147 Studierenden (Gruppe 2 und 3); Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von 1 = „zu wenig“ über 3 = „angemessen“ bis 5 = „zu viel“)

Die Frage „Insgesamt bewerte ich das Blockpraktikum mit: ...“ wurde durchschnittlich mit einer Schulnote von 2,08 (Standardabweichung = 1,005, Min = 1, Max = 6) bewertet.

Interpretation und Zusammenfassung

Das achtwöchige Praktikum wird von einem Großteil der Studierenden im Allgemeinen als bereichernde Erfahrung wahrgenommen und die Studierenden haben sich insgesamt sehr wohl gefühlt. Weitere sehr positive Ergebnisse zeigen sich darin, dass Studierende sich darin bestätigt fühlen, Lehrerin bzw. Lehrer werden zu wollen und es Ihnen gut gelungen ist, positive Beziehungen zu Schüler*innen aufzubauen. Zweifel an der Berufswahl wurden nur bei sehr wenigen Studierenden ausgelöst. Studierende fanden zum Großteil die Menge an eigenständiger Arbeit und die Möglichkeiten für eigenständige Vorbereitung und Durchführung von Unterricht angemessen. Die insgesamt gute Bewertung spiegelt sich auch in der durchschnittlichen Schulnotenbewertung von 2,08 wider.

II.4.2.3 Kompetenzerleben im Schulpraktikum

Fragestellung 18: Wie kompetent fühlen sich Studierende in verschiedenen Aufgabenbereichen innerhalb des Schulpraktikums?

Methode

Es wurden sechs Aussagen vorgelegt, die auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „sehr kompetent“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

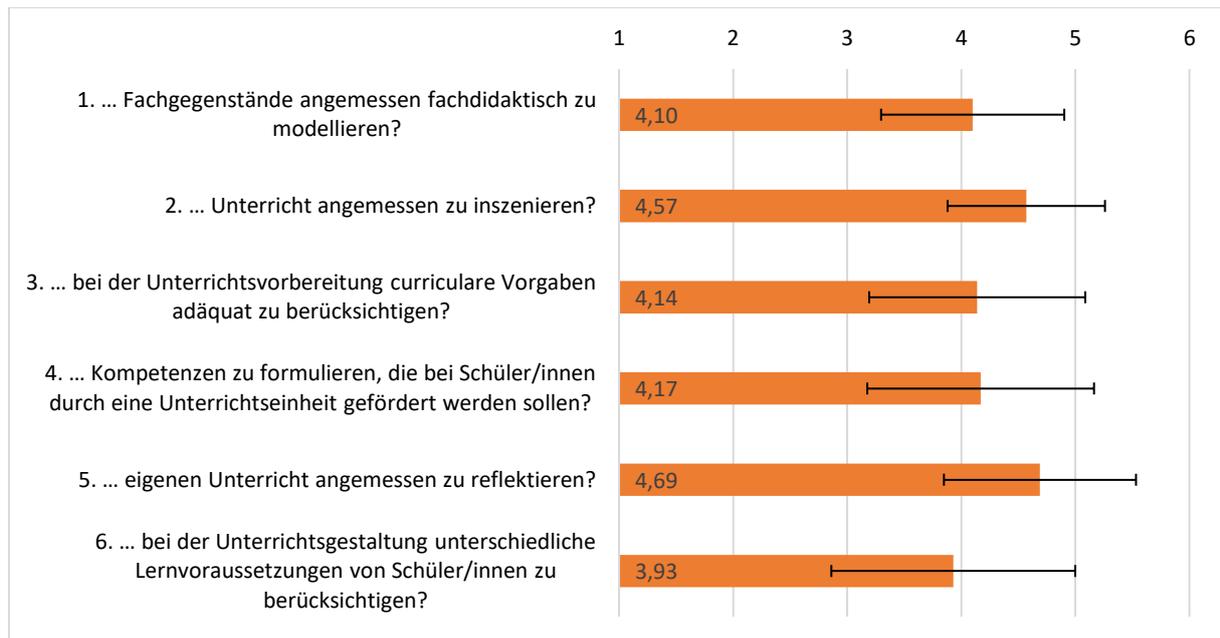


Abb. 22: Evaluationsdaten von $N = 193$ Studierenden; Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „sehr kompetent“)

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt bewerten die Studierenden ihr Kompetenzerleben in den einzelnen Bereichen mit durchschnittlichen Antworten um einen Wert von 4 mittel bis gut. Besonders kompetent fühlen sich Studierende dabei, Unterricht angemessen zu inszenieren und zu reflektieren. Am wenigsten kompetent fühlen sich Studierende darin, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen.

II.4.2.4 Betreuung im Praktikum durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften

Fragestellung 19: Wie haben die Studierenden die Betreuung durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften erlebt?

Methode

Den Teilnehmenden wurden jeweils fünf Aussagen zur Bewertung der Mentor*innen und anderer Lehrkräfte präsentiert, die auf einer sechsstufigen Antwortskala mit „ich stimme der Aussage...“ 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

Betreuung durch Mentor/in

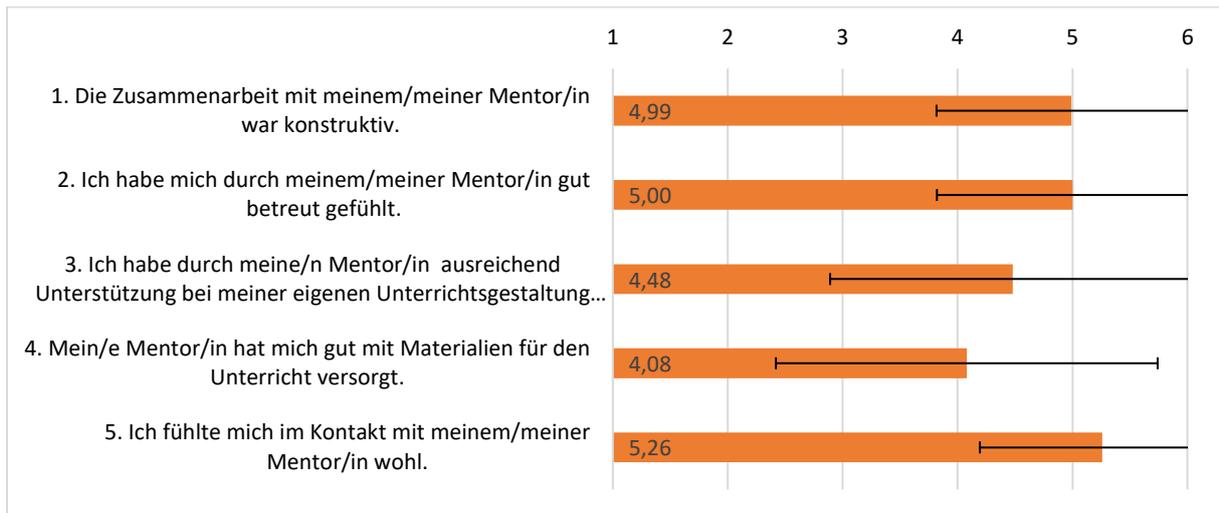


Abb. 23: Evaluationsdaten von N = 193 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)

Betreuung durch Lehrkräfte

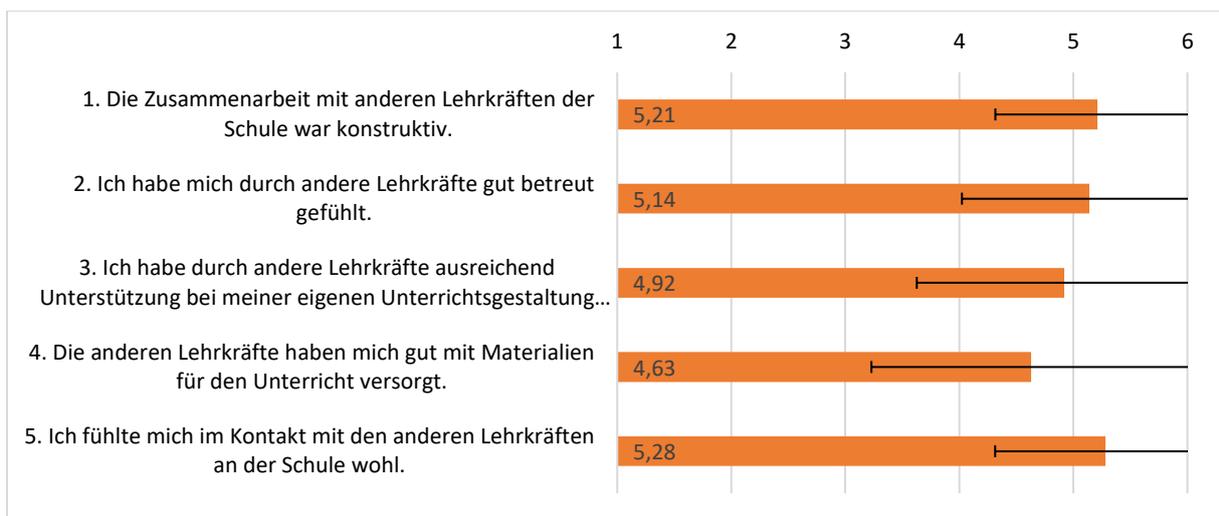


Abb. 24: Evaluationsdaten von N = 193 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt fällt die Bewertung der Betreuung durch Mentor*innen und Lehrkräfte gut bis sehr gut aus. Alle Mittelwerte liegen über 4, bei den Lehrkräften sogar über 4,5. Am positivsten wurde jeweils bewertet, dass sich Studierende mit ihren Mentor*innen und Lehrkräften wohl gefühlt haben. Am wenigsten zugestimmt wurde der Aussage gut mit Materialien für den Unterricht versorgt worden zu sein. Der Aussage stimmten trotzdem die Mehrheit der Studierenden zu.

II.4.2.5 Reflexion der selbst durchgeführten Unterrichtsversuche

Fragestellung 20: Wie bewerten die Studierenden ihre eigenen Unterrichtsversuche?

Methode

In der Evaluation wurden zur Bewertung der eigenen Unterrichtsversuche zwei Aussagen vorgelegt, die auf einer sechsstufigen Antwortskala mit „ich stimme der Aussage...“ 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

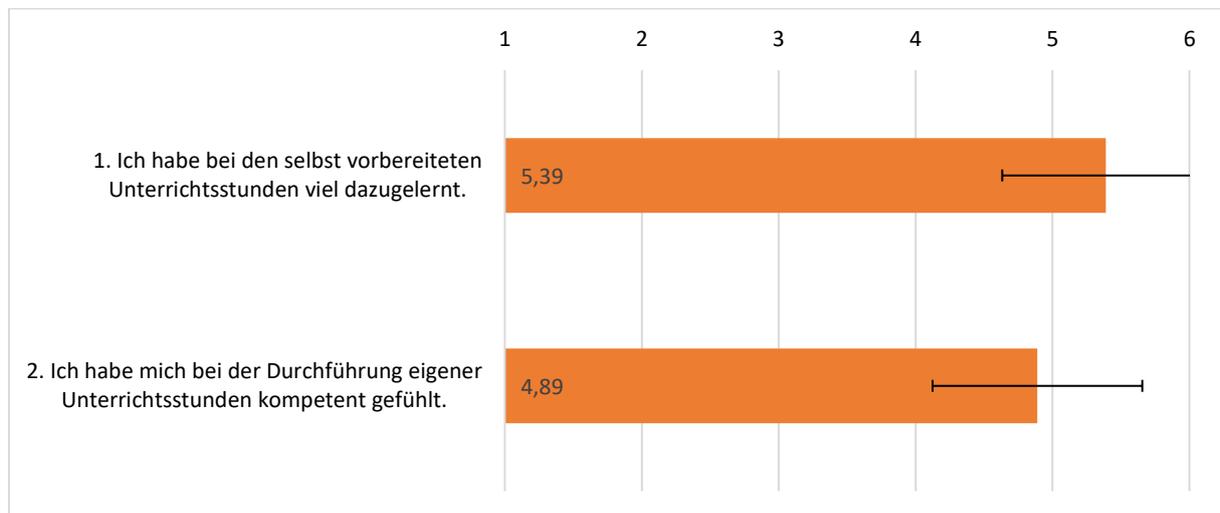


Abb. 25: Evaluationsdaten von N = 193 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Die Aussage „ich habe bei den selbst vorbereiteten Unterrichtsstunden viel dazugelernt“ zeigt eine sehr hohe Zustimmung, über 99% der Studierenden stimmen dieser Aussage mindestens eher zu. Die Aussage „ich habe mich bei der Durchführung eigener Unterrichtsstunden kompetent gefühlt“ zeigt eine hohe Zustimmung. Insgesamt fallen die Ergebnisse zum eigenen Unterrichtsversuch somit sehr positiv aus.

Fragestellung 21: Welche Bedeutung hatten die Inhalte der MPM-Veranstaltungen für die Vorbereitung und Konzipierung eigener Unterrichtsstunden?

Methode

In der Evaluation wurden zur Bedeutung der Inhalte der MPM-Veranstaltungen für die eigenen Unterrichtsversuche zwei Aussagen vorgelegt, die auf einer sechsstufigen

Antwortskala mit „Ich stimme der Aussage...“ 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

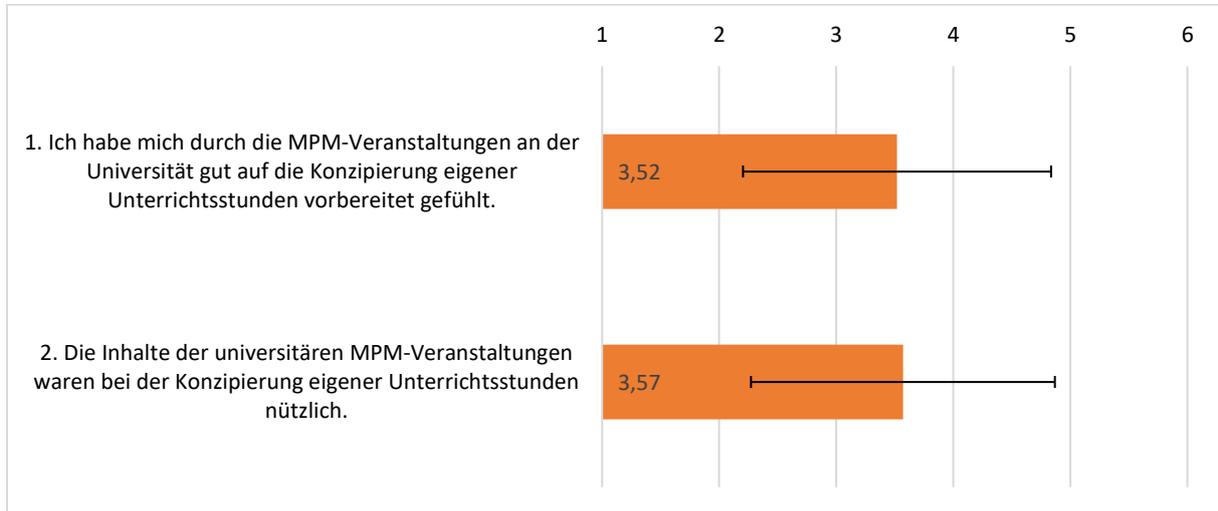


Abb. 26: Evaluationsdaten von N = 193 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Die Aussagen zur Bedeutung der Inhalte der MPM-Veranstaltungen für die eigenen Unterrichtsversuche zeigen eine indifferente Zustimmung. Dies bedeutet, dass keine klaren Tendenzen der Zustimmung oder Ablehnung interpretiert werden können. Einige Studierende stimmten den Aussagen zu oder voll zu (21,5% bei Aussage 1 bzw. 23,7% bei Aussage 2) während andere Studierende den Aussagen gar nicht zu oder nicht zustimmten (22,1% bei Aussage 1 bzw. 18,8% bei Aussage 2) (Verteilungen: Abb. 87 im Anhang). Insgesamt zeigt sich hier somit ein eher ambivalentes Bild. Eine mögliche Erklärung hierfür könnten unterschiedliche fachkulturelle Formate der Praktikumsvorbereitung sein. Dieses Ergebnis könnte daher als Anlass gesehen werden, sich über diese zu verständigen.

II.4.2.6 Unterrichtsbesuche

Fragestellung 22: Wie haben die Studierenden die Unterrichtsbesuche durch Fach-Dozierende bzw. die Schulbesuche durch EGL-Dozierende der Philipps-Universität Marburg erlebt?

Methode

Zur Bewertung der Unterrichtsbesuche wurden neun Aussagen vorgelegt, die auf einer sechstufigen Antwortskala mit „Ich stimme der Aussage...“ 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

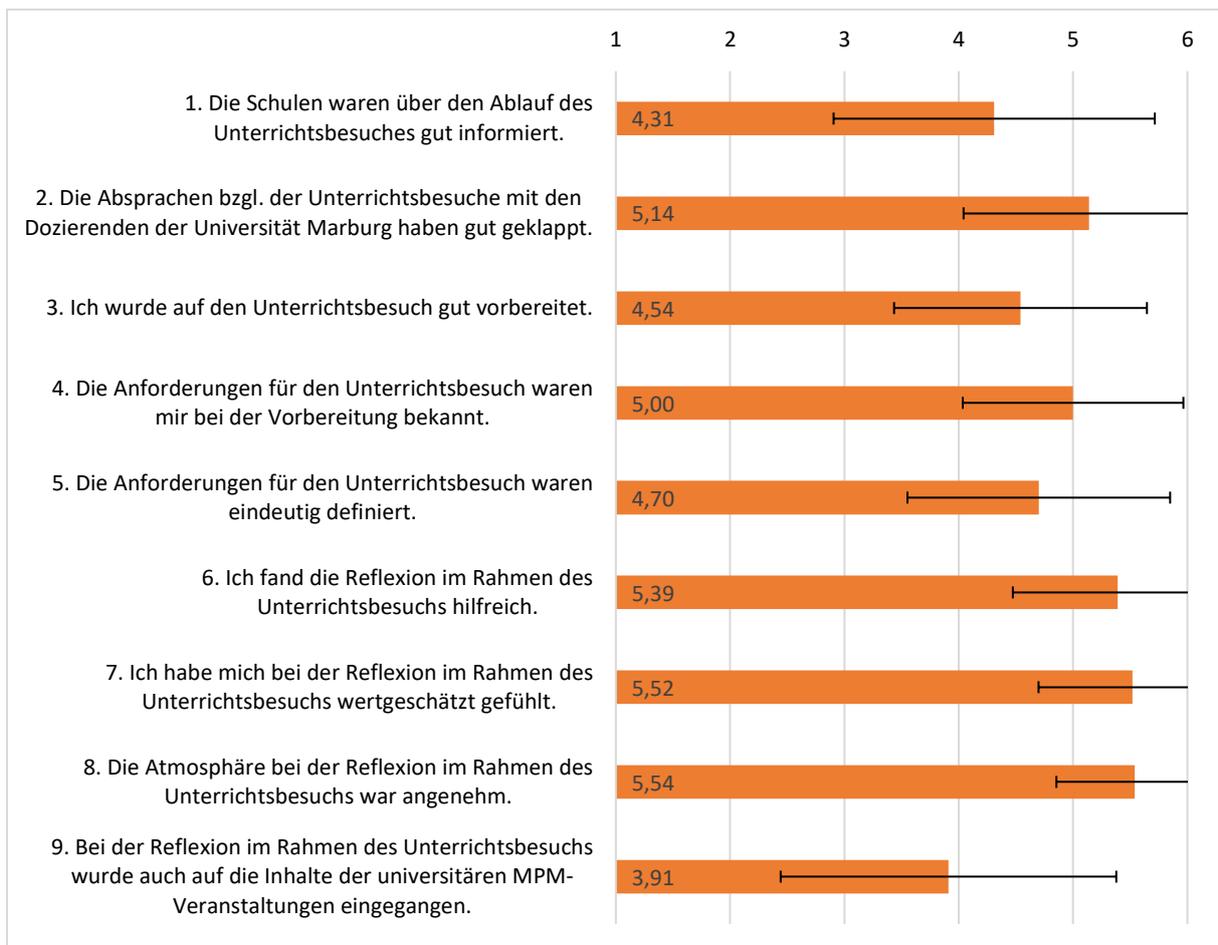


Abb. 27: Evaluationsdaten von N = 147 Studierenden

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt wird der Schulbesuch von den Studierenden als sehr positiv bewertet. Studierende geben an, dass die Absprache mit Dozierenden der Universität sehr gut funktioniert habe. Auch die Fragen dazu, als wie hilfreich die Reflexion erlebt wurde, ob sich die Studierenden wertgeschätzt gefühlt haben und ob die Atmosphäre angenehm war, wurden sehr gut bewertet. Der Frage danach, ob in die Reflexion Inhalte aus den MPM-Veranstaltungen berücksichtigt wurden, haben die Studierenden weniger häufig zugestimmt. Die Verteilungen

(Abb. 88 im Anhang) zu dieser Frage zeigen, dass die Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten zu dieser Frage sehr heterogen sind. Knapp 60% der Studierenden stimmten der Aussage mindestens eher zu.

II.4.2.7 Organisatorische Aspekte des Schulpraktikums

Fragestellung 23 – Mobilität:

- a) Welche Distanz mussten die Studierenden für ihr Praktikum zurücklegen und wie viel Zeit mussten sie dafür aufwenden?
- b) Welche Verkehrsmittel wurden genutzt?

Die Praktikumsschulen der UMR liegen in Mittelhessen in einem sehr breiten Einzugsgebiet, weswegen die Studierenden zum Teil erhebliche Anfahrtswege auf sich nehmen müssen. Für die Organisation der Frage und auch perspektivisch für die Frage des Zusammenhangs zum Praktikumserleben sind die Ergebnisse daher sehr bedeutsam. Da die Zuteilung zu Schulen von vielen Faktoren (u.a. Abbildung der Unterrichtsfächer, von den Schulen zur Verfügung stellte Plätze und Betreuungsmöglichkeiten) abhängt, bleibt wenig Spielraum (außer in Härtefällen) weitere Kriterien zu berücksichtigen.

Methode

Die Daten zu Strecke und Dauer pro Fahrt zur Praktikumsschule wurden mithilfe von zwei direkten Fragen erfasst. Die Studierenden gaben ihre Antworten in einem numerischen Antwortfeld an. Für die Frage nach den genutzten Verkehrsmitteln wurden verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgeschlagen, wobei Mehrfachantworten möglich waren.

Ergebnisse

a) Welche Distanz mussten Sie geschätzt zu Ihrer Praktikumsschule pro Strecke zurücklegen? (Antwort in km): $M = 30,206$ (Standardabweichung: $31,8673$, $Min = 0$, $Max = 150$)

Wie lange hat ihr Arbeitsweg zur Praktikumsschule pro Fahrt ca. gedauert? (Antwort in Minuten): $M = 41,65$ (Standardabweichung: $34,245$, $Min = 2$, $Max = 210$)

b) Welche Verkehrsmittel wurden genutzt? 32,8% nutzten Busse, 26,3% Bahn, 55,4% das Auto. 13,4 % nutzen das Fahrrad und 28% gingen zu Fuß.

Interpretation und Zusammenfassung

Die hohen Standardabweichungen und die große Spannweite der Antworten deuten darauf hin, dass die Anfahrtswege der Studierenden zu den Schulen sehr heterogen verteilt waren. Einzelne Studierende hatten Arbeitswege von nur wenigen hundert Metern, während andere über 100 Kilometer pro Strecke zurücklegen mussten. Auch die genutzten Verkehrsmittel sind sehr heterogen. Am häufigsten wurde das Auto genutzt. Ob dies auch im Rahmen von Fahrgemeinschaften stattgefunden hat, wurde nicht erhoben. Bahn, Busse und Laufen wurden mit 26% bis 32% ähnlich häufig genutzt. Am seltensten wurde das Fahrrad mit 13,4% genutzt.

Fragestellung 24 – Organisation: Wie bewerten die Studierenden die Organisation des Schulpraktikums?

Methode

Es wurden fünf Aussagen vorgelegt, die auf einer sechstufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten. Die Aussage dazu, wie die Organisation von Seite der Universität bewertet wird, wurde in den Gruppen 1 und 2 mit der Frage „Ich war mit der Organisation des Schulpraktikums vonseiten der Universität zufrieden“ und in Gruppe 3 mit der leicht abgeänderten Frage „Ich war mit der Organisation des Schulpraktikums vonseiten des Zentrums für Lehrerbildung zufrieden“ erhoben. Das Item zur Angemessenheit des zeitlichen Umfangs wurde in Gruppe 1 mit der gleichen 6-stufigen Skala beantwortet wie die anderen Aussagen. In Gruppe 2 und 3 wurde eine 3-stufige Skala von 1 = „zu kurz“, bis 2 = „ideal“ bis 3 = „zu lang“ verwendet.

Ergebnisse

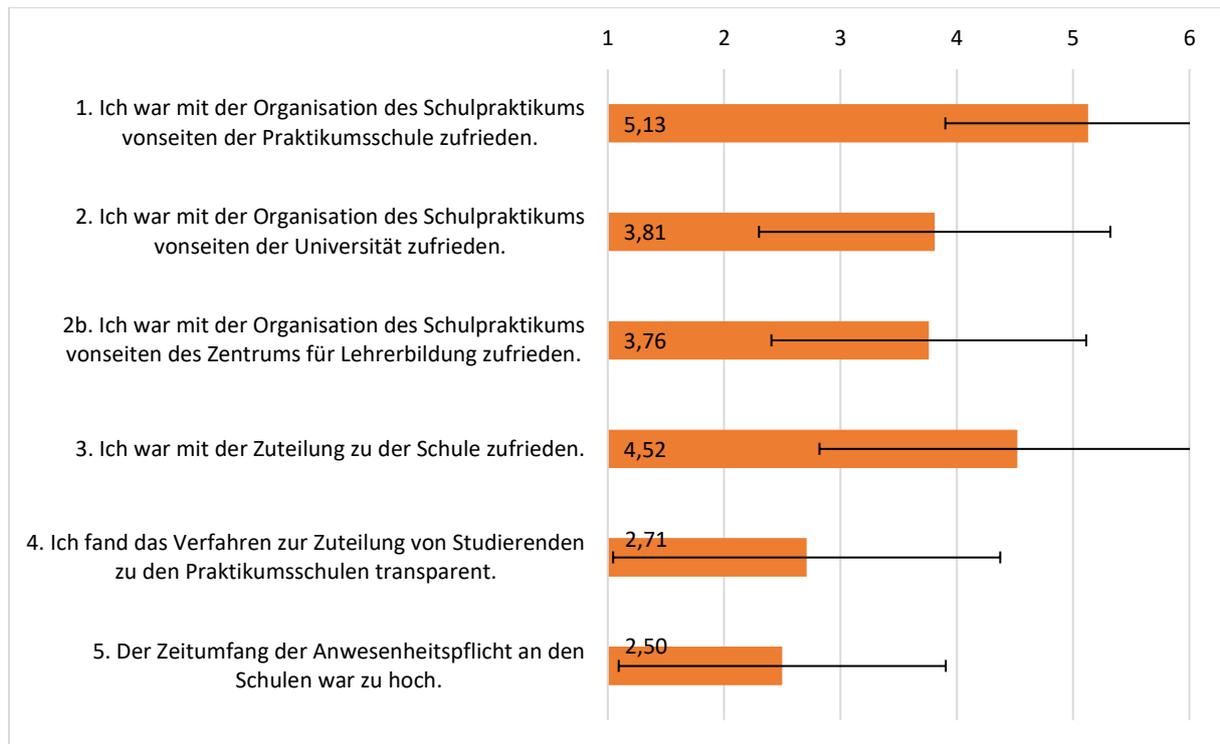


Abb. 28: Evaluationsdaten von $N = 193$ Studierenden (Frage 2: $N = 67$, Frage 5: $N = 44$)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von 1 = „gar nicht zu“ bis 6 = „voll zu“)



Abb. 29: Evaluationsdaten von $N = 133$ Studierenden (aus Gruppe 2 und 3)

Mittelwert und Standardabweichung (Antworten auf 3-stufiger Skala mit 1 = „zu kurz“, 2 = „ideal“ und 3 = „zu lang“)

Interpretation und Zusammenfassung

Die einzelnen Fragen zur allgemeinen Organisation des Praktikums wurden sehr verschieden beantwortet. Zufrieden waren die Studierenden vor allem mit der Organisation vonseiten der Praktikumsschule und der Zuteilung der Schule. Weniger zufrieden waren die Studierenden mit der Organisation vonseiten der Universität bzw. des ZfL. Auch die Transparenz des Zuteilungsverfahrens wurde eher schlechter bewertet. Die Dauer des Praktikums wurde von den Studierenden mehrheitlich als „ideal“ bewertet und scheint somit angemessen zu sein.

II.4.3 Fazit zur Evaluation des achtwöchigen Blockpraktikums

Insgesamt lässt sich aus der Evaluation des Blockpraktikums *PraxisLab* ein sehr positives Fazit ziehen. Die Studierenden haben sich wohl gefühlt, wurden von Mentor*innen, sowie Lehrkräfte gut betreut und haben durch ihre eigenen Unterrichtsversuche viel hinzulernen können. Möglichkeiten zur Verbesserung zeigen sich in der Organisation des Praktikums von Seiten der Universität bzw. des ZfL. Insbesondere die Schulzuteilung wurde als wenig transparent kritisiert. Insgesamt lässt sich das Blockpraktikum jedoch als zufriedenstellend und erfolgreich bezeichnen.

II.5 Evaluation der professionsbezogenen Beratung im Rahmen der MPM

Hintergrund

Mit der professionsbezogenen Beratung des ZfL wurde ein Angebot geschaffen, das sich durch ein effektives, niedrighschwelliges, entwicklungsorientiertes und prozessbegleitendes Konzept auszeichnet. Die Themen der professionsbezogenen Beratung schlagen sich curricular in einer vorbereitenden, verpflichtenden Vorlesung und in ergänzenden, freiwilligen Tutorien im Workshop-Format vor *PraxisLab* nieder. Im Anschluss an das schulische Blockpraktikum besteht für die Studierenden das Angebot eines freiwilligen, diagnostikgestützten und vertraulichen Beratungsgesprächs. In der Vorlesung werden relevante Konzepte aus dem Bereich der überfachlichen Kompetenzen eingeführt, welche in den Tutorien vertieft behandelt und praktisch erprobt werden. Überfachliche Kompetenzen sind solche Kompetenzen, die fachunabhängig erworben werden und wichtig sind, um den Beruf der Lehrkraft langfristig gut (für sich selbst und die Schülerinnen und Schüler) ausüben zu können. Dazu gehören beispielsweise motivationale Kompetenzen, Sozialkompetenzen, der Umgang mit Stress, Beobachtungsfertigkeiten und Reflexionsfähigkeiten.

Aufgrund dieses Wissens, sowie den im Praktikum gemachten Erfahrungen wird dann das Beratungsgespräch durchgeführt. Durch diese curriculare Verankerung im Studiengang gelingt eine effektive Begleitung.

Die Berater*innen, welche die Gespräche im Anschluss an das Praktikum durchführen, sind in keine Lehre einbezogen und stehen selbstverständlich unter Schweigepflicht. Das Angebot ist freiwillig und Studierende haben durch Teilnahme und durch Nicht-Teilnahme keine Nachteile

im Hinblick auf ihren weiteren Studienverlauf zu befürchten. Es gehen keine Bewertung und keine Selektion mit der Beratung einher und es werden keine Daten an Dritte weitergegeben. Das Hauptziel der Beratung ist die Sensibilisierung der Studierenden für ihre eigenen Ressourcen und deren Stärkung. Die Beratung unterstützt die persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung im Bereich der überfachlichen Kompetenzen der Studierenden innerhalb ihres gesamten Studienverlaufs. Hierfür wird in der Vorbereitung auf die Gespräche psychologische Diagnostik in Form von Selbst- und Fremdeinschätzung genutzt, die dazu beiträgt, das Gespräch möglichst effektiv und nachhaltig wirksam zu gestalten. Die Fremdeinschätzungen können dabei von betreuenden Lehrkräften, Dozierenden oder anderen Personen stammen und sollen dazu dienen, den Blick auf die Stärken und Entwicklungsbereiche der Studierenden um diese Perspektiven von außen zu ergänzen. Das Gesamtkonzept stellt sicher, dass die individuellen Bedürfnisse der Studierenden umfassend berücksichtigt werden können, die Studierenden selbst gut informiert die Beratung wahrnehmen können und die Beratungserfahrung damit als unterstützend erlebt werden kann.

Die professionsbezogene Beratung bietet zudem auch außerplanmäßige Gespräche bei Problemen und Krisen im Lehramtsstudium an, die nicht zeitlich an das Praktikum gebunden sind. Die Anzahl dieser Gespräche hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Eine systematische Evaluation dieser „außerplanmäßigen“ Gespräche steht noch aus.

Die professionsbezogene Beratung weicht durch die curriculare Einbindung einerseits und die Bündelung des Angebots in zumeist einem Gespräch im Anschluss an das Blockpraktikum von der Erprobung in der ersten Phase von *ProPraxis* ab (2015-2018).

II.5.1 Hintergrund zur Methodik der Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Die Evaluation der professionsbezogenen Beratung erfolgte mittels einer Fragebogenerhebung, die folgende Bereiche abdeckte:

- Globale Evaluation des Beratungsprozesses durch Studierende
- Reflexion der Beratungsgespräche
- Reflexion der für die Beratung durchgeführten Online-Fragebögen
- Reflexion des Verhaltens im Praktikum

Zusätzlich zu den quantitativen Angaben zu den oben genannten Bereichen wurden auch qualitative Rückmeldungen bezüglich besonders oder weniger hilfreicher Aspekte des Beratungsprozesses und Verbesserungsvorschlägen eingeholt.

II.5.2 Stichprobenbeschreibungen zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Nach Abschluss des Beratungsgesprächs wurde den teilnehmenden Studierenden ein Evaluationsfragebogen zugesandt. Die Teilnahme am Ausfüllen des Fragebogens war freiwillig. Die vorliegenden Evaluationsdaten basieren auf den Antworten von N = 50 Studierenden, die das Angebot der professionsbezogenen Beratung seit dem WiSe 2020/2021 wahrgenommen haben (Rücklaufquote von 55,5 %). Von den teilnehmenden Studierenden waren 68% weiblich und 30% männlich. Das durchschnittliche Alter betrug 23,14 Jahre (Standardabweichung = 2,21), und das durchschnittliche Semester lag bei 6,88 (Standardabweichung = 1,78)

II.5.3 Teilnahmequoten an den individuellen Beratungsgesprächen

Fragestellung 25: Wie hoch war die Teilnahmequote an der Professionsbezogenen Beratung?

Methode

Die Teilnahmequoten wurden auf der Basis der Anzahl der Studierenden im *PraxisLab* pro Semester berechnet.

Ergebnisse

Seit dem WiSe 2020/2021 haben von 878 Studierenden, welche das *PraxisLab* absolviert haben, 90 Studierende das Angebot eines Reflexionsgesprächs der professionsbezogenen Beratung wahrgenommen. Dies entspricht über die Semester hinweg einer Quote von 10,25%. Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnahmequote im Wintersemester (Teilnahmequote zwischen 10,5% und 14,7%) deutlich höher ist als im Sommersemester (Teilnahmequoten zwischen 6,1% und 8,7%).

Tabelle 6: Teilnahmequoten an den Reflexionsgesprächen der professionsbezogenen Beratung

Kohorte	Semester (PraxisLab)	Anzahl Studierende im Praktikum	Anzahl Studierende Beratung
5. MPM-Kohorte	WiSe2020/2021	N=153	N=16 (10,5%)
6. MPM-Kohorte	SoSe2021	N=99	N=7 (7,1%)
7. MPM-Kohorte	WiSe2021/2022	N=177	N= 26 (14,7%)
8. MPM-Kohorte	SoSe2022	N=103	N= 9 (8,7%)
9. MPM-Kohorte	WiSe2022/2023	N=216	N=24 (11,1%)
10. MPM-Kohorte	SoSe2023	N=130	N=8 (6,1%)

II.5.4 Allgemeine Bewertung des Beratungsangebots

Fragestellung 26: Wie bewerten die Studierenden das Angebot der professionsbezogenen Beratung insgesamt?

Methode

Insgesamt acht Aussagen wurden den Studierenden, die das Angebot eines Beratungsgesprächs wahrgenommen haben, zur globalen Evaluation des Beratungskonzeptes vorgelegt. Die Aussagen bezogen sich auf das Zusammenspiel aller Teilkomponenten des Beratungsprozesses (Vorlesung, Seminarsitzungen und Beratungsgespräche). Auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“ sollten die Studierenden angeben, wie sie den Beratungsprozess insgesamt wahrgenommen haben. Zusätzlich wurden vier Freitext-Fragen präsentiert: „Was war besonders hilfreich?“, „Was war für Sie weniger hilfreich?“, „Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?“ und „Wozu hätten Sie gerne mehr Informationen gehabt?“. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch kategorisiert und ausgewertet.

Ergebnisse

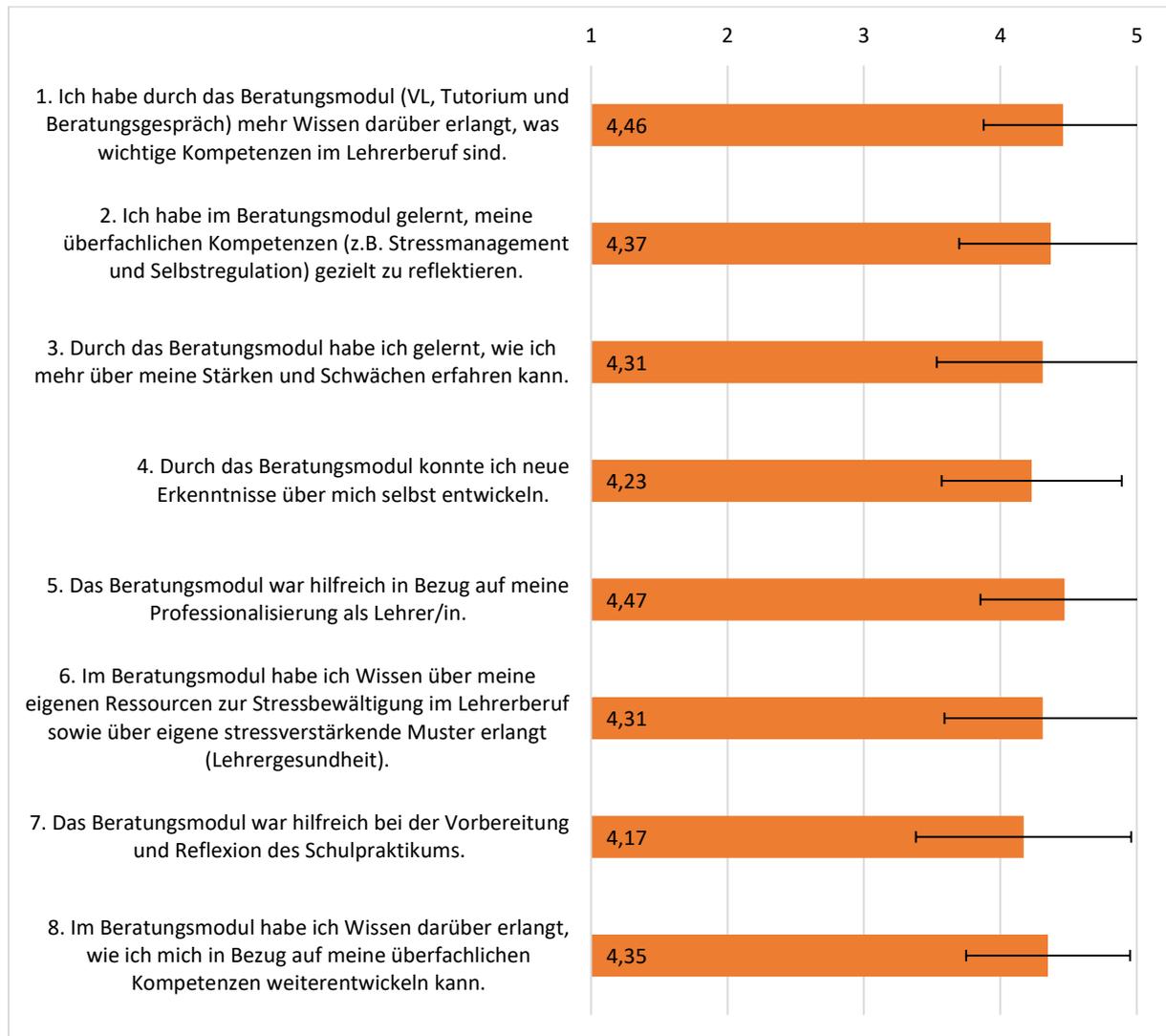


Abb. 30: Evaluationsdaten von N = 50 Studierenden seit 2021

(68% weiblich, 30 % männlich; Alter: M = 23,14, SD = 2,21; Semester: M = 6,88, SD = 1,78)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Die Ergebnisse der allgemeinen Bewertung der Gesamtkonzeption der professionsbezogenen Beratung (curricularer Anteil mit Vorlesung und Tutorien sowie extracurriculares Beratungsangebot) zeigen, dass alle Aussagen mit Mittelwerten von über 4 hohe Zustimmung erfahren. Studierende geben demnach an, dass der Beratungsprozess unter anderem hilfreich für die persönliche Professionalisierung war, sie neue Erkenntnisse über sich gewinnen konnten und gelernt haben, sich gezielt zu reflektieren. Insgesamt zeigt sich der Beratungsprozess somit als sehr erfolgreich.

40 Personen machten Angaben bei der Freitextantwort zu der Frage was als besonders hilfreich empfunden wurde. Häufig genannt wurden dabei die Fragebögen zur Selbsteinschätzung (8 Nennungen), zur Fremdeinschätzung (6 Nennungen), oder die Nutzung der Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung im Gespräch (7 Nennungen). Am meisten wurde das generelle Angebot eines persönlichen Gesprächs (15 Nennungen), sowie die Inhalte bzw. Fragen innerhalb des Beratungsgesprächs genannt (17 Nennungen). Seltener wurde die gesamte Struktur des Prozesses (3 Nennungen) und Inhalte der Vorlesung (2 Nennungen) und des Tutoriums (1 Nennung) genannt.

Zur Frage was als weniger hilfreich empfunden wurde, gab es 6 Antworten. Diese bezogen sich auf die Gestaltung der Lernzielüberprüfungen, die Tutorien, eine zu hohe Menge an Selbstreflexion, die Unverbindlichkeit der Tutorien und das zu Zeiten der Corona-Pandemie genutzte Online-Format (2 Nennungen).

Verbesserungsvorschläge (11 Antworten insgesamt) gab es bezüglich der Inhalte bzw. Fragen im Beratungsgespräch (3 Nennungen), den Fragebögen, dem Prozess des Einholens von Fremdeinschätzungen (2 Nennungen), des Online-Formats der Vorlesung (zu Corona-Zeiten) (2 Nennungen), der Lernzielüberprüfungen und weitergehenden Informationen, die aktuell nicht Gegenstand der Vorlesung oder der Tutorien sind (2 Nennungen).

Zu der Frage, wozu weitere Informationen gewünscht werden gab es 7 Nennungen.

Gewünscht wurden Informationen, die sich auf die Struktur der Beratungsgespräche (2 Nennungen), auf die Fremdeinschätzung, weitere Seminarinhalte (2 Nennungen), Inhalte der Vorlesung und weitergehenden Informationen bezogen.

II.5.5 Verhaltensanpassung im Praktikum

Fragestellung 27: Wie erfolgreich konnten Studierende Strategien aus dem vorbereitenden Modul im Praktikum tatsächlich umsetzen?

Methode

Zum Verhalten im Praktikum, wurden vier Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

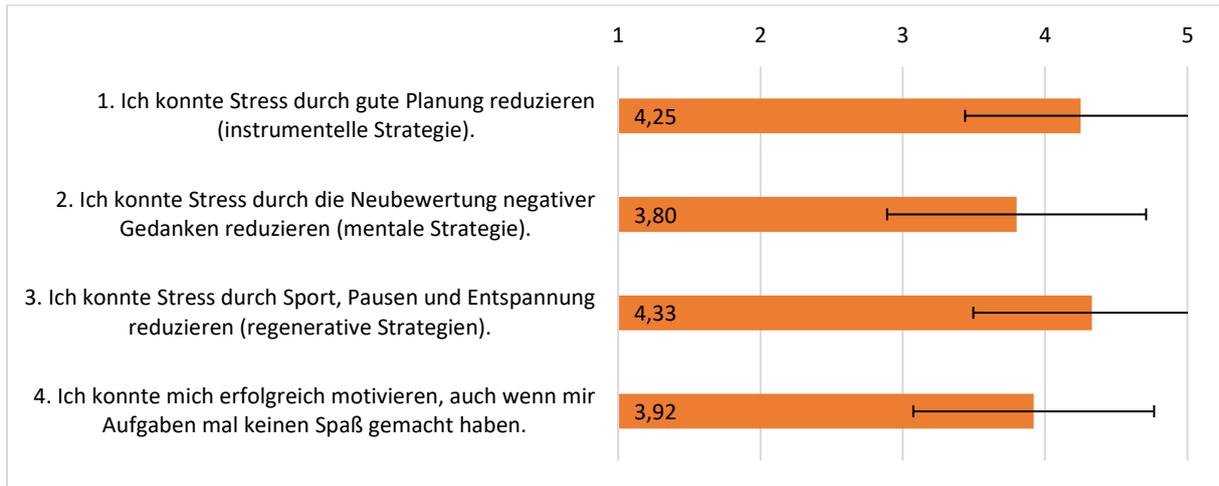


Abb. 31: Evaluationsdaten von N = 50 Studierenden seit 2021

(68% weiblich, 30 % männlich; Alter: M = 23,14, SD = 2,21; Semester: M = 6,88, SD = 1,78)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Mit Mittelwerten um 4,0 gaben Studierende insgesamt an, dass sie Strategien aus dem Vorbereitungsmodul im Praktikum schon recht gut einsetzen konnten. Insbesondere konnten die Studierenden Stress durch regenerative und instrumentelle Strategien gut reduzieren. Stressreduktion durch mentale Strategien und Selbstmotivation gelangen etwas schlechter, aber dennoch insgesamt recht gut. Dies deutet darauf hin, dass die Strategien, welche im Vorbereitungsmodul in Vorlesung und Tutorium vermittelt werden tatsächlich von den meisten Studierenden erfolgreich in der Praxis angewendet werden und dazu beitragen, Stress zu reduzieren und Motivation zu erhöhen.

Fragestellung 28: Wie bewerten die Studierenden die von Mitarbeiter*innen des ZfL-Arbeitsbereichs Beratung durchgeführten Beratungsgespräche?

Methode

Zum Beratungsgespräch wurden acht Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

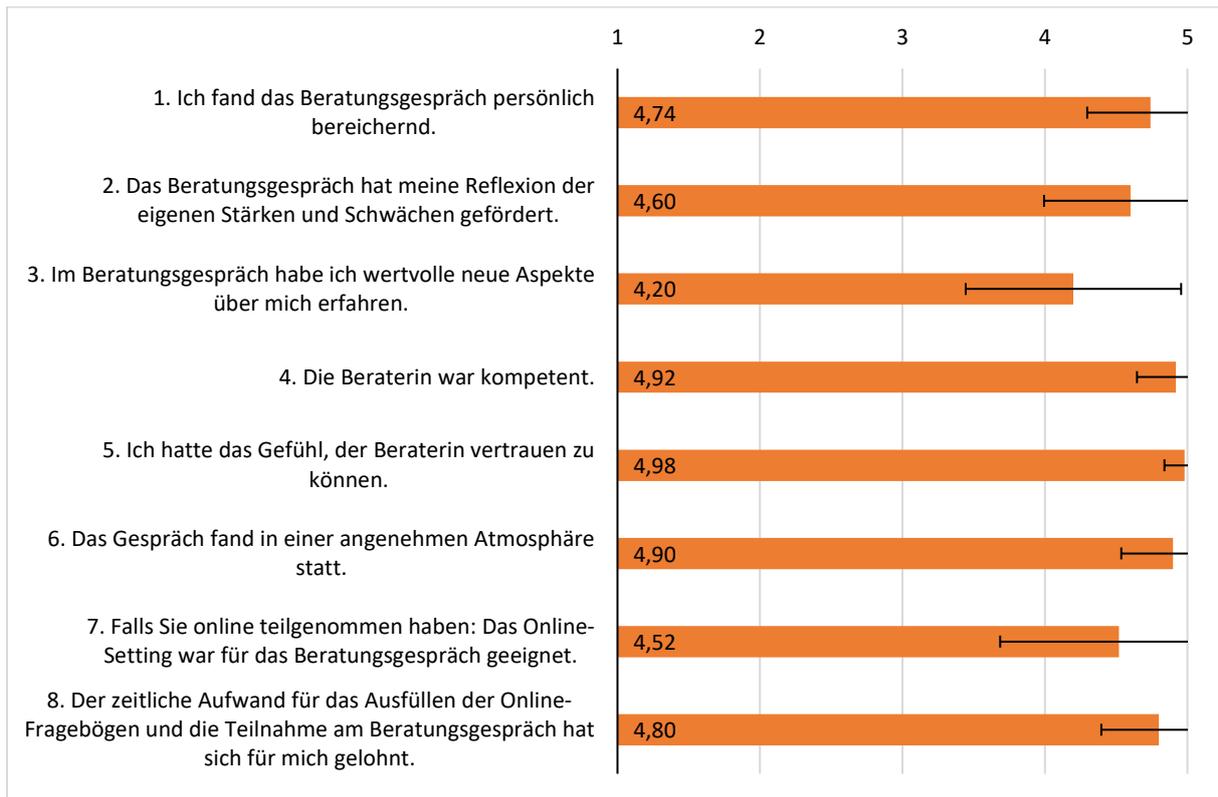


Abb. 32: Evaluationsdaten von N = 50 Studierenden seit 2021

(68% weiblich, 30 % männlich; Alter: M = 23,14, SD = 2,21; Semester: M = 6,88, SD = 1,78)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich eine sehr positive Bewertung der Beratungsgespräche. Alle Mittelwerte liegen deutlich über 4,0 und erreichen zum Teil Maximalwerte. Insbesondere die vertrauliche Gesprächsatmosphäre und die wahrgenommene Kompetenz der Beraterinnen wurden sehr positiv erlebt. Die Studierenden gaben an, dass sich der Aufwand für das Gespräch gelohnt habe, sie neue Aspekte über sich erfahren haben und das Gespräch als persönlich bereichernd empfinden. Insgesamt fällt die Bewertung der Studierenden zum Beratungsgespräch damit sehr positiv aus.

II.5.6 Evaluation der für die Beratung durchgeführten Online-Befragungen

In Vorbereitung auf das Beratungsgespräch haben die Studierenden einen Online-Fragebogen ausgefüllt. Zudem hatten sie die Möglichkeit, sich bis zu vier Fremdeinschätzungen, beispielsweise von Mentor*innen aus dem Praktikum, über zugesendete Codes zu einem Online-Fragebogen einzuholen. Der Selbsteinschätzungsfragebogen enthielt Skalen aus dem

FIT-L P50 (R3) (Schaarschmidt und Fischer, 2017) aus den Bereichen Unterrichts-, Sozial- und Selbstkompetenz, eine auf Deutsch übersetzte Version der „Motivation and Engagement Scale“ (Liem and Martin, 2012), sowie eigens formulierte Fragen zur Reflexion der Unterrichtsversuche und Freitextfragen zu Stärken und Entwicklungsbereichen. Im Fragebogen zur Fremdeinschätzung waren die gleichen Skalen aus dem FIT, in einer Fremdeinschätzungsversion, sowie Freitextfragen zu Stärken, Entwicklungsbereichen und Tipps enthalten.

Einsatz von Online-Befragungen zur Selbstwahrnehmung

Fragestellung 29: Wie haben die Studierenden die Online-Fragebögen wahrgenommen?

Methode

Zu den Online-Fragebögen, die als Vorbereitung für die Beratung ausgefüllt werden sollten, wurden sechs Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Ergebnisse

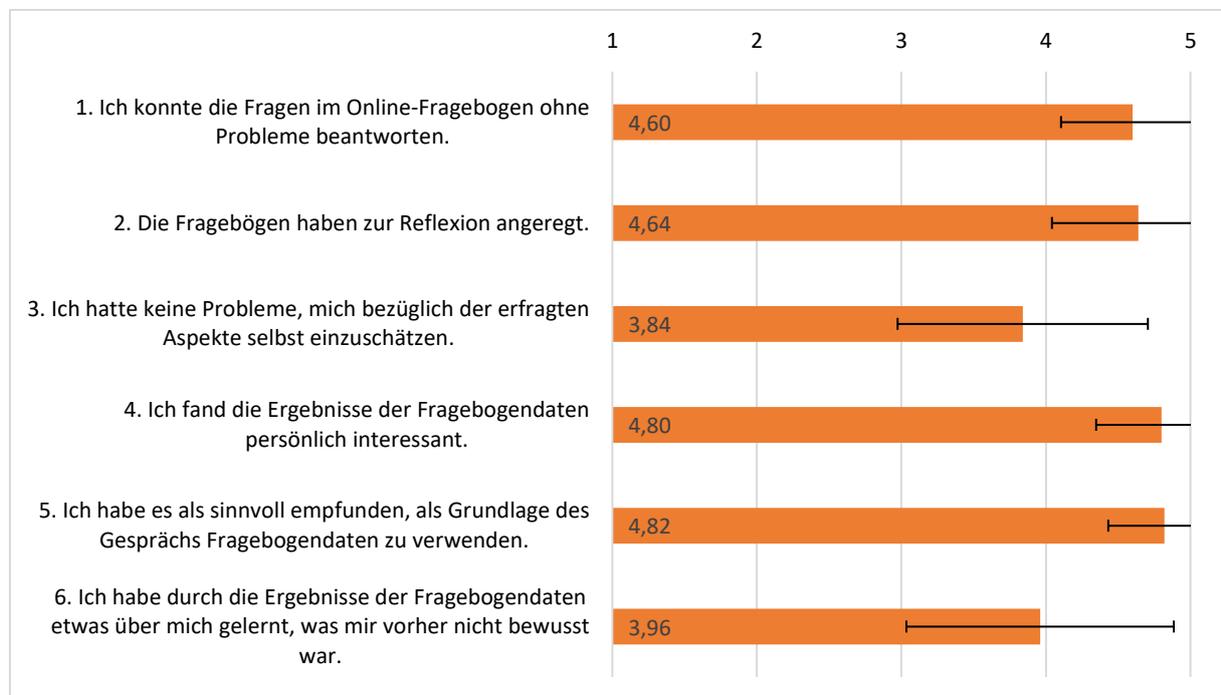


Abb. 33: Evaluationsdaten von N = 50 Studierenden seit 2021

(68% weiblich, 30 % männlich; Alter: M = 23,14, SD = 2,21; Semester: M = 6,88, SD = 1,78)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“)

Interpretation und Zusammenfassung

Insgesamt wird das Ausfüllen der Fragebögen von Studierenden mit Mittelwerten um 4,0 als positiv empfunden. Besonders positiv wurde bewertet, dass der Fragebogen als Gesprächsgrundlage genutzt und als persönlich sehr interessant empfunden wurde. Etwas weniger positiv wurde bewertet, dass es teilweise schwierig war, sich selbst anhand der Fragen einzuschätzen und dass nicht in allen Fällen anhand der Fragebogenergebnisse etwas Neues über sich selbst gelernt wurde. Insgesamt lässt sich interpretieren, dass Studierende den Online-Fragebogen aber als sinnvoll und positiv ansehen.

II.5.7 Fazit zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Die Bewertung der Studierenden zu den verschiedenen Aspekten des Beratungsprozesses ist insgesamt sehr positiv. Die Studierenden, die auch das Beratungsgespräch in Anspruch genommen haben, erleben den Prozess als sinnvoll und gewinnbringend.

Insbesondere das Beratungsgespräch an sich wird sehr positiv bewertet. In der Projektlaufzeit haben verschiedene Beraterinnen die Gespräche bei gleichbleibend positiver Bewertung durchgeführt. Dies deutet darauf hin, dass das Konzept auch personenunabhängig eine hohe Qualität aufweist.

Die durchschnittliche Teilnahmequote von 10,25% der Studierenden ist zufriedenstellend, kann aber noch weiter ausgebaut werden. Zentrales Kriterium für die Beratung bleibt dabei die Freiwilligkeit als wesentliche motivationale Grundlage eines gelungenen Beratungsprozesses.

Die Entwicklung und Verankerung der professionsbezogenen Beratung ist damit insgesamt sehr gut gelungen und zeigt gewünschte Effekte in der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Angebot wird daher nach Projektende fortgeführt.

II.6 Evaluation des OSA | LA

Für die Studienorientierung verbunden mit der Frage der Eignung für einen bestimmten Studiengang spielen Online-Self-Assessments (OSA) eine zunehmend große Rolle und werden vor Einstieg in das Studium empfohlen (KMK, 2013). Im Lehramt ist darüber hinaus auch in stärkerer Weise die Frage nach der Passung des zukünftigen Berufsfelds Schule bedeutsam.

Um die Beratung der Studierenden in einen den Studienverlauf abbildenden Rahmen einzubinden wurde in *ProPraxis* ein OSA für den überfachlichen Kompetenzbereich im Lehramt entwickelt, der den Studieninteressierten bereits in der Entscheidungsphase eine Möglichkeit gibt, zentrale Aspekte des Lehramtsstudiengangs sowie des Lehrberufs kennen- und einschätzen zu lernen.

OSA | LA besteht aus den Bereichen „Selbsttest“, „Kompetenzcheck“ und „Erwartungscheck“. Im **Kompetenzcheck** informieren fünf animierte Videos zu überfachlichen Kompetenzen, die für den späteren Lehrberuf wichtig sind. Ziel ist dabei die Vermittlung eines realistischen Bildes des Lehrberufs und Information zu benötigten Kompetenzen (in Anlehnung an die Empfehlungen der KMK, 2013 Frey und Jung, 2011). Der **Erwartungscheck** formuliert Fragen zu dem Lehramtsstudium und zum Lehrberuf, beispielsweise zu den Bereichen Studienorganisation oder Schulpraktika. Die bearbeitenden Personen sollen zunächst einschätzen, ob die vorgelegte Aussage richtig oder falsch ist und erhalten dann ein Feedback mit einer Erklärung zum Sachverhalt. Hierdurch sollen die Reflexion der eigenen Erwartungen und gegebenenfalls auch eine Korrektur der eigenen Vorstellungen zu Lehramtsstudium und Lehrberuf angeregt werden.

Während der Kompetenz- und der Erwartungscheck vor allem als Tools der Informationsvermittlung dienen, überprüft der Selbsttest die individuellen Kompetenzen auf der Basis geprüfter Skalen und ordnet die Ergebnisse entsprechend ein.

Dazu werden im Selbsttest die ausgewählten Bereiche „Selbstreguliert lernen und arbeiten“ (Items aus Li Sanchez & Schwinger, 2023), „Inhalte souverän präsentieren und vermitteln“ (aus FIT-L (R), Faust, Schaarschmidt, Fischer, 2016) und „Herausforderungen achtsam begegnen“ (Bergomi, et al., 2014; Paradise & Kernis, 1999, deutsche Version nach Schwinger, 2008) erfasst.

Dazu werden im Selbsttest die ausgewählten Bereiche „Selbstreguliert lernen und arbeiten“ (Items aus Li Sanchez & Schwinger, 2023), „Inhalte souverän präsentieren und vermitteln“ (aus FIT-L (R), Faust, Schaarschmidt, Fischer, 2016) und „Herausforderungen achtsam begegnen“ (Bergomi, et al., 2014; Paradise & Kernis, 1999, deutsche Version nach Schwinger, 2008) erfasst.

Dazu werden im Selbsttest die ausgewählten Bereiche „Selbstreguliert lernen und arbeiten“ (Items aus Li Sanchez & Schwinger, 2023), „Inhalte souverän präsentieren und vermitteln“ (aus FIT-L (R), Faust, Schaarschmidt, Fischer, 2016) und „Herausforderungen achtsam begegnen“ (Bergomi, et al., 2014; Paradise & Kernis, 1999, deutsche Version nach Schwinger, 2008) erfasst.

Zu den drei Kompetenzbereichen informiert im Selbsttest jeweils ein kurzer Text über die Relevanz der Kompetenzen für den Lehrberuf. Nachdem alle Fragebögen bearbeitet wurden, wird ein automatisiertes, individuelles Feedback generiert, das den Studieninteressierten eine Einordnung dazu gibt, in welchem Bereich die individuellen Kompetenzen im Verhältnis zu einer Normstichprobe liegen. Zusätzlich gibt es in einem Drop-Down die Möglichkeit Tipps zur Weiterentwicklung in dem betreffenden Bereich zu erhalten.

Auswertung der Testergebnisse

Zur Auswertung werden die individuellen Antworten mit einer Normstichprobe von Lehramtsstudierenden aus Marburg verglichen. Der Wert auf einer Skala wird dabei in Stanine-Werte überführt. Dieser Stanine-Wert werden durch eine Grafik unterstützt und mit einem kurzen Erklärtext (jeweils zu unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Werten) versehen

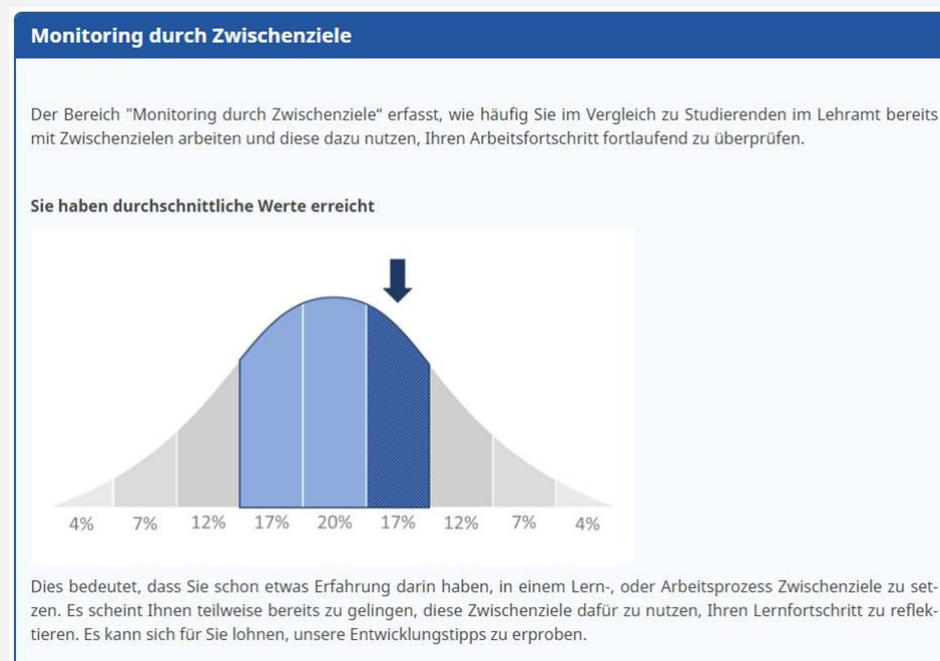


Abb. 34: Beispielauswertung im OSA/LA

II.6.1 Hintergrund zur Methodik der Evaluation des OSA | LA

Die hier dargestellte Evaluation gliedert sich im Wesentlichen in drei Schritte. Im ersten Schritt ging es vor allem um die Erhebung von Normstichproben, die für das automatisierte, individuelle Feedback im Selbsttest erforderlich sind. In einem zweiten Schritt wurde das OSA als gesamtes Tool, inklusive individuellem Feedback in einem Pretest mit einer kleinen Stichprobe insbesondere auf Funktion und Verständlichkeit getestet. In einem dritten Schritt wird eine breiter angelegte Evaluation begleitend zur Durchführung des OSAs erhoben, die damit kontinuierlich Daten sammelt. Derzeit liegen noch nicht ausreichend Daten für eine Auswertung vor.

II.6.2 Normstichproben

Methoden

Zur Erhebung von Normstichproben wurde jeweils einer Gruppe von Studierenden und einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern die in dem Selbsttest verwendeten Skalen (Skalen zu Selbstreguliertem Lernen, Achtsamkeit und Selbstwertkontingenz) präsentiert. Die im Selbsttest verwendeten Skalen aus dem FIT-L (R) (Faust, Schaarschmidt, Fischer, 2016) wurden nicht erhoben, da dort bereits Normen vorliegen, die eine gute Testgüte vorweisen. Zusätzlich wurden demografische Angaben erhoben. Eine automatische individuelle Rückmeldung erfolgte in dieser Phase nicht. Für jede Gruppe wurden die Reliabilitäten der Skalen berechnet, um deren Qualität zu prüfen und die Antworten wurden in Stanine-Werte umgerechnet, um diese im Selbsttest für eine automatische Rückmeldung nutzen zu können. Zudem wurden die durchschnittlichen Skalenwerte von Studierenden und Schüler*innen erhoben, um zu prüfen, inwiefern diese Gruppen vergleichbar sind.

Stichproben

Die Stichprobe der Studierenden bestand aus N = 184 Studierenden des Lehramts in Marburg. 58,2 % der Teilnehmenden waren weiblich, 27,2% männlich, 1,1% divers und 13,6 % machten keine Angabe hierzu. 41,8 % der Teilnehmenden waren 18-20 Jahre alt, 32,1% 21-23 Jahre alt, 8,7% 24-26 Jahre alt und 4,9% über 26. 12,5% der Teilnehmenden machte keine Angabe zum Alter. 84,2% der Teilnehmenden gab Deutsch als Muttersprache an, 12,5% machten hierzu

keine Angabe. Die Teilnehmenden befanden sich durchschnittlich im Semester 4,37 (Standardabweichung = 3,49, Min = 1, Max = 19).

Die Stichprobe der Schüler*innen bestand aus N = 79 Personen aus dem Abschlussjahrgang eines Gymnasiums in NRW. Die Stichprobe bestand zu 57% aus Schülerinnen, zu 40,5% aus Schülern und 1,3% der Teilnehmenden machte keine Angabe zum Geschlecht. 91,1% gaben Deutsch als Muttersprache an, 7,6% eine andere Muttersprache und 1,3% machten keine Angabe. Das durchschnittliche Alter betrug 17,47 Jahre (Min = 16, Max = 20).

Ergebnisse der Erhebungen zur Generierung einer Normstichprobe

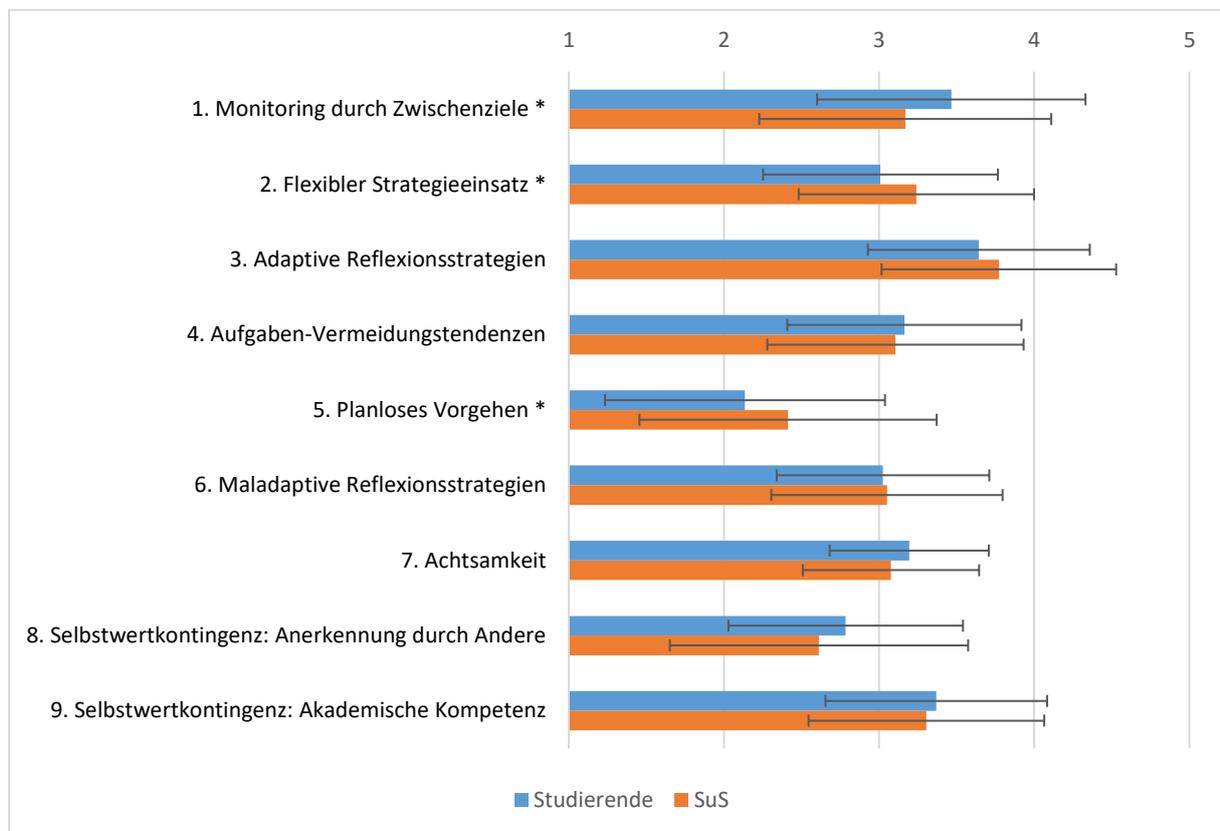


Abb. 35: Daten von Studierenden (N = 184) und SuS (N = 79)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“)

Mit * gekennzeichnete Skalen zeigen signifikante ($p < 0,5$) Unterschiede zwischen den Gruppen

Die Mittelwerte der Skalen befinden sich in beiden Gruppen jeweils auf einem mittleren Niveau, was eine gute Voraussetzung für einen Vergleich mit diesen Werten ist, da in den oberen und unteren Bereichen noch gut unterschieden werden kann. Die Werte von Studierenden und Schüler*innen unterscheiden sich dabei in den meisten Bereichen nicht.

Signifikante Unterschiede liegen nur bei den Skalen Monitoring durch Zwischenziele ($p = ,014$), Flexibler Strategieeinsatz ($p = ,026$) und planloses Vorgehen ($p = ,025$) vor.

Auch wenn diese Unterschiede nicht groß sind wurde die Normstichprobe der Studierenden für die Implementierung der automatisierten Auswertung gewählt.

Die Reliabilitäten für alle Skalen für die Stichprobe der Studierenden, sowie der Schülerinnen und Schüler liegen im akzeptablen bis guten Bereich (Cronbach's α zwischen .615 und .872).

II.6.3 Pretest

Methoden Pretest

Als letzte Erhebung vor der Veröffentlichung des Selbsttests wurde ein Pretest durchgeführt. Hierbei wurde der gesamte Selbsttest mit allen Informationstexten, Fragen und individuellem, automatisiertem Feedback durchgeführt. Neben allgemeinen Fragen zur Bewertung des Selbsttests, welche als fester Bestandteil des OSAs konzipiert wurden, wurden pro Feedbackabschnitt einzelne zusätzliche Evaluationsfragen ergänzt.

Hauptziel des Pretests war die Kontrolle, ob der Selbsttest technisch funktional ist, gut verstanden und als hilfreich empfunden wird.

Stichprobenbeschreibung Pretest

Der Pretest wurde mit einer kleineren Stichprobe von 18 Personen durchgeführt. Diese Stichprobengröße wurde gewählt, da es vor allem um Feedback, auch im qualitativen Sinne gehen sollte und der Anspruch dieses Schrittes keine quantitativ empirische Erhebung war.

Durch Dropout innerhalb des Fragebogens wurden die Feedbackfragen von 17 bzw. 15 Personen beantwortet.

14 Personen gaben an bereits Lehramt zu studieren und aus Interesse teilzunehmen, 2 Personen waren Abiturient*innen, welche sich ernsthaft für das Lehramtsstudium interessieren und 2 Personen machten keine Angaben zum Teilnahmegrund.

Die Teilnehmenden waren durchschnittlich 23,3 Jahre (Min = 19, Max = 35 Jahre) alt. 55,6% der Teilnehmenden waren weiblich, 38,9% männlich und eine Person machte hierzu keine Angabe. Laut eigener Angabe haben alle Teilnehmenden die Fragen ernsthaft bearbeitet.

Feedback zu den einzelnen Bereichen

Methode

Zu jedem der drei Feedbackabschnitte („Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten“, „Inhalte souverän präsentieren und vermitteln“ und „Herausforderungen achtsam begegnen“) wurden je fünf Fragen vorgelegt, die auf einer 5-stufigen Skala (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufiger, 5 = (fast) immer) beantwortet wurden. Die Fragen bezogen sich dabei auf das Verständnis der Texte und Grafiken, sowie die wahrgenommene Angemessenheit des individuellen Feedbacks. Zusätzlich gab es jeweils noch eine offene Frage für weitere Anmerkungen.

Feedback zum Bereich „Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten“

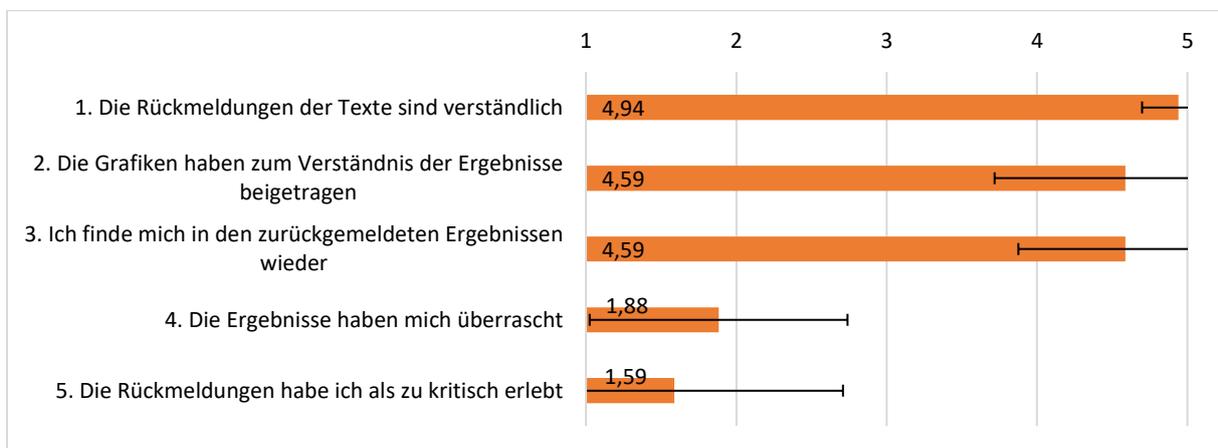


Abb. 36: Daten von N = 17 Teilnehmenden (55,6% weiblich, 38,9% männlich; Alter: M = 23,3)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „nie“ bis „(fast) immer“)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Verständlichkeit der Texte und auch der dargestellten Grafiken im Feedback mit Mittelwerten von über 4,5 sehr hoch ausfällt. Die Darstellung scheint demnach zielgruppengerecht gelungen zu sein. Die meisten Teilnehmenden geben an, sich in den präsentierten Ergebnissen wiederzufinden und sind dabei wenig überrascht von den Ergebnissen. Dies deutet darauf hin, dass die individuellen Rückmeldungen passend formuliert wurden. Die meisten Personen geben an, die Rückmeldungen nicht als zu kritisch zu erleben. Wobei je zwei Personen angaben, die Rückmeldungen manchmal oder häufiger als zu kritisch wahrzunehmen (Häufigkeitstabelle: Abb. 95 im Anhang). Für die meisten Personen scheint das Feedback angemessen formuliert zu sein.

Feedback zum Bereich „Inhalte souverän präsentieren und vermitteln“

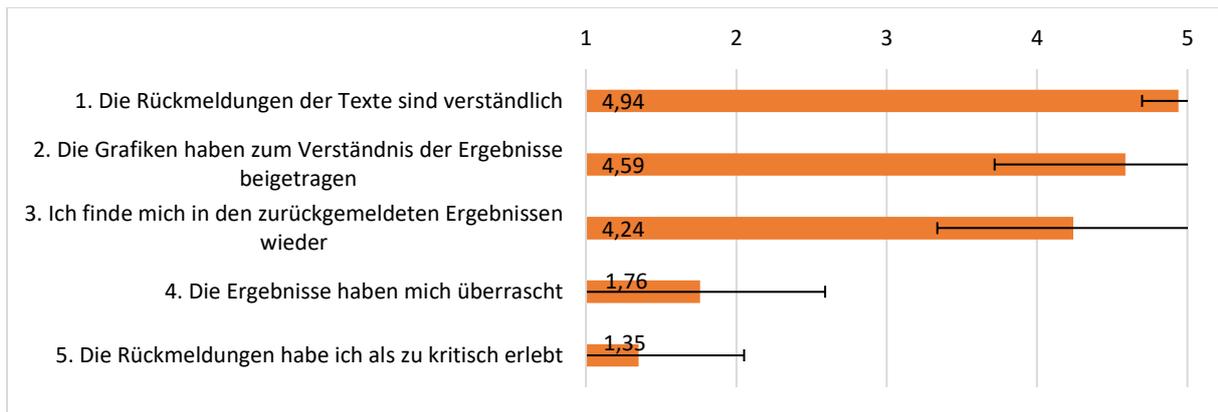


Abb. 37: Daten von N = 17 Teilnehmenden (55,6% weiblich, 38,9% männlich; Alter: M = 23,3)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „nie“ bis „(fast) immer“)

Die Ergebnisse im Bereich „Inhalte souverän präsentieren und vermitteln“ fallen sehr ähnlich zum Bereich „Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten aus“. Dies ist jedoch nicht sehr verwunderlich, da die Darstellung nach dem gleichen Aufbau erfolgte. Auch in diesem Bereich fällt das Verständnis von Text und Grafiken sehr gut aus. Die Teilnehmenden erkennen sich gut in den präsentierten Rückmeldungen wieder. Lediglich zwei Personen gaben an, das Feedback „manchmal“ als zu kritisch zu erleben (Abb. 96 im Anhang)

Feedback zum Bereich „Herausforderungen achtsam begegnen“

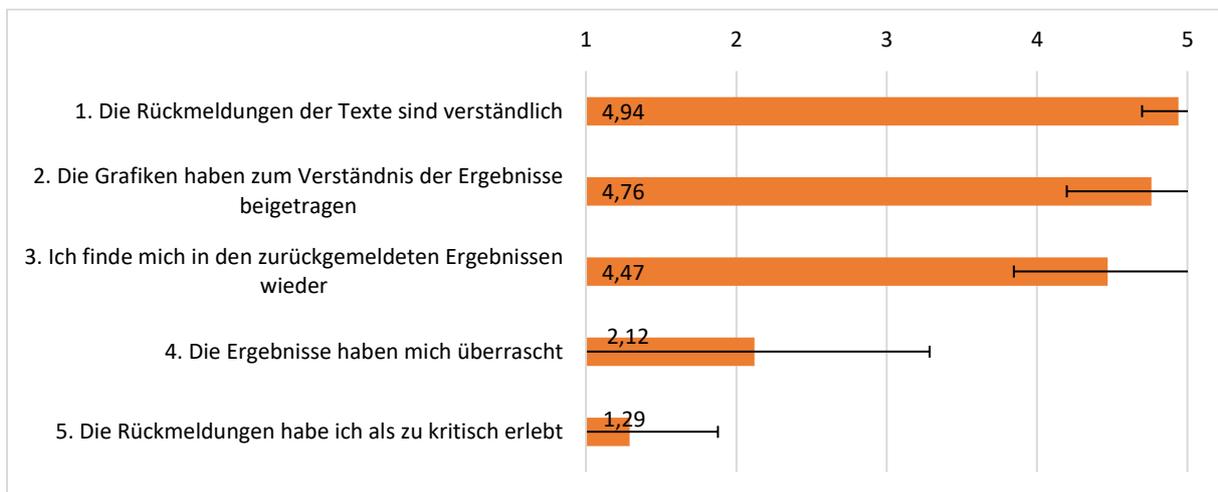


Abb. 38: Daten von N = 17 Teilnehmenden (55,6% weiblich, 38,9% männlich; Alter: M = 23,3)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 5-stufiger Skala von „nie“ bis „(fast) immer“)

Auch im Bereich „Herausforderungen achtsam begegnen“ fällt das Feedback ähnlich zu den anderen Bereichen aus. Text und Grafiken werden als verständlich empfunden und die

Ergebnisse als individuell passend. Die Rückmeldungen werden kaum als zu kritisch empfunden. Nur eine Person gab an, dass dies „manchmal“ der Fall war.

Feedback allgemein

Ganz am Ende des Fragebogens wurden zusätzliche Feedbackfragen gestellt, die sich auf den gesamten Selbsttest beziehen. Hierzu wurden acht Items vorgelegt, welche sich darauf bezogen, inwiefern durch das OSA die eigene Selbstreflexion angestoßen wurde. Zwei weitere Items bezogen sich auf den wahrgenommenen Nutzen des OSAs. Die Items wurden jeweils auf einer 6-stufigen Skala (von 0 = „stimmt überhaupt nicht“ bis 5 = „stimmt genau“) beantwortet. Weiterhin gab es drei offene Fragen zu technischer Umsetzung, bzw. technischen Problemen bei der Bearbeitung, Lob und Kritik, bzw. Anregungen.

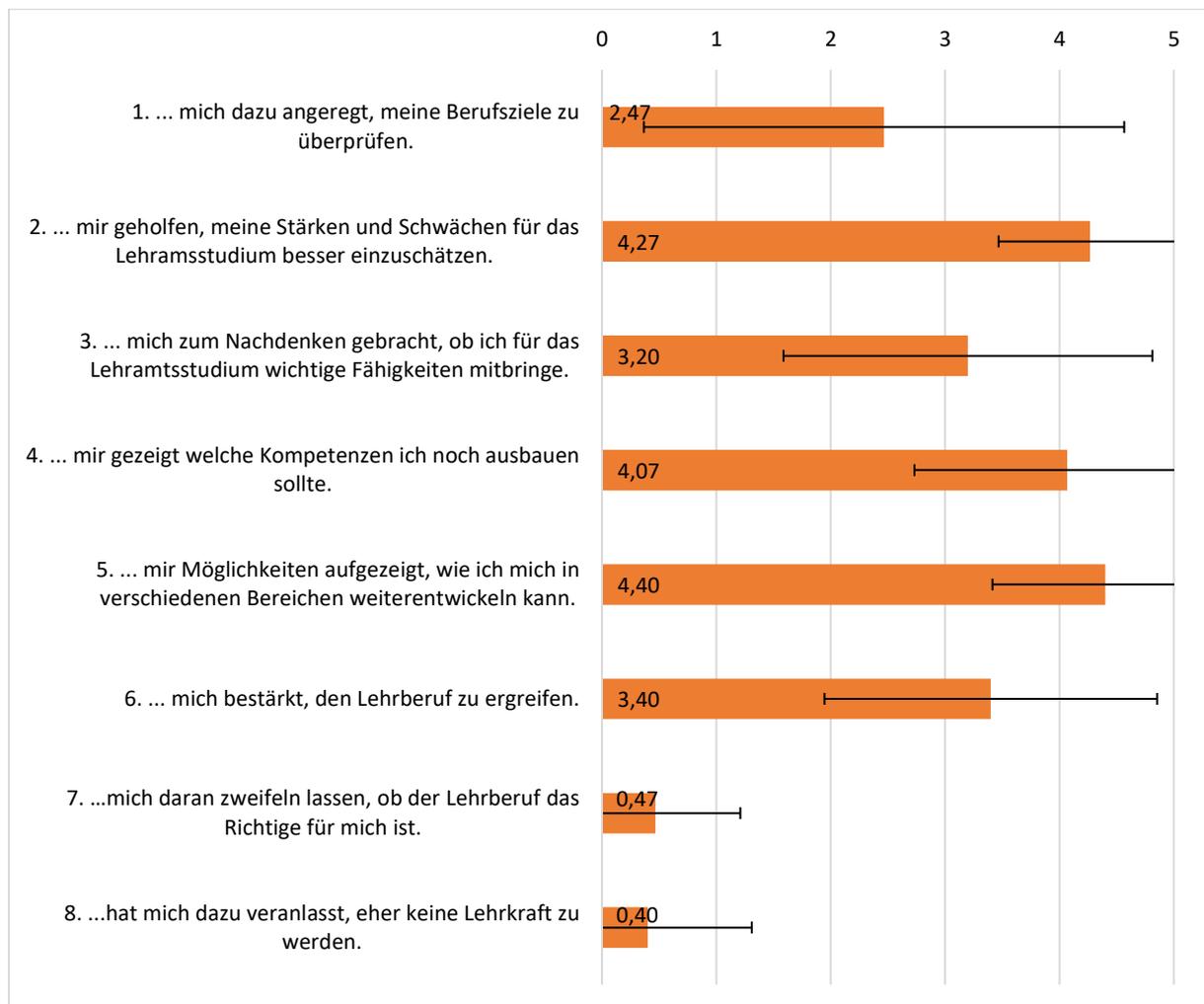


Abb. 39: Daten von N = 15 Teilnehmenden (55,6% weiblich, 38,9% männlich; Alter: M = 23,3)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt genau“)

Insgesamt deuten die Antworten darauf hin, dass durch den Selbsttest die gewünschte Selbstreflexion angestoßen wird. Die Ergebnisse sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da sich der Großteil der Teilnehmenden bereits im Studium befand und die meisten Fragen daher nicht unvoreingenommen beantwortet werden konnten, bzw. das OSA nicht mit der Intention einer Entscheidungsfindung bearbeitet wurde. Mit Werten über 4,0 als positiv bewertet werden die folgenden Items: der Selbsttest hat dabei geholfen, eigene Stärken und Schwächen besser einzuschätzen, hat auszubauende Kompetenzen aufgezeigt und hat Möglichkeiten aufgezeigt, sich in diesen weiterzuentwickeln. In diesen Bereichen scheint der Selbsttest also auch für bereits Studierende im Lehramt geeignet zu sein. Tendenziell wurden die Teilnehmenden darin bestärkt den Lehrberuf zu ergreifen und der Selbsttest löste kaum Zweifel oder eine Entscheidung gegen den Lehrberuf aus. Dass Berufsziele eher weniger überprüft wurden und nicht unbedingt zum Nachdenken angeregt wurde, ob für das Lehramtsstudium die richtigen Fähigkeiten mitgebracht werden, kann an der Stichprobe liegen. Dies zeigt auch die bimodale Verteilung bei der Frage, ob eine Überprüfung der Berufsziele angeregt wurde (Abb. 98 im Anhang). Hier geben jeweils am meisten Teilnehmende (je 4) an, dass dies „überhaupt nicht“ stimme, oder „genau“ stimme. Um hier genauer untersuchen zu können, welchen Nutzen der Selbsttest in Bezug auf Selbstreflexion hat, werden weitere Evaluationen benötigt.

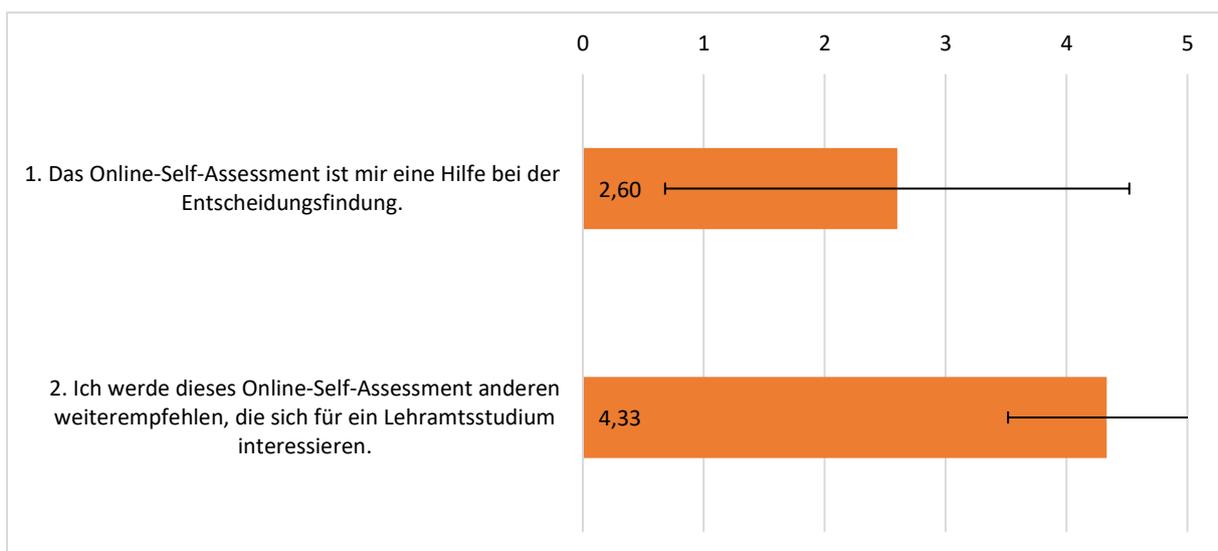


Abb. 40: Daten von N = 15 Teilnehmenden (55,6% weiblich, 38,9% männlich; Alter: M = 23,3)

Mittelwerte und Standardabweichungen (Antworten auf 6-stufiger Skala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt genau“)

Sehr erfreulich ist, dass alle Teilnehmenden der Aussage, ob sie das OSA Studieninteressierten für Lehramt weiterempfehlen würden, zustimmten oder eher zustimmten (siehe Abb. 99 im Anhang). Dass das OSA für einige der Teilnehmenden keine Entscheidungshilfe war, ist dadurch zu erklären, dass sich die meisten Personen bereits im Studium befanden und daher in der Regel keine aktive Entscheidung mehr für oder gegen das Lehramtsstudium treffen mussten. Dennoch gaben 5 Personen den Wert 4 und 2 Personen den Maximalwert 5 an. Dies deutet darauf hin, dass das OSA auch für Personen eine Hilfe sein kann, die sich bereits im Lehramtsstudium befinden und beispielsweise Zweifel daran haben, ob sie dieses weiterführen möchten.

Ergebnisse aus den offenen Antwortformaten

Die Teilnehmenden konnten den Selbsttest ohne technische Schwierigkeiten bearbeiten. Eine Anmerkung zur nicht ganz klaren Navigation innerhalb des OSA konnte direkt umgesetzt werden.

Gelobt wurde die Gestaltung und Übersichtlichkeit des OSAs. Besonders hervorgehoben wurden hierbei die genutzten Grafiken, sowie die Kompaktheit der Texte. Weiterhin als positiv empfunden wurden die Vorschläge zur Weiterentwicklung in den Kompetenzbereichen, die in das Feedback integriert sind.

Als Verbesserungsvorschläge und Kritik wurden genannt, dass eine manuelle Einstellung der Schriftgröße für sehbehinderte Personen wünschenswert wäre, dass Antwortmöglichkeiten zum Teil sehr ähnlich waren und offene Fragen eingebaut werden könnten. Diese Anmerkungen wurden bisher nicht umgesetzt. Die Schriftgröße kann durch eine allgemeine Vergrößerung der Browseransicht geändert werden. Die Items der Skalen sind durch die erprobten Verfahren festgelegt und somit können keine einzelnen Items aus der Erhebung entfernt werden. Offene Frageformate im Selbsttest sind zwar interessant, allerdings kaum technisch im Rahmen eines automatisierten Feedbacks umzusetzen.

Fazit

Insgesamt sind die Ergebnisse des Pretests als sehr positiv zu bewerten. Die dargestellten Inhalte werden verstanden und mehrheitlich als hilfreich bewertet. Teilnehmende wurden durch Bearbeitung und Feedback zur Selbstreflexion angeregt und würden den OSA für

Studieninteressierte weiterempfehlen. Die allgemeine Gestaltung, wie Layout, Grafiken und die Formulierung der Texte wurden positiv hervorgehoben. Der Pretest hat keine größeren Veränderungsbedarfe aufgedeckt. Daher wurde der Selbsttest im Anschluss an den Pretest veröffentlicht und steht seitdem auf der Website der Philipps-Universität Marburg öffentlich zur Verfügung.

II.6.4 Ausblick: Evaluation

Da es sich im Pretest eher um ein Feedback einer relativ kleinen und spezifischen Stichprobe gehandelt hat steht eine ausführlichere Evaluation noch aus, welche eine detailliertere und aussagekräftigere Auswertung ermöglicht. Hierfür wurden die allgemeinen Evaluationsfragen zu Selbstreflexion und Nutzen, sowie die offenen Fragen zu technischen Problemen, Lob und Kritik in den veröffentlichten OSA integriert und können von allen Benutzer*innen freiwillig am Ende des Selbsttests beantwortet werden. Der Selbsttest wurde im September 2023 veröffentlicht. Es liegen daher noch nicht ausreichende Daten vor, um eine statistische Analyse durchzuführen. Dies ist für die kommenden Jahre geplant.

III. Summative Evaluation der Marburger Praxismodule

III.1 Inhalte und Methodik der Längsschnittstudie

Für die Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Kontext der MPM wurden Erhebungen zu drei Messzeitpunkten im Verlauf des Studiums durchgeführt. Die Längsschnittstudie erfasst die Aspekte des Selbstkonzepts zum Professionswissen, der Motivation, der Werte und Überzeugungen sowie der fachdidaktischen Kompetenzen. Die erste Erhebung wurde im WiSe 2019/2020 durchgeführt und die letzte Erhebung im WiSe 2022/2023. Der erste und zweite Messzeitpunkt wurde in vier Wellen und der dritte Messzeitpunkt in zwei Wellen durchgeführt. Die Erhebungen wurden an den individuellen Studienverlauf angepasst, so dass Studierende immer vor *PraxisStart* (dem ersten Modul in den MPM), nach *PraxisLab* (dem letzten Modul in den MPM) und nach einem Jahr erneut befragt wurden. Anschließend wurden die Daten anhand persönlicher Codes gemacht. Für die Analyse wurden nur die Daten von Studierenden herangezogen, welche zu allen drei Messzeitpunkten an der Erhebung teilgenommen haben. Für die Erhebungen wurden jeweils Gutscheine als Incentives verlost. Insbesondere die Längsschnittstudie hat sehr unter den Bedingungen der Corona-Pandemie gelitten. Eine gewisse Befragungsmüdigkeit sowie auch für einige Studierende Schwierigkeiten, sich im Studium zurecht zu finden können, angenommen werden.

III.1.1 Stichprobe der Längsschnittstudie

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 31 Studierenden des Lehramts in Marburg, die an allen drei Erhebungszeitpunkten an der Umfrage teilnahmen. Während 364 Studierende den Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt, 229 zum zweiten Messzeitpunkt und 91 zum dritten Messzeitpunkt ausfüllten, war der Rücklauf für alle drei Zeitpunkte mit $N = 31$ deutlich geringer als für jeden einzelnen Messzeitpunkt. Von den 31 Teilnehmenden waren 74,2% weiblich und 25,8% männlich. Das durchschnittliche Alter der Studierenden belief sich beim ersten Messzeitpunkt auf 20,30 Jahre (Standardabweichung = 1,05, Min. = 19, Max. = 23), beim zweiten Messzeitpunkt auf 22,00 Jahre (Standardabweichung = 1,23, Min. = 20, Max. = 24) und beim dritten Messzeitpunkt auf 23,27 Jahre (Standardabweichung = 0,96, Min. = 22, Max. = 25). Hinsichtlich des durchschnittlichen Fachsemesters wurde ausschließlich die

Semesteranzahl des ersten Fachs erfasst. Dabei ergab sich beim ersten Messzeitpunkt ein Durchschnitt von 3,03 Fachsemestern (Standardabweichung = 0,55, Min. = 1, Max. = 5), beim zweiten Messzeitpunkt von 6,23 Fachsemestern (Standardabweichung = 1,05, Min. = 5, Max. = 10) und beim letzten Messzeitpunkt von 8,50 Fachsemestern (Standardabweichung = 1,07, Min. = 7, Max. = 11).

Bezüglich der pädagogischen Vorerfahrungen haben 84% Erfahrung mit Kindern und Jugendarbeit gemacht, während 16% dies verneinten. 26% Studierende haben zudem vorher bereits ein freiwilliges Praktikum absolviert und 74% gaben an Erfahrungen im Unterrichten von Kindern und Jugendlichen zu haben, beispielsweise über Nachhilfe.

In Bezug auf die Praktikumserfahrungen im Rahmen des Marburger Praxis Modules gaben 42% der Studierenden an, das Beobachtungspraktikum absolviert zu haben, während 58% es aufgrund von Corona nicht absolvieren konnten. Alle Personen haben jedoch eine Alternativleistung erbringen können. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung gaben 55% an, das Blockpraktikum absolviert zu haben, während niemand angab, es nicht gemacht zu haben. 45% der Teilnehmenden machten keine Aussage darüber, ob sie das Praktikum absolviert hatten oder nicht. Von den 55% der Studierenden, die angaben, das Blockpraktikum absolviert zu haben, konnten 88% es erfolgreich abschließen, während 12% es aufgrund von Corona vorzeitig abbrechen mussten. Alle Studierenden dieser 12% gaben aber an, bereits 90% des Praktikums absolviert zu haben, bevor es zum Abbruch kam.

III.1.2 Beschreibung des Fragebogens

Das Ziel der Längsschnittstudie war es, Kompetenzveränderungen bei Studierenden im Lehramt – insbesondere durch das Studium in den MPM – zu untersuchen. Die Marburger Längsschnittstudie wurde angelehnt an Studie zu großangelegten, bundesweiten Projekten zur Kompetenzentwicklung während des Studiums an (vgl. z. B. Projekt „COACTIV“, Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss, & Neubrand, 2011; Projekt „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“, Zlatkin-Troitschankaia & Pant, 2016; „LEK-Längsschnittstudie“, König & Seifert, 2012 oder Längsschnittstudie „PaLea“, Bauer, Möller & Prenzel, 2010). Für das vorliegende Evaluationsprojekt im Bereich Lehramt wurde ein Fragebogen zusammengestellt, der verschiedene wichtige Aspekte von professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften erfassen sollte. Unter professioneller Kompetenz

wird in dieser Studie in Anlehnung an König und Seifert (2012, S. 10) „die Bewältigung von Anforderungen, die für den Lehrerberuf konstitutiv sind“ verstanden.

Die Herausforderung in der Erfassung von Kompetenzen von Studierenden im Lehramt bestand in der vorliegenden Längsschnittstudie darin, Messinstrumente auszuwählen, die zum einen änderungssensitiv sind, um Veränderungen in der Kompetenzentwicklung von Studierenden innerhalb eines Jahres abbilden zu können, und die zum anderen so gestaltet sein müssen, dass die Studierenden valide Selbsteinschätzungen über ihre Kompetenzen abgeben können, d. h. relevante Konzepte in der Art erfasst werden, dass die Studierenden dies auch zuverlässig einschätzen können. So empfahl es sich beispielsweise, Kompetenzen nicht handlungsorientiert zu erfassen. Solche Kompetenzeinschätzungen können lediglich auf Basis entsprechender Erfahrungen im entsprechenden Tätigkeitsfeld zuverlässig getroffen werden. In aller Regel hatten die befragten Studierenden zum Zeitpunkt der ersten Befragung solche Erfahrungen noch nicht gemacht.

Für die Fragebogenentwicklung zur Längsschnittstudie erwiesen sich zwei Ansätze besonders hilfreich. Zum einen wurde auf das Kompetenzmodell des Projekts COACTIV von Baumert und Kunter (2006) zurückgegriffen. Dieses Modell bietet einen theoretischen Rahmen zur Definition professioneller Kompetenz, indem zwischen Professionswissen, motivationalen Orientierungen, Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen sowie selbstregulativen Kompetenzen unterschieden wird (vgl. auch Kunter et al., 2011). Zum anderen erschienen die Studien zur Kompetenzerfassung von Gröschner und Schmitt (2010) fruchtbar für unsere Studie. Gröschner und Schmitt haben einen Fragebogen zur Kompetenzeinschätzung entwickelt, der sich an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004a, b) orientiert. Die KMK-Standards definieren bundesweit Bildungsstandards für die Lehrkräftebildung und geben somit eine Orientierung, welche Kompetenzen bei Lehrkräften vorhanden sein sollten. Auf der Basis dieser theoretischen Erwägungen wurden die folgenden vier Inhaltsbereiche in den Fragebogen aufgenommen, die im Folgenden näher ausgeführt werden:

- Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissen;

- Bereich B: Motivationale Aspekte;
- Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen;
- Bereich D: Fachdidaktik.

Ergänzend sei angemerkt, dass die Item-Formulierungen bei den drei Befragungen der Längsschnittstudie identisch waren. Lediglich in der zweiten und dritten Befragung wurden einige Items zur Zufriedenheit mit dem bisherigen Studienverlauf ergänzt. Im Folgenden wird der Fragebogen im Detail erläutert.

II.1.3.1 Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissen

Kompetenzen können in einer Vielzahl von Facetten erfasst werden. Eine Möglichkeit ist, die Erfassung von Kompetenzen mit Hilfe von Selbsteinschätzungen über die eigenen Fähigkeiten vorzunehmen (vgl. Gröschner & Schmitt, 2010). Dabei wird direkt erfragt, wie stark die Befragten sich in verschiedenen konkreten Bereichen als kompetent erleben. Solche Einschätzungen bilden sich dann in einem bereichsbezogenem Selbstkonzept (vgl. Möller & Köller, 2004) ab. Eine wichtige Frage ist aber, auf welcher Ebene solche Einschätzungen bei Studierenden im Lehramt vorgenommen werden können. In Bezug auf berufsbezogene Kompetenzeinschätzungen bei Studierenden im Lehramt ergibt sich das Problem, dass diese meist über keine oder nur wenige Handlungserfahrungen mit Berufsfeldbezug verfügen. Zuverlässige handlungsorientierte Einschätzungen eigener Kompetenzen von Studierenden im Lehramt sind also kaum zu erwarten. Daher wurde im vorliegenden Projekt beschlossen, die Kompetenzeinschätzung auf der Ebene des selbsteingeschätzten Professionswissens durchzuführen. Der Begriff „Professionswissen“ bezieht sich auf Wissensbestandteile, die im Rahmen der Ausbildung und unterrichtlicher Praxis von Lehrkräften erworben werden. Shulman (1986) hatte ursprünglich sieben Bereiche des Professionswissens unterschieden. Von besonderer Bedeutung für den Unterricht haben sich besonders drei Bereiche herausgestellt: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch/psychologisches Wissen (vgl. Kunter, Baumert et al., 2011). Die Erfassung des Professionswissen geschieht in aller Regel durch umfangreiche Item-Batterien, in denen zwischen falschen und richtigen Antworten unterschieden wird (vgl. z. B. COACTIV, Kunter, Baumert et al., 2011; Längsschnittstudie LEK: König & Seifert, 2012). In der vorliegenden Studie wurde

demgegenüber entschieden, Kompetenzeinschätzungen mit Hilfe eines selbst eingeschätzten Professionswissens zu erfassen. Solche Kompetenzeinschätzungen entsprechen dann einem Selbstkonzept über das eigene Professionswissen, d. h. die eigene Überzeugung, wie hoch eigenes Wissen in verschiedenen lehramtsbezogenen Domänen ausgeprägt ist.

Zur Erfassung des Selbstkonzepts zum eigenen Professionswissen wurden die Inhalte von 17 Items der Skala von Gröschner und Schmitt (2010) in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren ausgewählt und in abgewandelten Formulierungen den Studierenden vorgelegt. Auch die Instruktionen zur Beantwortung der Items wurden abgeändert. Bei Gröschner und Schmitt (2010) wurden die Items als handlungsorientierte Kompetenzeinschätzungen operationalisiert. Wie oben ausgeführt, ist dies aber aufgrund von mangelnden Handlungserfahrungen von Studierenden im 4. Semester vermutlich nicht valide einschätzbar. Daher begann in der vorliegenden Studie jedes Item nun mit der Formulierung: „Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...“. Es wurde davon ausgegangen, dass eine Einschätzung über das Vorhandensein von fachlich fundiertem Wissen von Studierenden auch bereits im 4. Semester erfolgen kann und damit Veränderungen im Laufe eines Jahres abbildbar werden. Die in dieser Form neu konstruierte Skala wurde mit Hilfe von explorativen Faktorenanalysen auf Grundlage der Daten der ersten und zweiten Befragung der Längsschnittstudie systematisch analysiert. Es konnten schließlich die folgenden vier Faktoren extrahiert werden:

- Faktor 1: Selbstkonzept zum Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten (8 Items);
- Faktor 2: Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen (5 Items);
- Faktor 3: Selbstkonzept zum Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen (4 Items);
- Faktor 4: Selbstkonzept zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien (3 Items).

Die Ergebnisse der dazugehörigen Faktorenanalysen können der Tabelle 9 und Tabelle 10 im Anhang entnommen werden. Informationen über die Skalengütekriterien finden sich in

Kapitel III.1.3.5. Mit der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden sollte untersucht werden, wie sich die Selbstkonzepte zum Professionswissen in den vier Bereichen verändern. Es wurde erwartet, dass insbesondere die fachdidaktisch orientierten Faktoren (F2 und F4) sich bei den MPM-Studierenden verbessern.

II.1.3.2 Bereich B: Motivationale Aspekte

Die in Bereich A genannten Faktoren fokussierten hauptsächlich auf die kognitiven Komponenten der Kompetenz, d. h. in diesem Fall selbsteingeschätztes Wissen. Versteht man Kompetenz jedoch auch als die Bereitschaft, die Anforderungen einer Situation zu bewältigen (siehe Connell, Sheridan, & Gardner, 2003; Klieme & Leutner, 2006; Weinert, 2001a, b), ergibt sich die Notwendigkeit, motivationale Aspekte ebenso abzubilden. Im Allgemeinen können unter motivationalen Aspekten habituelle Unterschiede zwischen Personen in Bezug auf ihre Ziele, Präferenzen, Motive und emotional-bewertende Merkmale verstanden werden, welche die Verhaltensweisen von Lehrkräften sowie die Dauer, Qualität und Intensität eines bestimmten Verhaltens beeinflussen (Kunter, 2011).

Motivationale Aspekte können in einer Vielzahl von Facetten erfasst werden (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006). Im vorliegenden Projekt wurden in Bezug auf motivationale Aspekte bei Studierenden im Lehramt drei zentrale Fragestellungen in den Vordergrund gerückt:

- Faktor 5: **Sicherheit der Studienwahl**. Wie sicher sind sich die Studierenden, mit dem Lehramtsstudium zur Gymnasiallehrkraft die richtige Entscheidung getroffen zu haben? Die Sicherheit der Studienwahl wurde mit vier Items der Skala von Pohlmann & Möller (2008; siehe Kauper, Retelsdorf, Bauer, Rösler, Möller, Prenzel, & Dreschel, 2012) erfasst, die auf einer sechs-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten. Die Items erfassen die subjektiv empfundene Sicherheit bezüglich der Entscheidung zum Lehramtsstudium und dessen erfolgreichen Abschlusses, des Wunsches, als Gymnasiumlehrer*in zu arbeiten, und des Erwägens eines Alternativstudiums (als negativ formulierte Aussage). Im Vergleich zum Original wurden kleinere Veränderungen des Wortlauts der Aussagen vorgenommen und eine Aussage ausgelassen.

- Faktor 6: **Motivation zu Lehren**. Welche affektive Haltung zeigen die Studierenden bezüglich der Haupttätigkeit ihres angestrebten Berufes, dem Lehren? Dieser Bereich fokussiert auf die affektive Bewertung der Lehrtätigkeit und basiert auf der Konzeption des Enthusiasmus von Lehrkräften von Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert und Pekrun (2011). Diese definieren Enthusiasmus von Lehrkräften als ein intrinsisches, motivationales Personenmerkmal, das durch ein habituelles positives affektives Erleben bei der Ausführung fachbezogener und unterrichtsbezogener Aktivitäten gekennzeichnet ist (Kunter, 2011). Es wird implizit angenommen, dass diese Erfahrungen sich in gewisse Verhaltensweisen übersetzen, wie etwa einen motivierenden Unterrichtsstil. Entsprechend dieser Definition ist die Skala „Motivation zu Lehren“ in zwei Subfacetten aufgebaut, nämlich einerseits die emotionale Haltung bezüglich der gewählten Schulfächer (z. B. „Ich finde meine Fächer spannend.“), andererseits die fach-unabhängige Haltung zur Lehrtätigkeit (z. B. „Ich bin motiviert, Lehrer/in zu werden, weil ich unterrichten möchte.“). Im vorliegenden Projekt wurden fünf etwas abgewandelte Aussagen von Kunter, Frenzel et al. (2011) verwendet, von denen sich zwei Aussagen auf schulfach-bezogene und drei auf allgemeine Haltungen beziehen. Die Zustimmung zu diesen Aussagen wurde jeweils auf einer sechs-stufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“ angegeben. Die im vorliegenden Projekt verwendeten Fragen wurden im Wortlaut, in der Aufteilung sowie in der verwendeten Antwortskala entsprechend der Anforderungen der vorliegenden Studie etwas abweichend vom Original formuliert. Entsprechend wurde die Skala auch um die eigen-formulierte Aussage „Als zukünftige/r Lehrer/in bin ich motiviert, meine fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen immer auf dem neusten Stand zu halten“ ergänzt.
- Faktor 7: **Berufliche Aspiration**. Welche Ziele verfolgen die Studierenden mit dem gewählten Studium? Dieser Bereich erfasst die professionellen Ziele der Lehramtsstudierenden. Dafür wurde eine abgewandelte Version der gleichnamigen Skala aus dem Panel zum Lehramtsstudium (PaLea; Kauper et al., 2012) verwendet, in der verschiedene Laufbahnoptionen (z. B. Lehrertätigkeit,

Übernahme verschiedener schulischer Funktionen, Mitarbeit an Forschung oder Lehrbucherstellung) nach einem Studium des Lehramts angeboten wurden. Die Befragten konnten ihr Interesse an den jeweiligen Optionen auf einer sechsstufigen Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“ angeben. Im Vergleich zum Original wurden zwei Laufbahnoptionen ausgelassen, der Wortlaut in geringem Maße verändert und die Antwortskala erweitert. Je höher der Mittelwert auf dieser Skala ausfällt, desto größer ist das Interesse entsprechende berufliche Laufbahnoptionen wahrzunehmen.

Mit der Längsschnittstudie sollte ergründet werden, ob die beschriebenen motivationalen Bereiche durch das Studium im Lehramt beeinflusst werden können. Konkrete Hypothesen wurden nicht formuliert. Zum einen ist zu erwarten, dass sich motivationale Aspekte durch die Reflexion der gemachten Erfahrungen positiv entwickeln könnten. Falls Studierende aber Grenzerfahrungen während der Praxisphasen gemacht haben, könnte auch Verunsicherung entstanden sein. Die Längsschnittstudie ist so konzipiert, dass zwischen der ersten und zweiten Befragung das große schulische Praktikum liegt, inkl. der entsprechenden Nachbereitungen. Insbesondere sollte in diesem Bereich also offen untersucht werden, ob die Studienphase mit schulischen Praxiserfahrungen auf motivationale Aspekte Einfluss nimmt.

II.1.3.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen

Über die kognitiven und motivationalen Aspekte der Kompetenz hinaus besteht in der vorliegenden Studie ein Interesse, Überzeugungen und Werthaltungen bezüglich der Lehrtätigkeit zu erfassen. Von Interesse waren zum einen Faktor 8: **allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen**, also das optimistische Vertrauen darauf, eine schwierige Lage meistern zu können, wobei der Erfolg der eigenen Kompetenz zugeschrieben wird (Schwarzer, 1994). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden als interindividuell variierende Ressource zur Bewältigung von (berufsbezogenen) Belastungen verstanden, und hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen Zusammenhänge mit geringer eingeschätzter Belastung und Erschöpfung sowie mit erhöhtem Engagement über den Beruf hinaus (Schmitz & Schwarzer, 2002). Im vorliegenden Projekt wurde die Originalversion zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Schwarzer und Jerusalem (1999)

verwendet. Die Skala erfasst mit zehn Aussagen, wie hoch die Überzeugung ist, in widrigen Umständen sowie bei Herausforderungen erfolgreich handeln zu können und die zur Bewältigung erforderlichen Ressourcen zu besitzen. Die Antworten konnten wiederum auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“ abgegeben werden.

Als Faktor 9 wurde das **Interesse an Reflexion** erfasst. Das Konzept des reflective practitioner (z. B. Dick, 1994; Schön, 1983) beschreibt, dass das in der (Lehrer-)Ausbildung vermittelte Berufswissen einerseits praktische Relevanz, andererseits auch durch die Reflexion – orientiert an Theorien und Begriffsdefinitionen – konstante Weiterentwicklung demonstrieren muss. Reflexion wird somit zur Grundvoraussetzung des beruflichen Lernprozesses, und soll von Ausbildungsinstitutionen als Haltung gefördert werden (Niggli, 2004). Diese Haltung wird durch den Faktor Interesse an Reflexion abgebildet. Zu dessen Erfassung wurde die Zustimmung zu fünf Aussagen, welche von der gleichnamigen Subskala von Niggli (2004) abgewandelt wurden, wiederum auf einer sechs-stufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“ erhoben. Ein Teil der Original-Aussagen wurde zu diesem Zwecke stilistisch etwas überarbeitet. Die Aussagen erfassen die Bewertung reflexiver Vor- und Nachbereitung sowie des reflexiven Austauschs im Rahmen der Unterrichtsgestaltung.

II.1.3.4 Bereich D: Fachdidaktik

In verschiedenen Evaluationen und Stärken-Schwächen-Analysen des Lehramtsstudiums an der Philipps-Universität Marburg wurden in der Vergangenheit Schwächen in der fachdidaktischen Ausbildung thematisiert (vgl. ZfL, 2013; 2014). Die MPM sollen diesen Schwächen begegnen. Daher wurde erwartet, dass insbesondere im fachdidaktischen Bereich Veränderungen durch die MPM – auch im Vergleich zu SPS – erzielt werden können. Erste Indikatoren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenz finden sich im Bereich A des vorliegenden Fragebogens (z. B. Faktor 2: Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen oder Faktor 4: Selbstkonzept zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien) wieder. Zusätzlich wurde im Bereich D des Fragebogens auf eine Studie zur Evaluation der fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Philipps-Universität Marburg von Kuckartz, Schehl, Laging & Boddin (2011)

zurückgegriffen. In dieser Studie wurden im Juni 2010 mit einer standardisierten Onlinebefragung u. a. 635 Studierende im Lehramt zwischen dem 4. und 10. Fachsemester befragt. Einige Bereiche aus der damaligen Studie wurden für die vorliegende Studie im Originalformat übernommen. Dadurch werden Vergleiche zur Situation in 2010 möglich. Die folgenden zwei Inhaltsbereiche wurden im Bereich D des Fragebogens vorgelegt:

- Faktor 10: **Intensität der Behandlung von verschiedenen Themen in der Fachdidaktik.** Es wurde gefragt, inwieweit ausgewählte Themen bisher im Rahmen der Fachdidaktik-Ausbildung behandelt wurden. Es wurden 13 Aspekte vorgelegt wie zum Beispiel „Kriterien zur Durchführung von Unterricht“ oder „Unterrichtsplanung und -analyse“, die entsprechend der Originalstudie von Kuckartz et al. (2011) auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 = „gar nicht behandelt“ bis 5 = „sehr intensiv behandelt“ eingeschätzt werden konnten.
- Faktor 11: **Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz.** Fachdidaktische Kompetenz wurde mit Hilfe von sieben Items aus der Studie von Kuckartz et al. (2011) erfasst. Die Studierenden wurden gefragt, wie hoch sie ihre fachdidaktische Kompetenz in den verschiedenen Bereichen (z. B. Unterrichtsplanung, Fachspezifische Theorien zu Lehren und Lernen, Wissenschaftliche Begründung von Fachdidaktik) einschätzen. Die Antworten konnten auf einer Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ abgegeben werden.

II.1.3.5 Item- und Skalengütekriterien

Im Folgenden werden die Item- und Skalengütekriterien der verwendeten Skalen dargestellt. Bei der Vorgänger-Längsschnittstudie der MPM aus den Jahren 2016 bis 2018 von Stellmacher und Friehs (2019) erfolgte bereits eine umfangreiche Überprüfung der Faktorstruktur, welche den Tabelle 9 bis Tabelle 24 im Anhang zu entnehmen sind. Die jeweiligen Skalen wurden durch explorative Faktorenanalysen mit der kompletten damaligen T1- und T2-Stichprobe überprüft und kreuzvalidiert. Die Faktorenstrukturen der verwendeten Skalen erwiesen sich stabil. Die dargestellten Gütekriterien waren in der Vorgänger Untersuchung durchgehend zufriedenstellend und unterscheiden sich nicht substantiell zwischen den drei Befragungen. Angemerkt sei noch, dass für den Bereich „Wichtigkeit und Zufriedenheit mit der

fachdidaktischen Ausbildung“ keine Gütekriterien berechnet wurden, da die Erfassung dieser Bereiche lediglich auf Einzel-Item Ebene erfolgte.

Auf Grund der guten Gütekriterien der ersten Studie, wurde daher wieder auf dieselben Skalen zurückgegriffen, wie bei der Vorgängerstudie. Um sicher zu stellen, dass die Gütekriterien weiterhin zufriedenstellen waren wurden für die aktuelle Längsschnittstudie die Reliabilität, sowie Trennschärfen wieder überprüft. Die aktuellen Trennschärfen und Reliabilität für alle drei Messzeitpunkte sind der Tabelle 7 zu entnehmen. Die dargestellten Gütekriterien sind bis auf zwei Skalen auch in dieser Untersuchung zufriedenstellend und unterscheiden sich auch nicht substantiell zwischen den drei Befragungen. Da die Reliabilität der Skalen „Sicherheit der Studienwahl“ und „Interesse an Reflexion“ keine zufriedenstellenden Reliabilitäten aufwiesen, wurden die Skalen auf Itemebene ausgewertet.

Die übrigen präsentierten Skalen stellen auch weiterhin für die hier folgende Erhebung eine zuverlässige Grundlage für die Durchführung der Veränderungsmessungen zwischen T1, T2 und T3 dar.

Tabelle 7: Übersicht über Item und Skalengütekriterien

Skala	Anzahl Items	Trennschärfen der Items			Reliabilitäten nach Cronbach's Alpha		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissens							
F1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	8	,56 - ,70	,58 - ,72	,52 - ,78	,88	,89	,88
F2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	5	,62 - ,75	,51 - ,70	,65 - ,75	,85	,81	,87
F3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	4	,69 - ,79	,69 - ,79	,69 - ,86	,88	,89	,90
F4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	3	,61 - ,77	,69 - ,81	,69 - ,77	,85	,87	,85
Bereich B: Motivationale Aspekte							
F5: Sicherheit der Studienwahl	4	,38 - ,65	,26 - ,60	,09 - ,57	,68	,59	,60
F6: Motivation zu Lehren	6	,26 - ,63	,43 - ,71	,37 - ,63	,74	,81	,73

F7: Berufliche Aspiration	7	,16 - ,51	,20 - ,53	,22 - ,63	,71	,70	,67
Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen							
F8: allg. Selbstwirksamkeits- überzeugungen	8	,39 - ,58	,45 - ,66	,31 - ,64	,78	,83	,80
F9: Interesse an Reflexion	5	,17 - ,39	,13 - ,40	,20 - ,58	,53	,53	,60
Bereich D: Fachdidaktik							
F10: Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik	12	,34 - ,62	,28 - ,55	,31 - ,69	,84	,77	,81
F11: Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz	7	,47 - ,63	,49 - ,65	,39 - ,65	,83	,83	,78

Anmerkungen: Zur Berechnung der Testgütekriterien wurde als N der Gesamtdatensatz verwendet von N zu $T1 = 357$, N zu $T2 = 225$, und N zu $T3 = 88$ Studierenden und nicht nur die Studierenden, die zu allen 3 Zeitpunkten alle Fragebögen ausgefüllt hatten und in die summative Analyse aufgenommen wurden.

III.1.3 Ergebnisse der Längsschnittstudie

Fragestellung 30: (A) Lassen sich bei den Studierenden zwischen den drei Befragungen, die jeweils ein Jahr auseinanderlagen, Veränderungen in den erfassten Bereichen feststellen? Insbesondere interessieren dabei die folgenden Fragestellungen:

- **Hat sich das Selbstkonzept zum Professionswissen der Studierenden verändert?**
- **Haben sich motivationale Aspekte bei den Studierenden verändert?**
- **Haben sich Überzeugungen und Werthaltungen der Studierenden verändert?**
- **Haben sich Aspekte im fachdidaktischen Kompetenzbereich verändert?**

Methode: Die Analyse der Veränderungen erfolgt durch einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung. Zunächst erfolgte die Überprüfung, ob die Voraussetzungen für diese Analysen gegeben sind. Die Abhängigkeit der Messungen ist durch das messwiederholte Design sichergestellt, die abhängigen Variablen sind alle intervallskaliert, der Innersubjektfaktor (Messzeitpunkte $T1$, $T2$, $T3$) ist nominal skaliert. Bei der Ausreißeranalyse gab es zwei deutlich Ausreißer (über das 3-fache des Interquartilsabstands), die Ausreißer wurden nach Plausibilitätsprüfung allerdings nicht von der Analyse ausgeschlossen. Bei der Testung der Annahme der Normalverteilung, wurde der Shapiro-Wilk Test für die Skalen Aspiration zu $T1$ und Intensität der Fachdidaktik zu $T2$ signifikant ($p < .001$), was auf eine Verletzung der Normalverteilung hinweist. Da die Stichprobe aber $N \geq 30$ groß ist, kann eine normalverteilte Stichprobenverteilung angenommen werden und somit ist auch diese Voraussetzung erfüllt. Zuletzt erfolgte eine Testung auf Sphärizität anhand des Mauchly-Tests.

Für die Skalen, bei der die Sphärizität, also die Gleichheit der Varianzen zwischen den Gruppen nicht gegeben ist, wurde eine Korrektur der Freiheitsgrade nach Greenhouse-Geisser vorgenommen. Dies betraf die Skalen „Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten“, „Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen“, „Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen“, „Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien“, „Berufliche Aspiration“, „allg. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“, „Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik“ und „Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz“. Wurde die Varianzanalyse für eine Skala signifikant, erfolgte anschließend post-hoc Tests, um zu überprüfen zwischen welchen Messzeitpunkten signifikante Unterschiede vorlagen. Um sich bei mehreren Tests nicht der Gefahr der Alphafehler-Kumulierung auszusetzen, erfolgte bei den Post-Poc-Tests eine Bonferroni-Korrektur.

Ergebnisse: In mehreren Bereichen lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten feststellen, besonders in den Bereichen A: Selbstkonzept zum Professionswissen und D: Fachdidaktik. Die Lehramtsstudierende berichten **signifikante Veränderung** über die Zeit bei:

Selbstkonzept und Professionswissen

- Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten ($F(1.28, 35.74) = 4.651, p = .030, \text{partielles } \eta^2 = .142$);
- Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen ($F(1.43, 41.42) = 12.921, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .308$);
- Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen ($F(1.74, 4.85) = 5.231, p = .011, \text{partielles } \eta^2 = .157$);

Fachdidaktik

- Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik ($F(1.44, 34.45) = 13.024, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .352$);
- Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz ($F(1.54, 35.32) = 12.195, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .346$);

Überzeugungen und Werthaltungen

- Item „F9c: Im Beruf als Lehrerin oder als Lehrer ist es wichtig, sich jeweils immer genau zu überlegen, wie man vorgehen will.“ (F(3.80, 28.87) = .3.29, p = .046, partielles $\eta^2 = .116$);

Für die übrigen Skalen hingegen berichteten die Lehramtsstudierenden **keine signifikanten Veränderungen** über die Zeit hinweg:

Selbstkonzept und Professionswissen

- Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien (F(1.58, 44.33) = 1.459, p = .218, partielles $\eta^2 = .050$);

Motivationale Aspekte

- Sicherheit der Studienwahl (hier auf Itemebene getestet → keine signifikanten Ergebnisse für alle vier Items);
- Motivation zu Lehren (F(2, 56) = .544, p = .584, partielles $\eta^2 = .019$);
- Berufliche Aspiration (F(1.60, 40.09) = .322, p = .678, partielles $\eta^2 = .013$);

Überzeugungen und Werthaltungen

- allg. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (F(1.47, 29.32) = .716, p = .438, partielles $\eta^2 = .037$);
- Interesse an Reflexion (hier auf Itemebene getestet → keine signifikanten Ergebnisse für bis auf das Item „F9c: Im Beruf als Lehrerin oder als Lehrer ist es wichtig, sich jeweils immer genau zu überlegen, wie man vorgehen will.“

Für einen Gesamtüberblick können der folgenden Tabelle 8 die Mittelwerte, Standardabweichungen, die Effektstärke und das Signifikanzniveau der Skalen (und der Items der nicht reliablen Skalen) für die jeweiligen Messzeitpunkte entnommen werden:

Tabelle 8

Skala	Mittelwert			Standardabweichung			Effekte	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	F-Wert	η^2
Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissens								
F1: Wissen über die Erfassung und Rück-meldung von Lernständen und Lernfort-schritten	3,41	3,91	3,81	,86	,60	,55	4,65*	,142

F2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	3,49	4,35	4,36	1,01	,62	,67	1,92 ^{***}	,308
F3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	3,07	3,78	3,72	,95	1,02	1,00	5,23 [*]	,157
F4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	3,09	3,51	3,40	1,28	,74	,85	1,46 ^{n.s.}	,050
Bereich B: Motivationale Aspekte								
F5: Sicherheit der Studienwahl	5,04	5,02	4,93	,63	,77	,74	-	-
F5a: Ich bin mir meiner Entscheidung für ein Lehramtsstudium sehr sicher.	4,97	5,27	5,10	1,03	,94	1,13	1,07 ^{n.s.}	,036
F5b: Ich bin mir sicher, dass ich das Lehramtsstudium erfolgreich beenden werde.	5,28	5,32	5,55	,92	,97	,67	1,67 ^{n.s.}	,056
F5c: invers: Ich kann mir gut vorstellen, etwas anderes zu studieren.	4,83	4,53	4,23	1,05	1,36	1,12	2,29 ^{n.s.}	,073
F5d: Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer/in an einem Gymnasium werden möchte.	4,86	4,89	4,71	1,21	1,26	1,08	,37 ^{n.s.}	,014
F6: Motivation zu Lehren	5,32	5,33	5,25	,44	,50	,45	,54 ^{n.s.}	,019
F7: Berufliche Aspiration	3,79	3,68	3,74	,74	,63	,68	,32 ^{n.s.}	,013
Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen								
F8: allg. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	4,35	4,30	4,23	,59	,46	,46	,72 ^{n.s.}	,037
F9: Interesse an Reflexion	5,02	4,92	4,90	,66	,44	,47	-	-
F9a: Nur wenn man sein Handeln im Unterricht immer wieder in Frage stellen kann, wird man eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer.	4,89	4,75	4,64	1,27	,93	1,07	,76 ^{n.s.}	,028
F9b: invers: Bei guter Unterrichtsplanung kann man auf Unterrichtsreflexionen verzichten	5,54	5,39	5,50	,74	,69	,64	,49 ^{n.s.}	,018
F9c: Im Beruf als Lehrerin oder als Lehrer ist es wichtig, sich jeweils immer genau zu überlegen, wie man vorgehen will.	4,62	4,38	4,08	1,02	,75	,74	3,28 [*]	,116
F9d: invers: Wenn man im Unterricht Probleme hat, sollte man diese alleine lösen.	4,85	4,88	5,08	,97	,95	,63	,91 ^{n.s.}	,035
F9e: Nur wenn man Denkanstöße von anderen ernst nimmt, lässt sich der eigene Unterricht wirksam überprüfen und verbessern. .	5,26	5,15	5,15	,90	,86	,60	,28 ^{n.s.}	,011
Bereich D: Fachdidaktik								
F10: Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik	2,75	3,31	3,32	,64	,44	,46	13,02 ^{***}	,352
F11: Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz	2,97	3,44	3,41	,55	,40	,33	5,23 ^{***}	,346

Anmerkungen: ^a T1/T2/T3: Mittelwerte und Standardabweichungen zur ersten, zweiten und dritten Befragung; ^b Effekt der Veränderung über die Messzeitpunkte hinweg. Die Bezeichnungen hinter dem F-Wert bedeuten: n.s.: nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$. Effektstärke η^2 = Stärke des Effekts der Wechselwirkung.³

Um nicht nur zu wissen, dass sich zum Beispiel die Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz der Lehramtsstudierenden im Laufe des Studiums irgendwann verändert (T1, T2,

T3), sondern um genau zu erfahren zwischen welchen einzelnen Messzeitpunkten diese Veränderungen stattfinden und in welche Richtung, wurden für alle Skalen (und Items der nicht signifikanten Skalen) die Post-Hoc-Tests ausgewertet. Diese Tests prüfen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten, wo signifikante Unterschiede bestehen. Für jeden Bereich werden nun im Folgenden die Ergebnisse berichtet und zudem noch einmal visuell durch eine Abbildung veranschaulicht.

Bewertung der Effektgrößen nach Cohen (1988):

Um eine Einschätzung der Effektgröße unabhängig von der Metrik der Skala vornehmen zu können und diese besser mit anderen Studien vergleichen zu können, wurden Effektstärken in Form von Cohen's d_z für gepaarte t-Tests berechnet und auf die post-hoc-Tests angewandt.

Nach der Konvention von Cohen gilt die Einschätzung:

$|d|=0,2$ kleiner Effekt

$|d|=0,5$ mittlerer Effekt

$|d|=0.8$ großer Effekt

Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissen

Im Bereich des Selbstkonzepts zum Professionswissen gab es gleich drei Skalen mit signifikanten Veränderungen im Professionswissen über die Zeit hinweg. Nur beim Wissen über Lernstrategien (Abbildung 41 gelber Graph) gab es keinen signifikanten Wissenszuwachs bei den Lehramtsstudierenden.

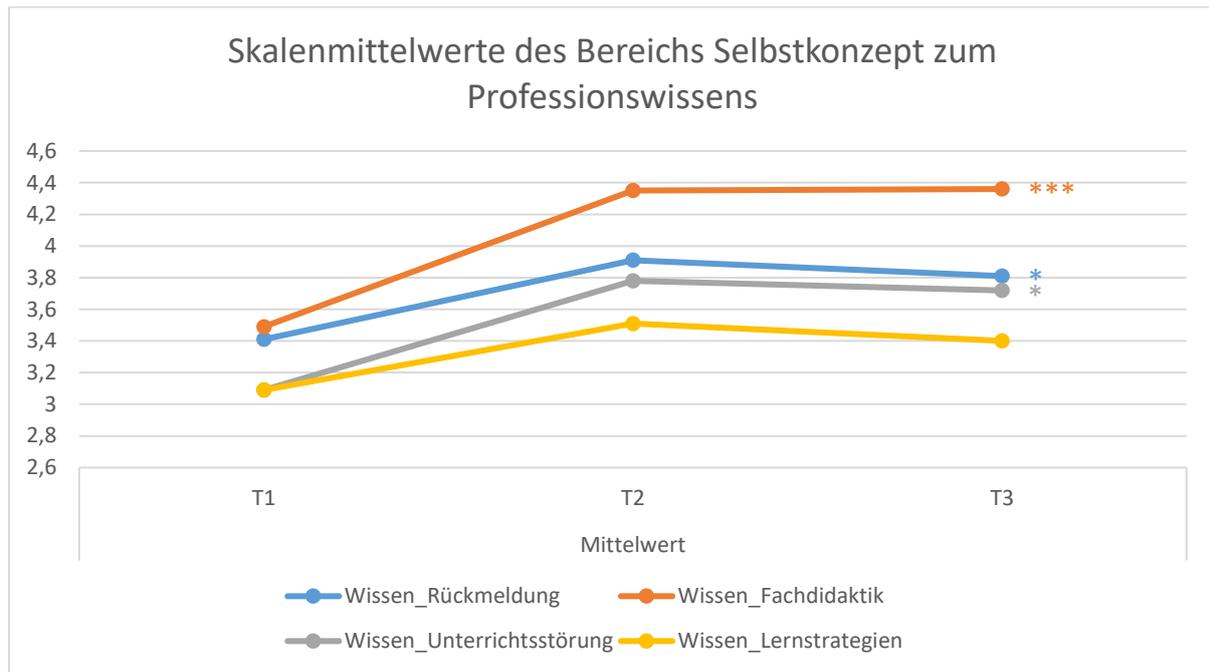


Abb. 41: Anmerkung: Darstellung der Skalenmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

Beim Wissen über Rückmeldungen (blauer Graph) wurde die ANOVA über alle Messzeitpunkt signifikant allerdings nicht mehr die Bonferroni-korrigierten post-hoc Test. Hier wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass sich Messzeitpunkt T2 und T3 nicht überzufällig unterschieden ($p = .822$, MDiff = $-.10$, 95%-CI [$-.12$, $.31$]), also kein bedeutsamer Wissenszuwachs zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt stattfand. Auch zwischen dem ersten Messzeitpunkt und dem zweiten ($p = .061$, MDiff = $.49$, 95%-CI [$-.02$, 1.00]) sowie zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt ($p = .822$, MDiff = $.40$, 95%-CI [$-.12$, $.91$]) konnte die Veränderung nicht gegen den Zufall abgesichert werden. Der Vergleich von T1 und T2 wurde allerdings knapp nicht signifikant, daher kann man von einem Trend sprechen, der auf Grund der kleinen Stichprobe und somit der geringen statistischen Power nicht signifikant wurde. Wäre das Ergebnis signifikant geworden so würde man die Veränderung von T1 zu T2 als kleinen Effekt einordnen (Cohen's $d_z = 0,46$).

Beim Wissen über Fachdidaktik (oranger Graph) hingegen unterschied sich sowohl der Messzeitpunkt T1 vom Messzeitpunkt T2 ($p = .001$, MDiff = $.85$, 95%-CI [$.30$, 1.41]) als auch vom Messzeitpunkt T3 ($p = .002$, MDiff = $.85$, 95%-CI [$.28$, 1.45]), während sich T2 und T3 ($p = 1.000$, MDiff = $.13$, 95%-CI [$-.29$, $.32$]) nicht signifikant unterscheiden. Dies weist auf einen

Zuwachs im Selbstkonzept des Wissens über Fachdidaktik hin, der zwischen T1 und T2 geschieht und dann bis zu T3 konstant bleibt. Dabei ist der Zuwachs von T1 zu T2 (Cohen's $d_z = 0,72$) und von T1 zu T3 (Cohen's $d_z = 0,69$) jeweils als mittel einzuordnen.

Beim Wissen über Unterrichtsstörungen (grauer Graph) ist auch ein signifikanter Zuwachs im Wissen von T1 zu T2 ($p = .037$, MDiff = .69, 95%-CI [.03, 1.35]) zu beobachten, welcher einem mittlerem Effekt (Cohen's $d_z = 0,50$) entspricht, während der Zuwachs zu T3 knapp nicht mehr signifikant wird ($p = .064$, MDiff = .63, 95%-CI[-.03, 1.27]), der Effekt wäre im kleinen Bereich einzuordnen (Cohen's $d_z = 0,45$). Zwischen T2 und T3 ($p = 1.000$, MDiff = -.06, 95%-CI [-.41, .53]) ist hingegen der Post-Hoc-Test deutlich nicht signifikant. Hier scheint also die Veränderung besonders zwischen T1 und T2 stattzufinden und dann wieder leicht rückläufig hin zu T3 zu sein.

Da die Varianzanalyse zum Wissen über Lernstrategien bereits nicht signifikant wurde wurden keine paarweisen Vergleiche der Messzeitpunkte mehr gemacht.

Bereich B: Motivationale Aspekte

Im Bereich motivationale Aspekte wurde keine Varianzanalyse der Skalen Motivation zu Lehren oder berufliche Aspiration oder eine Varianzanalyse der einzelnen Items der Skala Sicherheit der Studienwahl signifikant. Daher wurden hier keine paarweisen Vergleiche vorgenommen. In den folgenden 2 Abbildungen können die Veränderungen der Mittelwerte über die Zeit hinweg betrachtet werden, allerdings konnte keine dieser Veränderungen gegen den Zufall abgesichert werden, daher kann nicht angenommen werden, dass es sich um bedeutsame Unterschiede handelt.

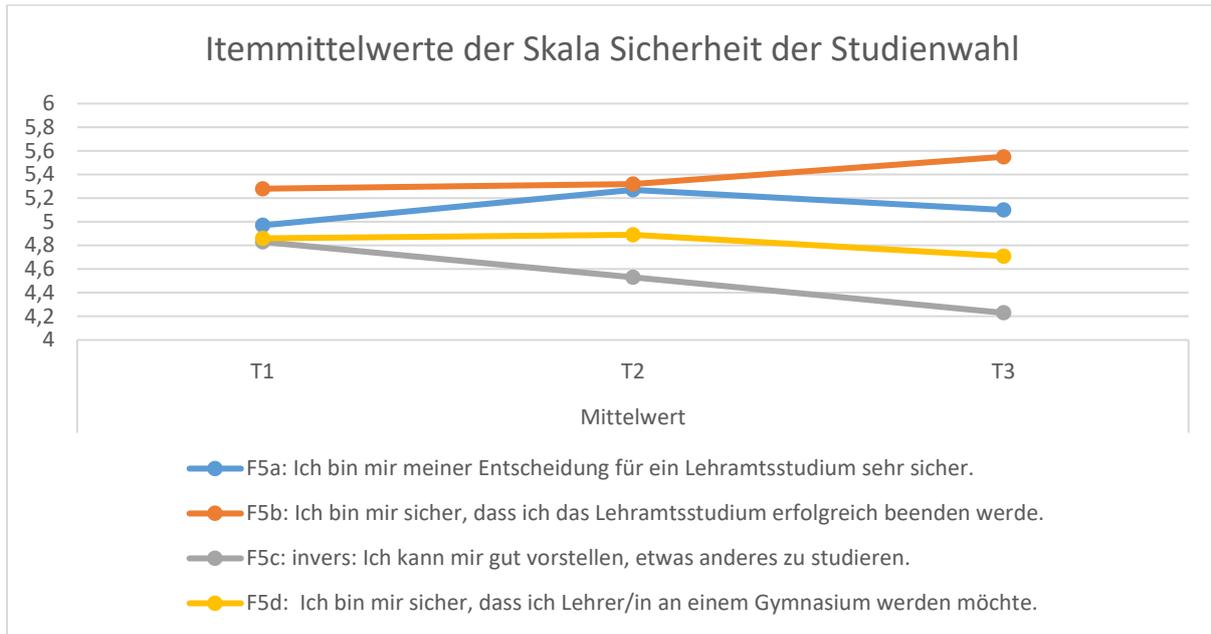


Abb. 42: Anmerkung: Darstellung der Skalenmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

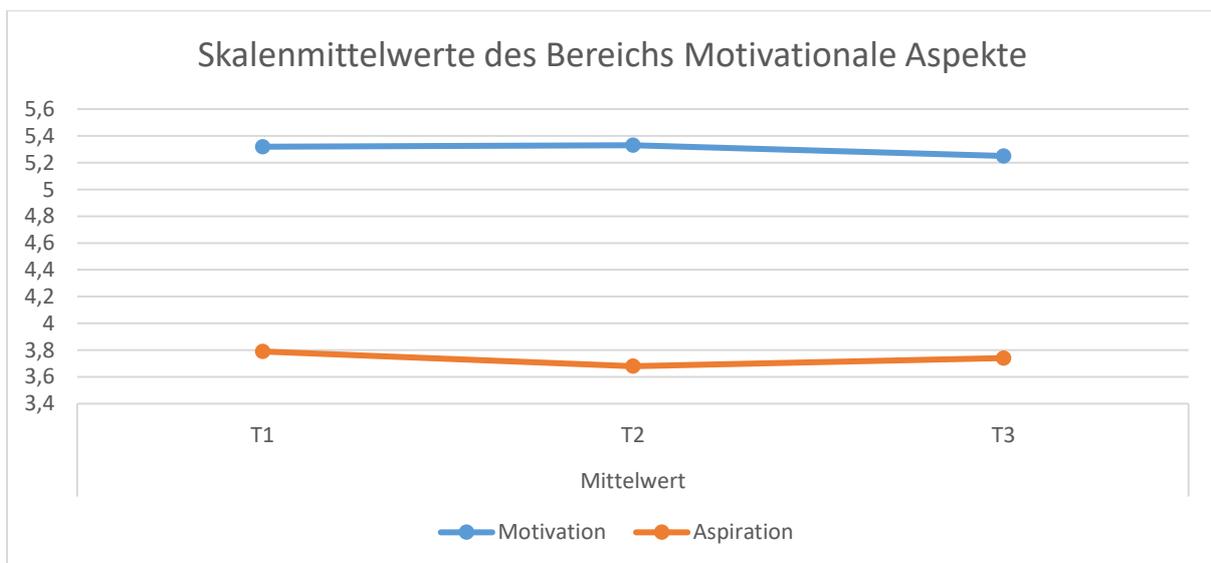


Abb. 43: Anmerkung: Darstellung der Skalenmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen

Auch im Bereich Überzeugungen und Werthaltungen gab es keine signifikanten Veränderungen auf der Skala Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Abbildung XY) ($F(1.47, 29.32) = .716$, $p = .438$, partielles $\eta^2 = .037$) und nur eine signifikante Veränderung auf Itemebene der Skala „Interesse an Reflexion“ (Abbildung 45, grauer Graph). Daher wurden

Paarweisevergleiche nur für das signifikante Item „F9c: Im Beruf als Lehrerin oder als Lehrer ist es wichtig, sich jeweils immer genau zu überlegen, wie man vorgehen will.“ ($F(3.80, 28.87) = .3.29$, $p = .046$, partielles $\eta^2 = .116$) berechnet.

Bei der Testung welche Messzeitpunkte sich signifikant voneinander unterscheiden, wurde keiner der Bonferroni-korrigierten post-hoc Tests signifikant. Sowohl Messzeitpunkt T1 unterschied sich eindeutig nicht signifikant von T2 ($p = 1.000$, MDiff = $-.23$, 95%-CI [$-.86, .40$]), als auch T2 und T3 unterschieden sich eindeutig nicht signifikant voneinander ($p = .218$, MDiff = $-.31$, 95%-CI [$-.11, .73$]). Der Vergleich von T2 und T3 hingegen wurde knapp nicht signifikant ($p = .060$, MDiff = $-.54$, 95%-CI [$-1.09, .02$]), sodass hier wieder von einem Trend gesprochen werden kann. Es ist plausibel davon auszugehen, dass dieser auf Grund der kleinen Stichprobe nicht signifikant wurde. Der Effekt wäre gerade noch im kleinen Bereich einzuordnen (Cohen's $d = 0,49$).

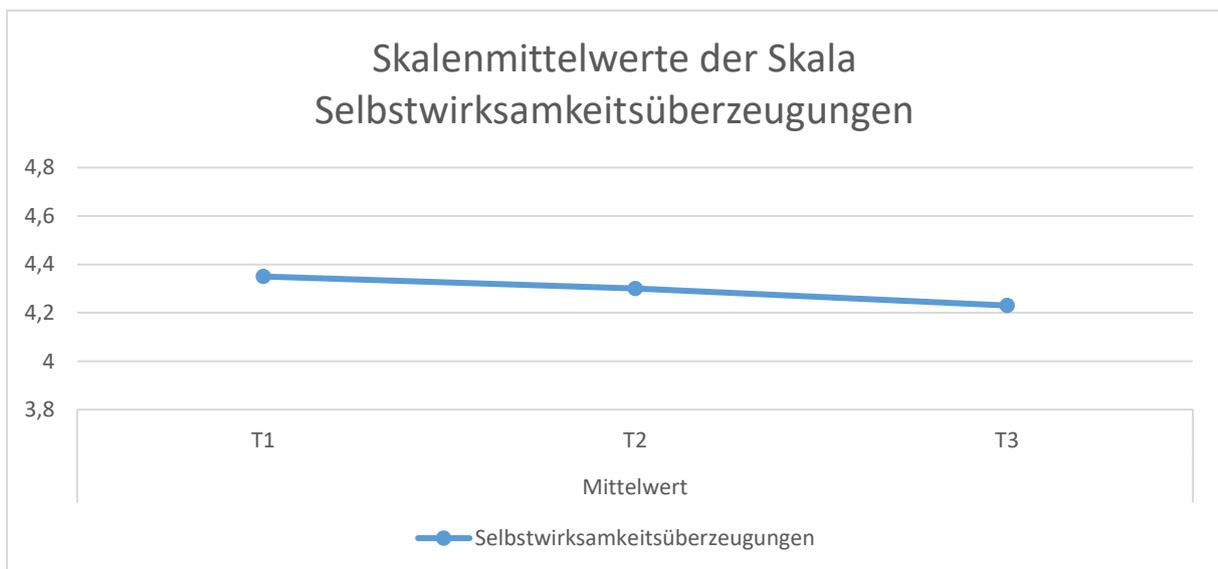


Abb. 44: Anmerkung: Darstellung der Skalenmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

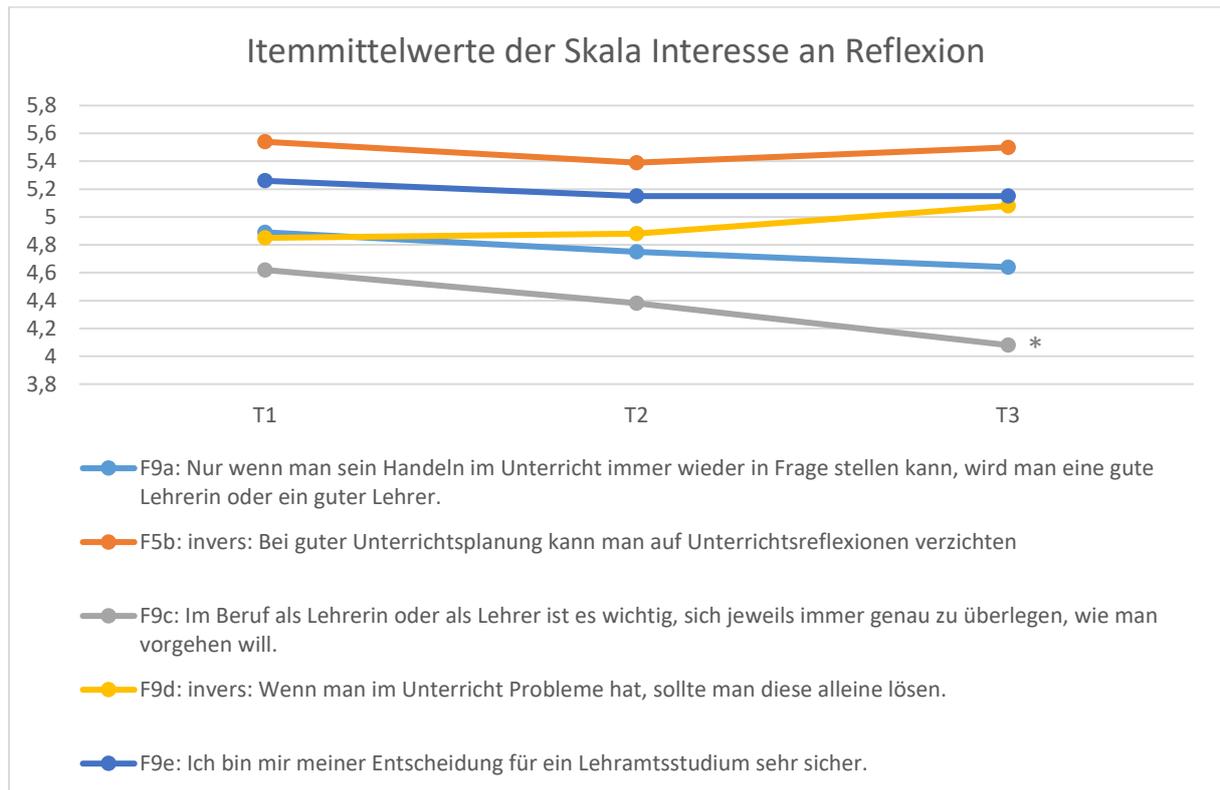


Abb. 45: Anmerkung: Darstellung der Itemmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); * : $p < ,05$; ** : $p < ,01$; *** : $p < ,001$

Bereich D: Fachdidaktik

Da die Varianzanalysen für beide Skalen des Bereichs Überzeugungen und Werthaltungen signifikant wurden (Abbildung 46), wurden jeweils die zugehörigen post-hoc Tests berechnet. Bei der Skala „Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik“ unterschieden sich die Messzeitpunkte T1 und T2 ($p = .002$, MDiff = .55, 95%-CI [.20, .91]) und T1 und T3 ($p = .003$, MDiff = .56, 95%-CI [.18, .95]) signifikant voneinander. Die Veränderung von T1 zu T2 ist als groß einzuschätzen (Cohen's $d = 0,80$), die Veränderung von T1 zu T3 (Cohen's $d = 0,75$) hingegen liegt im mittleren Bereich. Zwischen T2 und T3 gab es keine signifikante Veränderung ($p = 1.000$, MDiff = .01, 95%-CI [-.19, .21]). Dies weist auf einen Zuwachs der Wahrnehmung der Intensität der Behandlung von verschiedenen Themen in der Fachdidaktik hin, der zwischen T1 und T2 geschieht und dann bis zu T3 konstant bleibt.

Das gleiche trifft für die Skala „Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz“ zu, auch hier gibt es einen signifikanten Zuwachs von T1 zu T2 ($p = .004$, MDiff = .47, 95%-CI [.14, .81]) im mittleren Effektbereich (Cohen's $d = 0,74$), und von T1 zu T3 ($p = .001$, MDiff = .44, 95%-CI [.17,

.72]) im großen Effektbereich (Cohen's $d = 0,85$). Ebenfalls bleibt diese Veränderung dann zwischen T2 und T3 konstant und es gibt keine signifikanten Veränderungen mehr ($p = 1.000$, MDiff = $-.03$, 95%-CI $[-.23, .17]$).

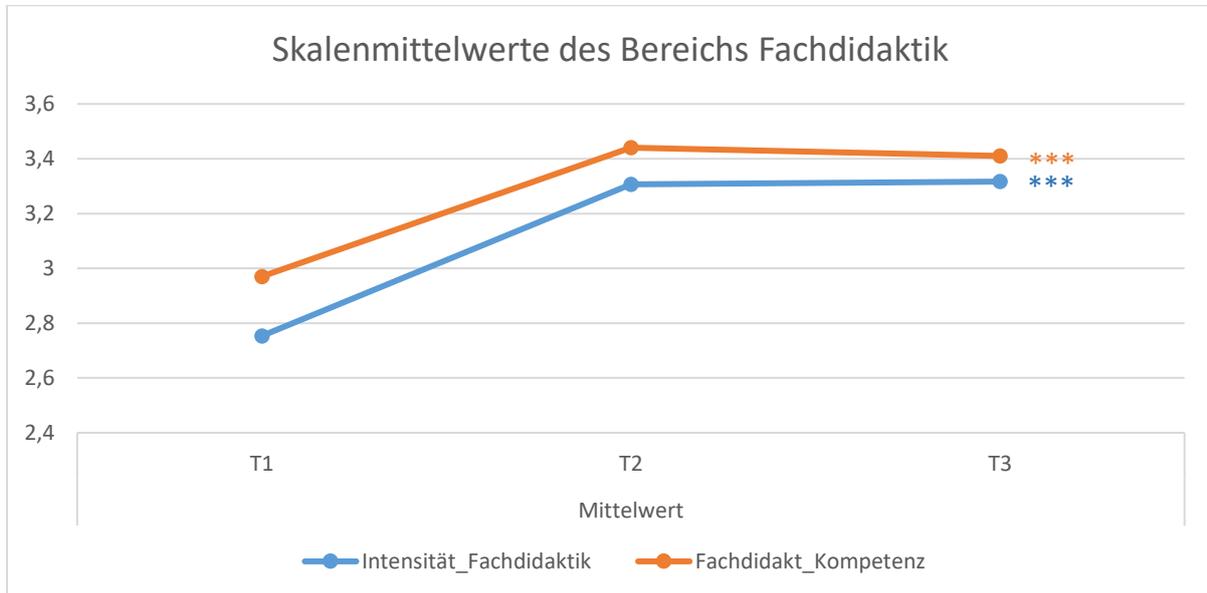


Abb. 46: Anmerkung: Darstellung der Skalenmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

Interpretation und Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es besonders in den Bereichen Selbstkonzept zum Professionswissen und Fachdidaktik zu signifikanten Anstiegen in der Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden kommt. Dieser Anstieg liegt bezüglich der Effektgröße, je nach Skala sowohl im kleinen, mittleren als auch im großen Bereich. Die größten Effektstärken und somit der bedeutsamste Anstieg in der subjektiven Kompetenzeinschätzung der Studierenden liegt im Bereich der Fachdidaktik. Über die Messzeitpunkte hinweg ist der größte Anstieg an Wissen und Fachdidaktik von T1 zu T2 hin. Wenn man bedenkt, dass die Studierenden zu T1 durchschnittlich im 3,03 Fachsemestern (Standardabweichung = 0,55, Min. = 1, Max. = 5) waren, zu T2 durchschnittlich im 6,23 Fachsemestern (Standardabweichung = 1,05, Min. = 5, Max. = 10) und zu T3 durchschnittlich im 8,50 Fachsemestern (Standardabweichung = 1,07, Min. = 7, Max. = 11), dann kann angenommen werden, dass besonders das selbsteingeschätzte Professionswissen und das Wissen und die eigene Kompetenz im Bereich der Fachdidaktik zwischen dem dritten und achten Semester ansteigen

und dies in einem beachtlichem Ausmaß. Der Anstieg könnte daher auch auf die beiden Praktika und die jeweiligen Begleitveranstaltungen zurückgeführt werden. Da es allerdings keine Studierenden gab, die Angaben das 8-wöchige Blockpraktikum nicht absolviert zu haben, konnte diese Vermutung nicht überprüft werden, da eine Vergleichsgruppe fehlte.

Neben den sehr erfreulichen Ergebnissen Im Bereich Selbstkonzept zum Professionswissen und Fachdidaktik, sollte auch beachtet werden, dass es im Bereich Motivationale Aspekte und Überzeugungen und Wertehaltung keine Hinweise auf bedeutsame Veränderungen im Verlauf des Studiums gab. Diese sollten bei weiteren Evaluationen noch einmal genauer untersucht werden. Denkbar wäre, dass dieses Ergebnis mit den durch die Corona-Pandemie bedingten Einschränkungen zusammenhängen könnte oder diese Bereiche durch das Studium wirklich nicht verändert werden. Interessant und gleichzeitig für die Weiterentwicklung des Studiengangs wichtiges Ergebnis liegt in den geringen Veränderungen im Bereich der Reflexionsbereitschaft. Zwar liegen die Werte insgesamt zu jedem der Messzeitpunkte hoch, und verändern sich bis auf ein Item nicht signifikant. Betrachtet man allerdings die Einzelitems, stellt sich vor dem Hintergrund der geforderten Kooperation in Schulen auch unter verschiedenen Berufsgruppen die Frage, warum die Planung zum Unterrichtshandeln im Studienverlauf abnimmt, in dem Falle sogar signifikant.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist wichtig zu beachten, dass aufgrund der Corona-Pandemie nicht alle Studierenden den geplanten Ablauf der MPM hinsichtlich der Umsetzung der Praktika absolvieren konnten. Zudem sollte auch beachtet werden, dass es sich um eine relativ kleine Stichprobe ($N = 31$) handelte und daher gegebenenfalls Trends nicht signifikant wurden. Die geringere Personenanzahl reduziert die Aussagekraft der statistischen Tests.

Für einen gesamten Überblick über die Veränderungen auf allen reliablen Skalen dient die Abbildung 47.

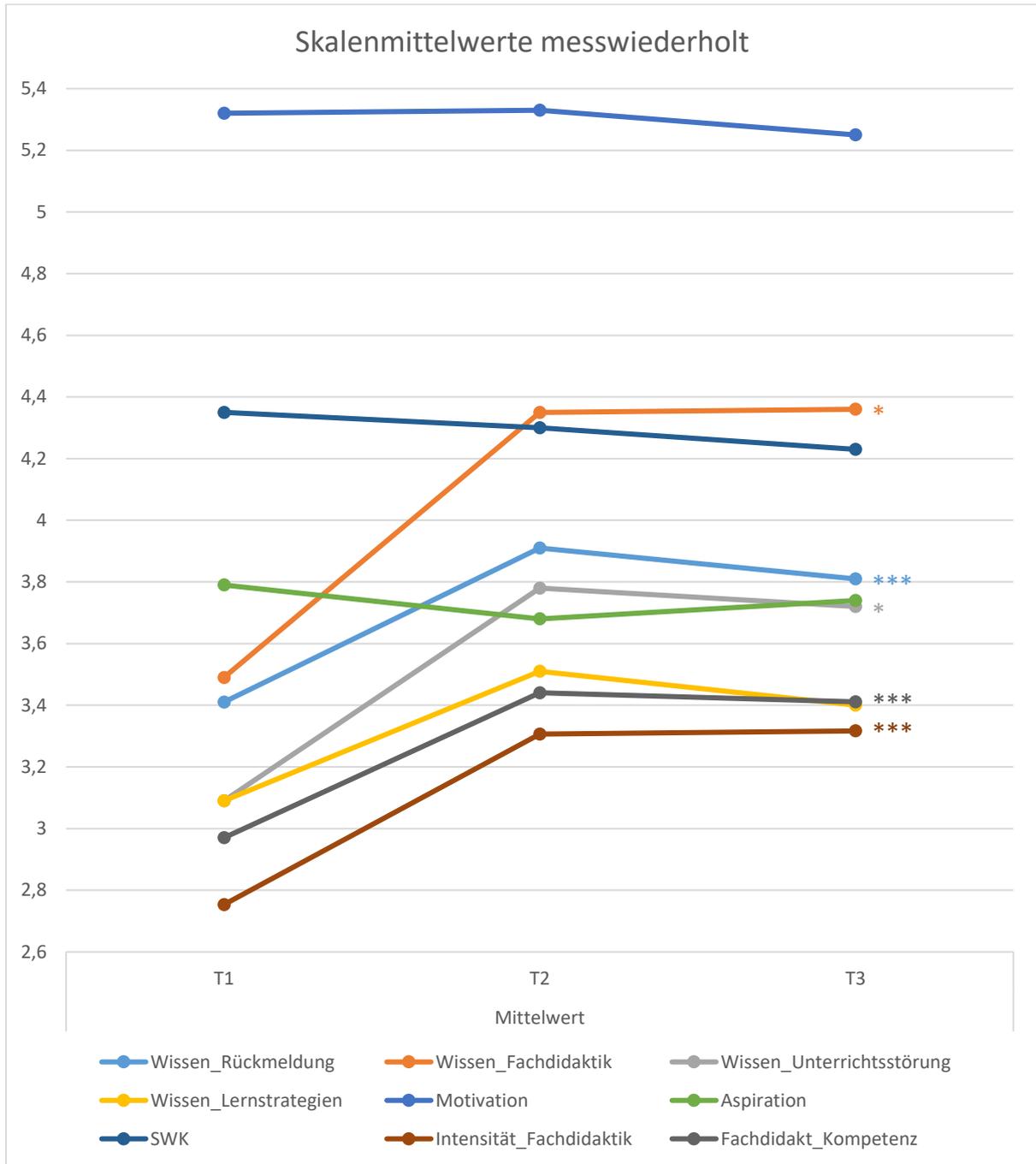


Abb. 47: Anmerkung: Darstellung aller Skalenmittelwerte. Kein * bedeutet nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

IV. Dokumentation der Arbeiten im *ProfiLab*

Ziel des *ProfiLab* im Zentrum für Lehrkräftebildung (ZfL) war es, universitäre und außeruniversitäre Akteurinnen und Akteure in allen Phasen der Lehrkräftebildung mit dem Ziel einer forschungsbasierten Entwicklung der Marburger Lehrkräftebildung zu vernetzen. Eine besondere Rolle spielen dabei hinsichtlich der inneruniversitären Vernetzung (a) das *ProfiDoc*, (b) das *ProfiForum* und (c) die AG Querschnittsthemen. Nach außen hin wirkt das *ProfiLab* vernetzend durch (d) die Partizipation an standortübergreifenden Veranstaltungen, die Organisation von Tagungen oder die Mitwirkung bei der Austauschplattform der Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education.

IV.1 *ProfiDoc*

Mit dem *ProfiDoc* wurde im ZfL ein Angebot entwickelt, das sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsschwerpunkten richtet. Das Konzept umfasst drei Schwerpunkte:

- Interdisziplinäre Vernetzung und Austausch
- Qualifizierung und Professionalisierung
- Unterstützung der individuellen Forschungsarbeit

Den Kern stellen regelmäßig stattfindende interne Kolloquien dar, in denen Raum zur interdisziplinären Vernetzung und zum kollegialen Austausch gegeben ist. Hier haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, offene Fragen zu allgemeinen und auch individuellen Forschungsprojekten zu diskutieren. Neben der Entwicklung eines internen Netzwerkes wurden auch externe Vernetzungen initiiert, auf nationale wie internationale Tagungen gezielt hingewiesen und auf eine Internationalisierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hingewirkt. Zur Qualifizierung und Professionalisierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer trugen Workshops und Vorträge von Expertinnen und Experten bei.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der individuellen Entwicklung ihres Qualifikationsprojektes sowohl in den Kolloquien als auch in Einzelberatungsgesprächen unterstützt und beraten. Sie präsentieren regelmäßig ihren Forschungsstand, der gemeinsam diskutiert und reflektiert wird u.a. im Hinblick auf die Forschungsfrage, das Forschungsdesign,

die Methodenwahl und -anwendung sowie zur Kommunikation der wissenschaftlichen Ergebnisse. Dadurch wurden die Teilnehmer*innen in ihrem Forschungsprozess gestärkt und begleitet. Das Kolloquium fand einmal monatlich im Umfang von zwei bis vier Stunden statt. Im Schnitt nehmen in wechselnder Besetzung 7 bis 10 Personen teil. Über die gesamte Laufzeit nahmen insgesamt 30 Qualifikant*innen das Angebot wahr.

IV.2 *ProfiForum*

Das Professionalisierungsforum (*ProfiForum*) brachte die Vertreterinnen und Vertreter der UMR aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zahlreicher an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächer zusammen. Ziel des *ProfiForums* war es, einen kontinuierlichen, interdisziplinären und kollegialen Austausch zwischen den Wissenschaftler*innen der verschiedenen Fächer zu etablieren. Dabei stand die Vernetzung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze und Denkfiguren im Mittelpunkt. Die übergeordneten Fragen fokussierten die epistemologischen Grundlagen der Fächer, Forschungsfragen in interdisziplinärer Perspektive sowie fachspezifische Verstehensschwierigkeiten der Lehramtsstudierenden. Das *ProfiForum* war damit der zentrale Ort für die gemeinsame Diskussion und Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung an der (UMR) geworden.

Nachfolgend werden ausgewählte Themen zurückliegender Sitzungen aus den Jahren 2016 bis 2022 aufgeführt:

- "Ich zweifele, also bin ich ... professionalisiert?". Fachliche, fachdidaktische und professionstheoretische Perspektiven auf das Phänomen des Zweifels (M. Hermes/H. Siemon)
- Lehre, Lust und Leid. Diskussion zu Erfahrungen und Perspektiven akademischer Lehre (Prof. Dr. R. Kreyer)
- Exploratives Schreiben (Prof. Dr. U. Winter)
- Doppelvortrag
- Asynchrone und zugleich interaktive Beispiele aus der digitalen Lehre der anglistischen Linguistik (Prof. Dr. R. Kreyer)
- Tanzvermittlung im Lockdown – Von der anfänglichen Erleichterung, online unsichtbar bleiben zu können, zum mutigen Auftritt im eigenARTigen Tanzvideo (B. Heusinger von Waldegge, J. Kim)

- Digitale Elemente in der Lehre – Zwei Beispiele aus dem Fach Mathematik (Prof. Dr. T. Bauer)
- Der mündige Cyborg. Bildung in Zeiten technologischer Transformationsprozesse (Prof. Dr. T. Damberger)
- Literatur(wissenschaft) in kulturvergleichender Perspektive (Prof. Dr. C. Birkle, Prof. Dr. V. Mergenthaler)
- Forschungsfragen und -methoden im interdisziplinären Diskurs (Plenum)
- Inklusion in der gymnasialen Lehrkräftebildung (Prof. Dr. M. Schween, P. Lindenstruth, Prof. Dr. W. Meseth, J. Braun u.a.)
- Gastvortrag „Überlegungen zu Wissenschaft, Lehre und Lehrerbildung“ mit anschließender Diskussion (Prof. Dr. A. Wernet, Universität Hannover)
- Die hessischen Kerncurricula und ihr Verhältnis zur Kernidee der MPM (Prof. Dr. Hericks, Dr. N. Meister)
- Definitionen – wie unterschiedliche Fächer mit Fachbegriffen umgehen (Prof. Dr. U. Hericks, Dr. N. Meister u.a.)
- Gastvortrag ""Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt" (Prof. Dr. Bernhard Dressler, HU Berlin)
- Fachkulturen: Wie stehen Fächer zueinander in Beziehung? (Prof. Dr. R. Laging, Prof. Dr. U. Hericks, Prof. Dr. R. Kreyer, Dr. N. Meister, S. Schmid)
- Wie gehen die Fächer derzeit mit den Verstehensschwierigkeiten der Studierenden um? Die Suche nach Lösungsmöglichkeiten als hochschuldidaktische Aufgabe. (Plenum)
- Differenz zwischen Fachwissenschaften und Schulwissen im Vergleich unterschiedlicher Fächer: Vergleich der Fächer Mathematik/ Englisch und Chemie/Geographie/Sport (Prof. Dr. T. Bauer, B. Güldenring, Prof. Dr. R. Kreyer, Dr. E. Müller-Hill, Dr. R. Weber, K. Anthes, Prof. Dr. J. Bietz, Prof. Dr. R. Laging, Prof. Dr. T. Nauß, Prof. Dr. C. Peter, Dr. M. Schween, A. Trabert)
- Geographie: Was ist Geographie? (Prof. Dr. T. Nauss, Prof. Dr. C. Peter, K. Anthes)
- Philosophie und Ethik: Worum es uns geht, auch in der Schule (Dr. U. Vogel)
- Religion: Biblische Erzählungen als fremde Welten (L. Nickel, Prof. Dr. M. Saß, S. Schmid)
- Englisch: Ansichten eines Linguisten (B. Güldenring, Prof. Dr. R. Kreyer)
- Mathematik: Wie entsteht neue Mathematik? – Spezifische Mechanismen der fachlichen Wissensbildung in der Mathematik (Prof. Dr. T. Bauer, Dr. E. Müller-Hill, Dr. R. Weber)

Ein besonderer Ertrag des *ProfiForums* ist folgender Sammelband:

Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (Hrsg.) (2020): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrkräftebildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Dieser Sammelband spiegelt die Arbeit des *ProfiForums* in der ersten Projektphase wider. Die Autorinnen und Autoren stammen aus dem Kreis der Teilnehmenden des *ProfiForums* und liefern Beiträge aus ihrer fachlichen Perspektive. In den einzelnen Kapiteln setzen sich die Autor*innen mit folgenden Fragen auseinander: Welchen Beitrag leisten die Fächer zum Verstehen der Welt? Welches sind die typischen, fachspezifischen Verstehensschwierigkeiten von Studierenden? Wie lässt sich die jeweilige "Fachlichkeit" verstehen? Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die Lehrkräftebildung? Im Sammelband vertretene Fächer sind Schulpädagogik, Mathematik, Sport, Englisch, Geographie, Chemie, ev. Religion und Philosophie.

Innerhalb des *ProfiForums* wurde zudem die Idee entwickelt, einen Förderantrag bei der Volkswagenstiftung einzureichen. Der Antrag selbst ist das Ergebnis der im Rahmen des *ProfiForums* entwickelten Kernideen und wurde von der *ProfiForum* Vorbereitungsgruppe (Dr. Nina Meister, Dr. Meike Hartmann, Manuel Hermes) vorbereitet.

An das *ProfiForum* schließen sich andere Formate für die Weiterentwicklung der Marburger Lehrkräftebildung an, die ausgehend vom Austausch im Direktorium und in der Mitgliederversammlung des ZfL Fragestellungen der Lehre und Forschung vertiefen und in geeigneten Formaten Entwicklungsmöglichkeiten ableiten.

IV.3 Tagungen und Koordination von Arbeitsgruppen

Als Vernetzungsstruktur wurde im *ProfiLab* die Arbeit der AG Querschnittsthemen koordiniert und die Planung einer universitätsinternen Tagung am 10.06.2022 unterstützt, an der ca. 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmern unter dem Titel „Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Marburger Lehrerbildung“ teilnahmen. Die Tagung diente der internen Verständigung über die Frage, wie Querschnittsthemen in Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Bereich der Lehrkräftebildung abgebildet werden und welche fachspezifischen Fragestellungen hierbei zu

berücksichtigen sind. Die Tagung ist auf der [Homepage](#) dokumentiert. Sie diente auch der Vorbereitung der standortübergreifenden und bilanzierenden Tagung zum Thema im Jahr 2023 „Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung? Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung“. Die Tagung wurde über das *ProfiLab* koordiniert, ist auf der [Homepage](#) dokumentiert und mündet in der Veröffentlichung eines Tagungsbands im Jahr 2024.

IV.4 Standortübergreifendes/-vernetzendes Engagement

Die Mitarbeiter*innen im *ProfiLab* arbeiteten eng mit den Kolleg*innen sowohl der AG Querschnittsthemen wie auch standortübergreifend an der theoretischen Fundierung und Konzeptionalisierung der Frage, wie sich Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung konzeptionell bestimmen lassen. Das Team im *ProfiLab* war maßgeblich an der deutschlandweiten Vernetzung lehrkräftebildender Akteur*innen zum Austausch über die Implementierung von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung beteiligt.

Das *ProfiLab* hat die Marburger Lehrkräftebildung bei folgenden Veranstaltungen mit einem eigenen Beitrag vertreten:

- 22. und 23.11.2021: Programmkongress der QLB
- 14. bis 16.09.2022: Bundeskongress (BUKO) der Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education in Heidelberg
- 19. und 20.10.2022: QLB-Netzwerktagung in Leipzig

Unter anderem aus diesem Engagement ist ein von Marburg aus durch das *ProfiLab* initiiertes und organisierter Austausch zwischen den verschiedenen lehrkräftebildenden Standorten zum Querschnittsthemen-Ansatz entstanden, der auch über die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hinaus aktiv betrieben wird. Dieser wird in themenfokussierten Kleingruppen wie im allgemeinen Austausch in der gesamten Gruppe sowie über persönliche Treffen bei den Bundeskonferenzen der Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education fortgeführt.

Darüber hinaus wirkt das *ProfiLab* mit in der Organisationsgruppe um Dr. Henning Feldmann (Bochum) und Lars Bücken (Aachen) zur Weiterentwicklung der Austauschplattform der Zentren für Lehrkräftebildung und Schools for Education, die in Moodle eingerichtet wurde.

V. Dokumentation der Arbeiten zu Gesellschaftlichen Herausforderungen im curricularen Querschnitt

Bereits zum Ende der ersten Projektphase wurden mit der Gründung der AG Heterogenität/Inklusion (fachliche Leitung Prof. Dr. Wolfgang Meseth) und der AG Digitalisierung (fachliche Leitung Prof. Dr. Rolf Kreyer) Formate für den interdisziplinären, fachlichen Austausch geschaffen. In der Lehre ist seit dem WiSe 2018/2019 das Lehrangebot im EGL-Wahlpflichtmodul „Heterogenität und Bildung“ nachhaltig differenziert [M3] und deutlicher auf die Herausforderungen inklusiver Bildung bezogen. Das Angebot zu den Förderkategorien Sprache und Sehen konnte intensiviert und ein Lehrformat für Studierende zu einer „Inklusiven Didaktik des Perspektivwechsels“ erfolgreich erprobt werden.

Im Mai 2019 fand das erste interne Vernetzungstreffen der Akteur*innen in *ProPraxis* mit dem Fokus Querschnittsthemen statt, das dem Austausch zwischen den Mitwirkenden in der Marburger Lehrkräftebildung zu Erwartungen und Umsetzungsoptionen in Bezug auf die Implementierung der beiden adressierten Querschnittsthemen diente. Aus der Kooperation der Wissenschaftler*innen in der AG Heterogenität/Inklusion und der AG Digitalisierung wurden konkretere Vorschläge zur systematischen Einbindung beider Themen im Studiengang erarbeitet. Hierbei wurden die Querschnittsthemen mit Hilfe von Kompetenzrastern in ihrer Komplexität inhaltlich strukturiert, um eine transparente Darstellung des Lehrangebots zu ermöglichen. Zu Beginn 2020 wurde die AG Querschnittsthemen gegründet und koordinierte seitdem die Arbeit im Teilprojekt vor dem Hintergrund der inhaltlichen Expertise aus den AGn Digitalisierung und Heterogenität/Inklusion.

Eine systematische, fächerübergreifende Erhebung zur Ermittlung der Lehrveranstaltungen im Lehramt, die Themen aus den Bereichen Digitalisierung und Heterogenität/Inklusion bearbeiten, wurde unter Verwendung der o.g. Kompetenzraster erstmals im SoSe 2020 durchgeführt und in den darauffolgenden WiSe und SoSe wiederholt. Darüber hinaus hat das ZfL im ersten Quartal 2022 Fächergespräche mit den Dekanaten und Studiengangverantwortlichen der lehrerbildenden Fachbereiche der UMR initiiert, die perspektivisch regelmäßig stattfinden werden und in denen unter anderem die Frage der Integration der Querschnittsthemen im Studiengang besprochen wurde.

Sowohl in den Abfragen wie in den Fächergesprächen zeigte sich, dass in allen Fächern bereits vielfach zu fachaffinen Querschnittsthemen gelehrt wird und es gleichzeitig ein sehr diverses Verständnis dazu gibt, was unter diesen zu fassen ist, wie sie lernwirksam zu vermitteln sind und in einer Studien- und Prüfungsordnung sichtbar werden sollten. Für eine curriculare Verankerung von Querschnittsthemen, die sich in der Breite der Fächer abbildet und damit systematisch in den Kompetenzerwerb der Studierenden eingebunden ist, fehlte damit eine Verständigung zu diesen Fragen. Ausgehend von einer diesbezüglichen Diskussion im Direktorium des ZfL wurde daher in Zusammenarbeit mit dem *ProfiLab* im Juni 2022 die Tagung „Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Marburger Lehrerbildung“ ausgerichtet, die dem universitätsinternen Austausch zu den in *ProPraxis* fokussierten Themen Heterogenität/Inklusion und Digitalisierung diene. Darauf aufbauend wurde die internationale Tagung mit dem Titel „Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung? Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung“ (Juni 2023) als Bilanzierungstagung des Projekts *ProPraxis* konzipiert.

Der Austausch über die Querschnittsthemen wurde mit anderen Projekten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung intensiviert (z. B. mit der Gießener Offensive Lehrerbildung 2.0 der Justus-Liebig-Universität Gießen) und bundesweit mit anderen Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education u.a. im Rahmen der gemeinsamen Planung des Netzwerktages auf der 15. Bundeskonferenz der Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education. Die gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung mit Fragen der Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung findet Ausdruck in dem in Kooperation mit Kolleg*innen der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) im Newsletter der Qualitätsoffensive veröffentlichten Beitrag „Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung“. Außerdem befindet sich der Tagungsband zur o.g. Bilanzierungstagung aktuell im Erscheinen und versammelt wichtige Beiträge zum Querschnittsthemen-Ansatz.

Im Rahmen eines zusammenführenden Seminars im EGL wurde ein Prototyp für die geplante übergreifende Reflexionsveranstaltung zu Querschnittsthemen im Lehramtsstudium

entwickelt. Die Veranstaltung fokussierte im ersten Schritt das Querschnittsthema Heterogenität/Inklusion und dient als Grundlage für die weiteren Planungen und Entwicklungen. 2022 wurden, unter Berücksichtigung der Novellierung des HLbG, die Entwicklungen und Überarbeitungen des bildungswissenschaftlichen Studienteils fortgesetzt. Für den Austausch zu fächer- und themenübergreifenden Reflexionen Studierender stellt insbesondere die MPM-Abschlussveranstaltung ein geeignetes Format dar. Die Veranstaltung wurde 2023 auf der Basis von Evaluationen überarbeitet und konzeptionell dezidiert auf die interdisziplinäre Bearbeitung von Querschnittsthemen fokussiert.

Die Arbeit zur Implementierung von Querschnittsthemen dokumentiert sich in den Arbeiten der AG Querschnittsthemen sowie in den genannten Tagungen. Die Arbeit der AG Querschnittsthemen mündet außerdem in der Veröffentlichung zur Bilanzierungstagung von *ProPraxis* wie auch in einem Leitfaden zur Bearbeitung von Querschnittsthemen im Lehramt, der auf der Website des Projektes [ProPraxis](#) publiziert wird.

Auf Basis der beschriebenen Abfrageergebnisse und im Anschluss an die Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) 2022 und der darin enthaltenen Vorgabe, dass angehende Lehrkräfte und Lehrkräfte im Schuldienst ein fortlaufendes Portfolio zu führen haben, wurde für die Studierenden eine Portfoliovorlage auf der Lernplattform ILIAS erstellt. In diese Vorlage wurden unter Bezug auf das HLbG Reflexionsfrage zu Querschnittsthemen integriert, die seitens der Studierenden in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Tiefe bearbeitet werden können.

VI. Literatur

- Bauer, J., Möller, J. & Prenzel, M. (2010). PaLea: Panel zum Lehramtsstudium. Professionsbezogene Entwicklung von Lehramtsstudierenden in den neuen Studienstrukturen. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 178-183). Landau: VEP.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE* 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bergomi, C., Tschacher, W. & Kupper, Z. (2014): Konstruktion und erste Validierung eines Fragebogens zur umfassenden Erfassung von Achtsamkeit. Das Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences. *Diagnostica*, 60 (3), 111 – 125.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Connell, M. W., Sheridan, K., & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 126-155). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, S., Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2016): FIT für den Lehrberuf? (Revision)
- Frey, A., Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In E. Terhart., H. Bennewitz., M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.

- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Jena: ZLD.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes (1. Welle, Herbst 2009). Retrieved from http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52(6), 876-903.
- KMK (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster et al.: Waxmann.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2010). Statistik: Eine verständliche Einführung. Springer Science & Business Media.
- Kuckartz, U., Schehl, J., Laging, R. & Boddin, P. (2011). Evaluation der fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Philipps-Universität Marburg. Onlinedokument, Stand 01.09.2017 https://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/laging/projektanlag/berichtfda.pdf
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U. Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011),
Professionelle Kompetenz

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm:
Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289-
301.

Li Sanchez K, Schwinger M. Development and Validation of the Marburg Self-Regulation
Questionnaire for Teachers (MSR-T). *Trends in Higher Education*. 2023; 2(3):434-461.
<https://doi.org/10.3390/higheredu2030026>

Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical
framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*,
47(1), 3-13.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*.

Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler
und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19–27.

Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren
angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste
empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2),
343-364.

Paradise, A. W. & Kernis, M. H. (1999). Development of the Contingent Self-Esteem
Scale. Unpublished data, University of Georgia.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2008). Unveröffentlichte Items zur Wahlsicherheit im
Lehramtsstudium. CAU Kiel.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (2017). *Lehrereignung: Voraussetzungen
erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten* (1. Aufl.). Brennpunkt Schule.
Kohlhammer.

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive
Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.),

- Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personalen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40(2), 105-123.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwinger, M. (2008). Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping. Unveröffentlichte Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Shulman, L. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Stellmacher, J., Lübke, L., Roitzsch-Pröhl, D.; Trautner, M. & Schwinger, M (2020) Das Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung – eine evaluationsgestützte Reflexion bisheriger Erfahrungen
- Stellmacher, J., Friehs, M. T. (2019) Evaluationsbericht zu den Marburger Praxismodulen Ergebnisse der Befragungen mit der 1. und 2. Studierendenkohorte der MPM <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/downloads/evaluation/2019-08-28-zweiter-evaluationsbericht-propraxis-final-v2.pdf>
- Weinert, F. E. (2001a). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (17-21). Weinheim: Beltz.

ZfL (2013). Evaluation des Lehramtsstudiums an der Philipps-Universität Marburg 2013. Onlinedokument, Stand 01.09.2017: <https://www.uni-marburg.de/zfl/downloads/20131106laonlinebefragung2013.pdf>. Marburg: Zentrum für Lehrerbildung.

ZfL (2014). Online-Befragung Studierender der SPS II des SoSe 2013 und WiSe 2013/2014. Unveröffentlichtes Dokument. Marburg: Zentrum für Lehrerbildung.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Pant, H. A. (2016). Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs) – Hochschulpolitische und hochschulpraktische Herausforderungen und erste Lösungsansätze. Idar-Oberstein: Prinz.

VII. Abkürzungsverzeichnis

EGL Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Studium für das Lehramt an Gymnasien

FS Fachsemester

KMK Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

L3 Lehramt an Gymnasien

LP Leistungspunkte

MPM Marburger Praxismodule MW Mittelwert/arithmetisches Mittel

SPS Schulpraktische Studien

SoSe Sommersemester

UMR Philipps-Universität Marburg

WiSe Wintersemester

ZfL Zentrum für Lehrkräftebildung

VIII. Anhang

VIII.1 Anhang 1: Verteilungen der Antworten zur allgemeinen Bewertung der MPM-Veranstaltungen

VIII.1.1 Allgemeine Aspekte

Abb. 48: Verteilungen: Allgemeine Aspekte der Veranstaltung in EWL P1

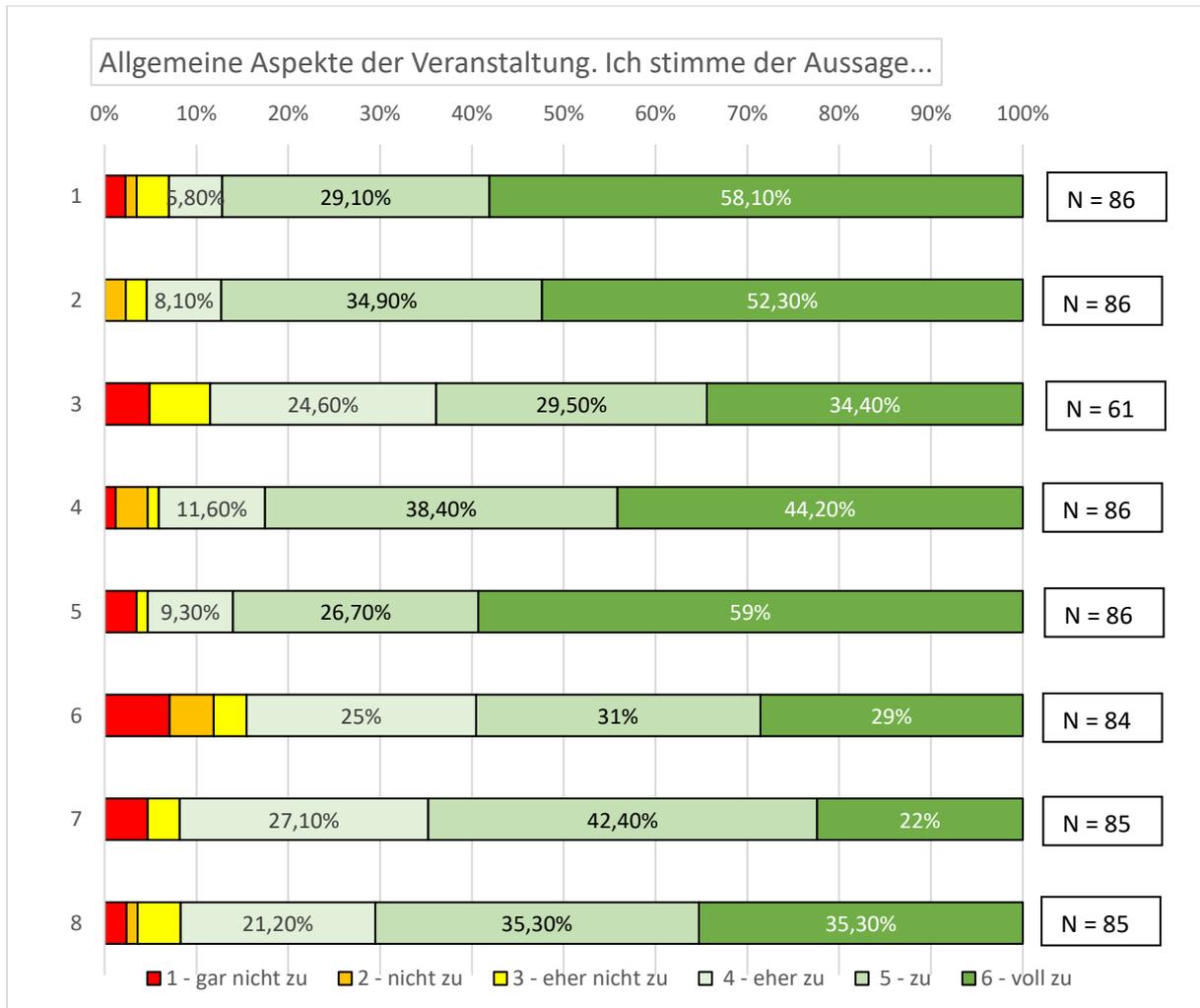


Abb. 49: Verteilungen: Allgemeine Aspekte der Veranstaltung in ProfiWerk

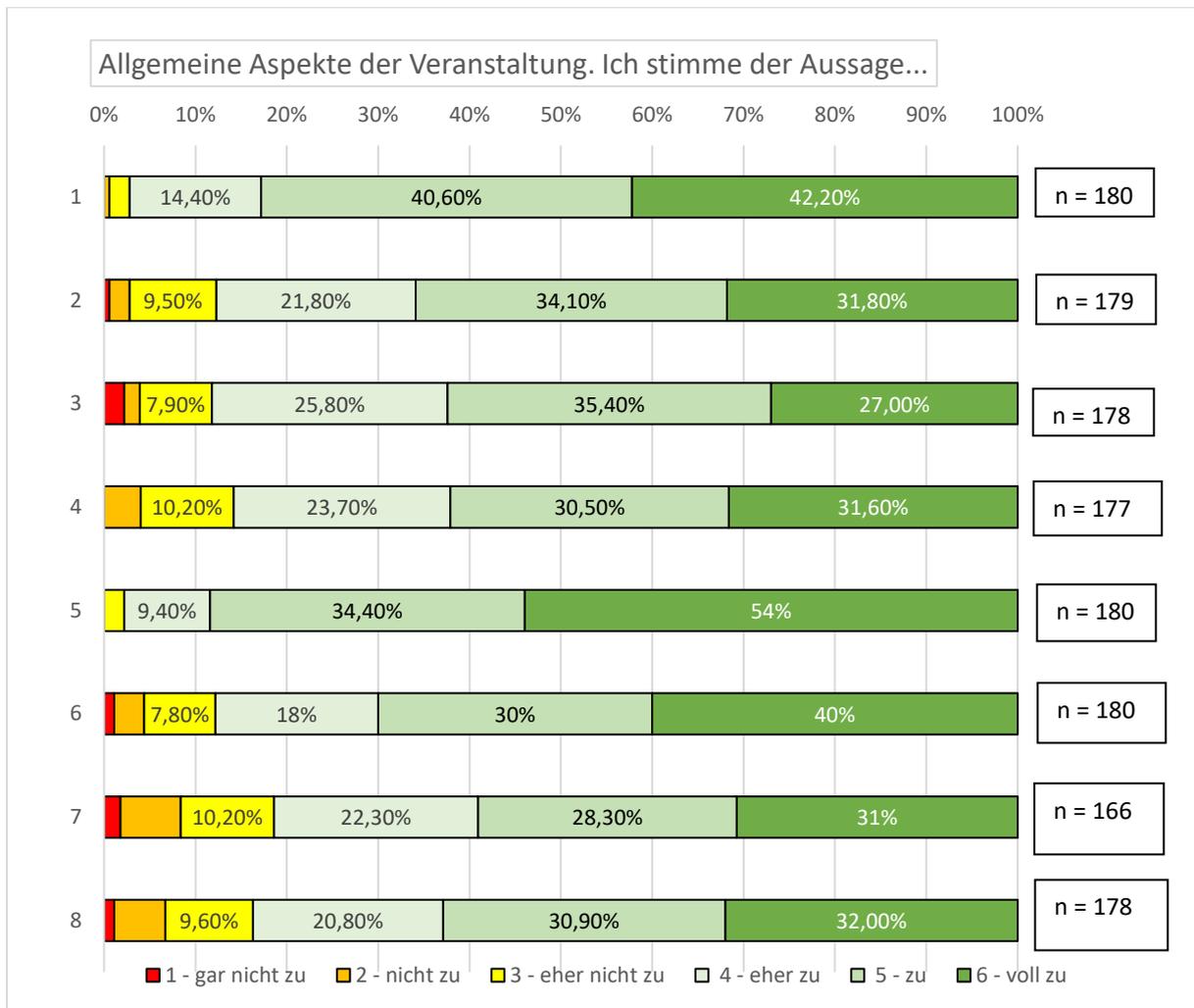
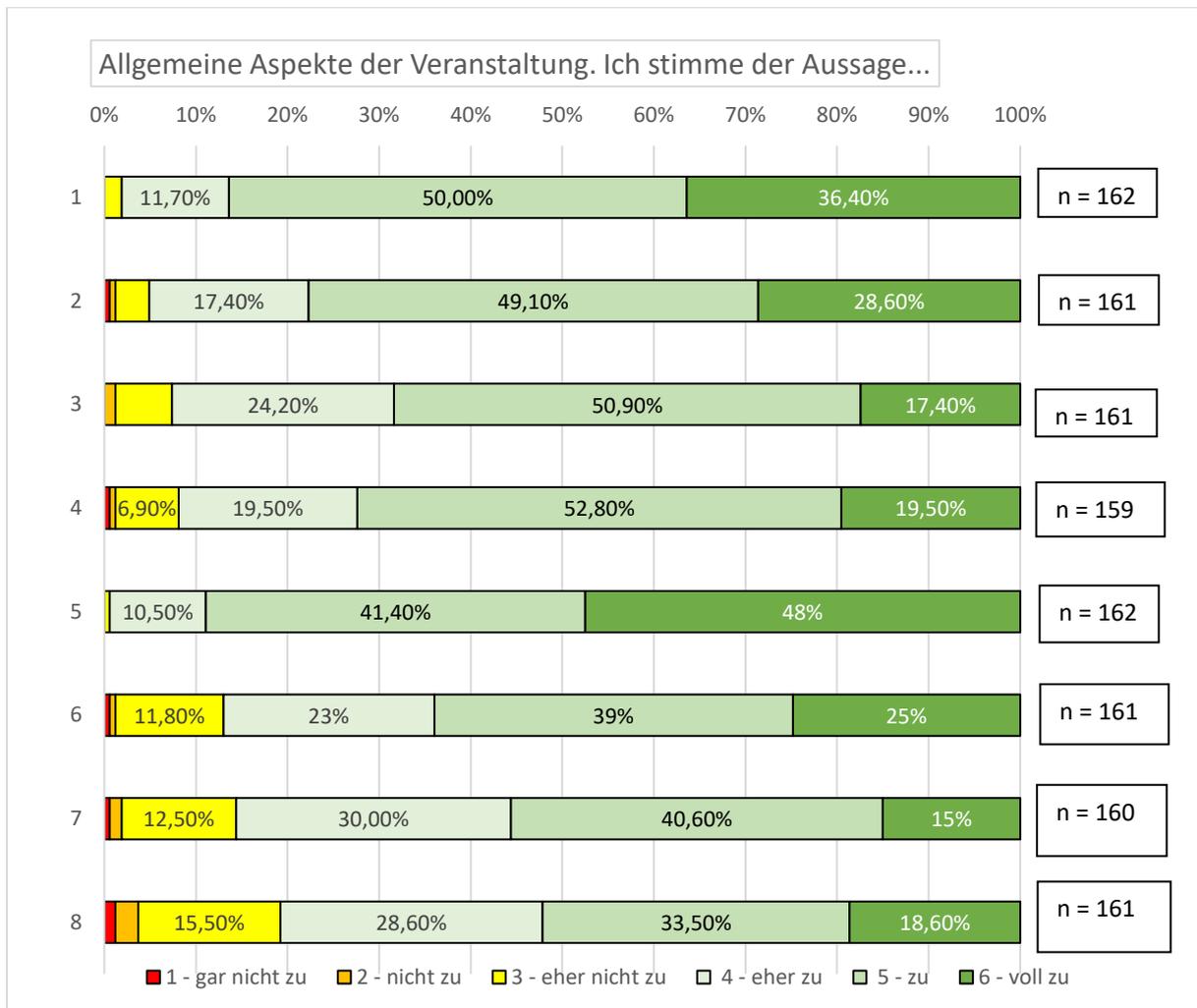


Abb. 50: Verteilungen: Allgemeine Aspekte der Veranstaltung in *PraxisStart*-Seminare



Allgemeine Aspekte der Veranstaltung. Ich stimme der Aussage...	
1	Die in der Veranstaltung behandelten Inhalte waren verständlich.
2	Die Veranstaltung gibt einen Überblick über das Themengebiet.
3	Die in der Veranstaltung behandelten Texte haben geholfen, ein gutes Verständnis der Thematik zu erlangen.
4	In der Veranstaltung wurden die wesentlichen Inhalte vermittelt.
5	Die Veranstaltung bot die Möglichkeit der selbstständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten.
6	Die Veranstaltung bot ein gutes Verhältnis aus passiver Vermittlung und aktiver Auseinandersetzung mit den behandelten Inhalten.

7	Die Aufgabenstellungen haben geholfen, die Veranstaltung besser zu verstehen.
8	Die Aufgabenstellungen haben zum Nachdenken angeregt.

VIII.1.2 Struktur und Didaktik

Abb. 51: Verteilungen: Struktur und Didaktik der Veranstaltung in EWL P1

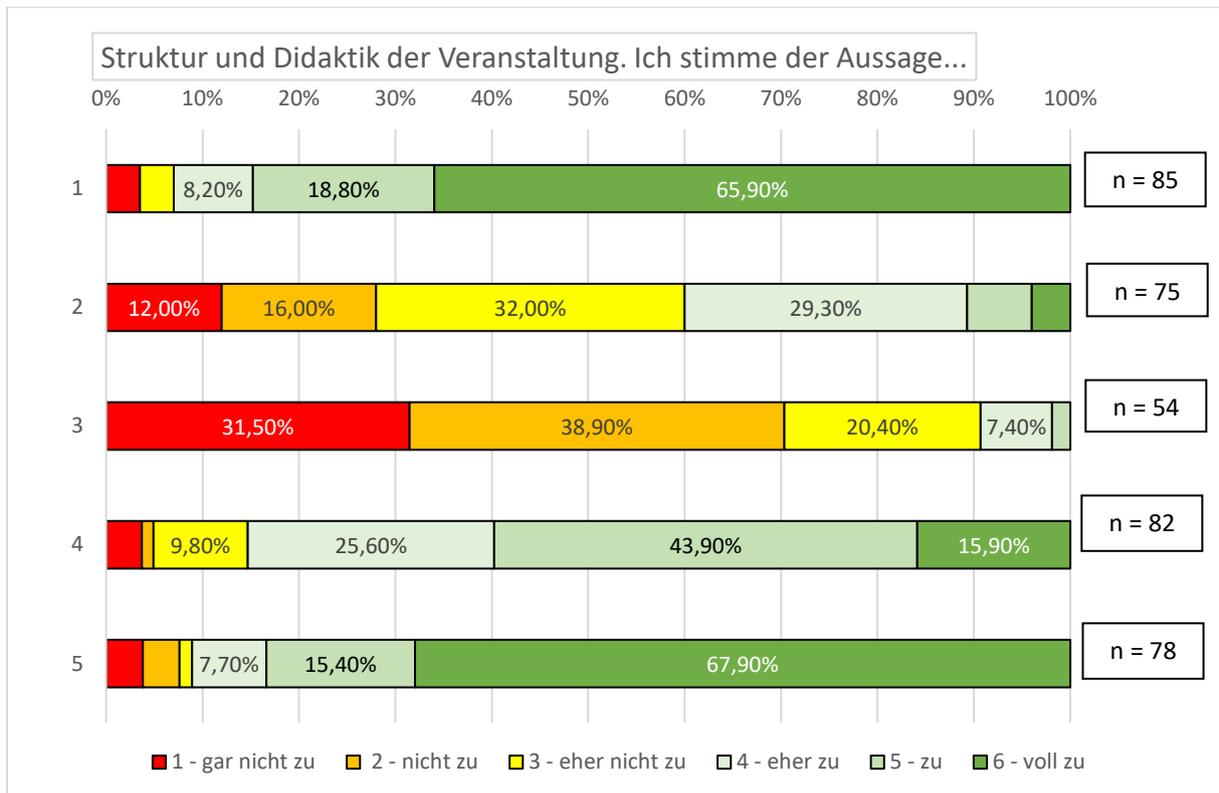


Abb. 52: Verteilungen: Struktur und Didaktik der Veranstaltung in *ProfiWerk*

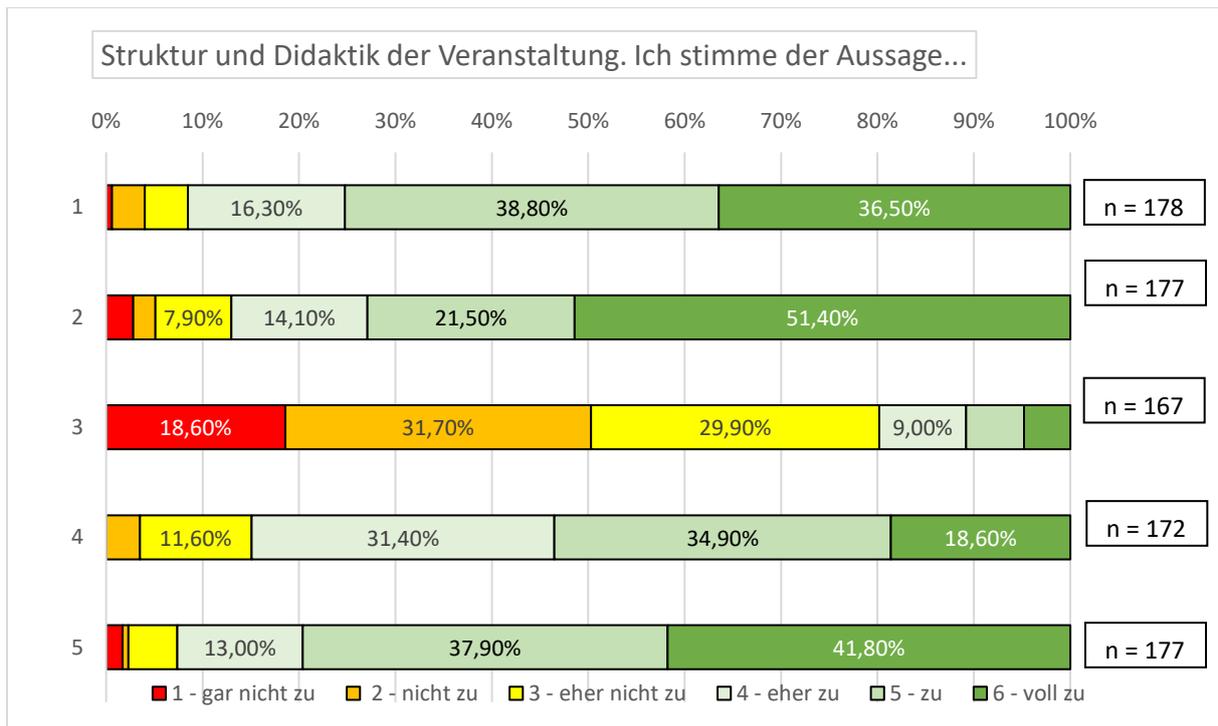
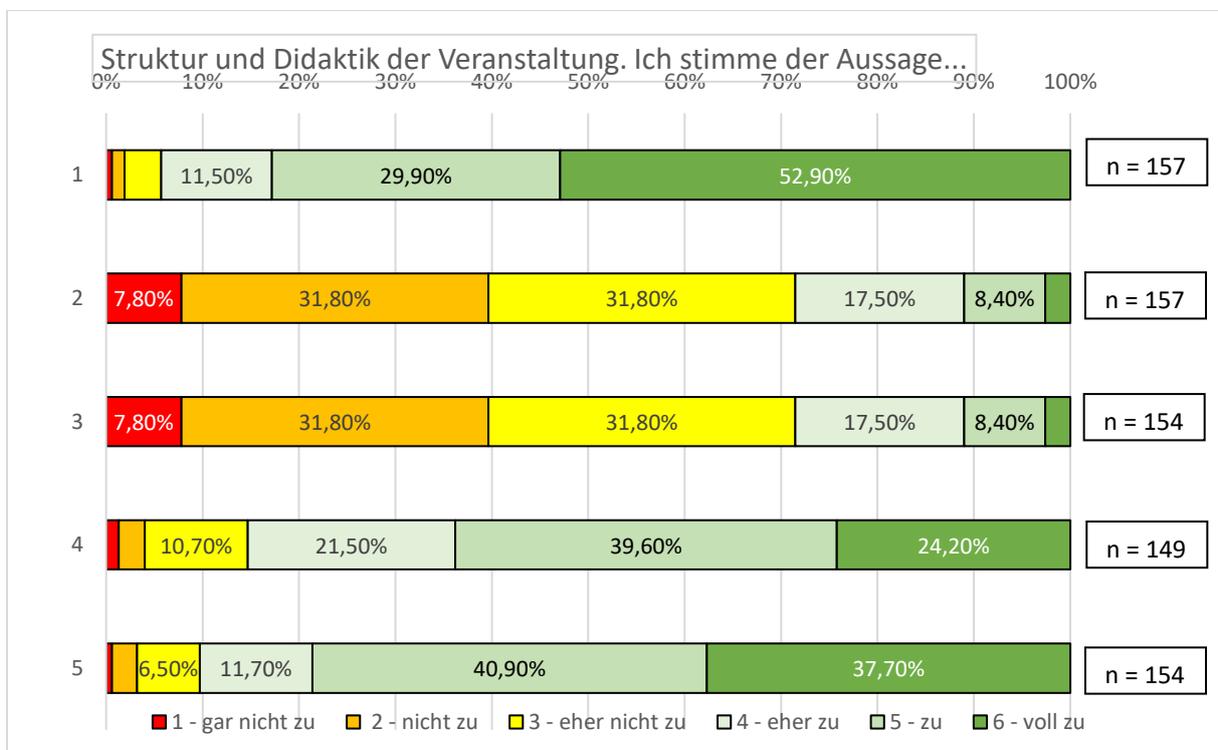


Abb. 53: Verteilungen: Struktur und Didaktik der Veranstaltung in *PraxisStart-Seminar*



Struktur und Didaktik der Veranstaltung. Ich stimme der Aussage...	
1	Die Veranstaltung verlief nach einer klaren Gliederung.
2	In der Veranstaltung gab es die Möglichkeit zur Diskussion.
3	In den Veranstaltungs-Diskussionen wurden Details zu weit ausgebreitet.
4	In der Veranstaltung wurden die Themen in gleicher Gewichtung behandelt.
5	Der/Die Dozent/in erklärte die Inhalte verständlich.

VIII.1.3 Moderation und Betreuung

Abb. 54: Verteilungen: Moderation und Betreuung der Veranstaltung in EWL P1

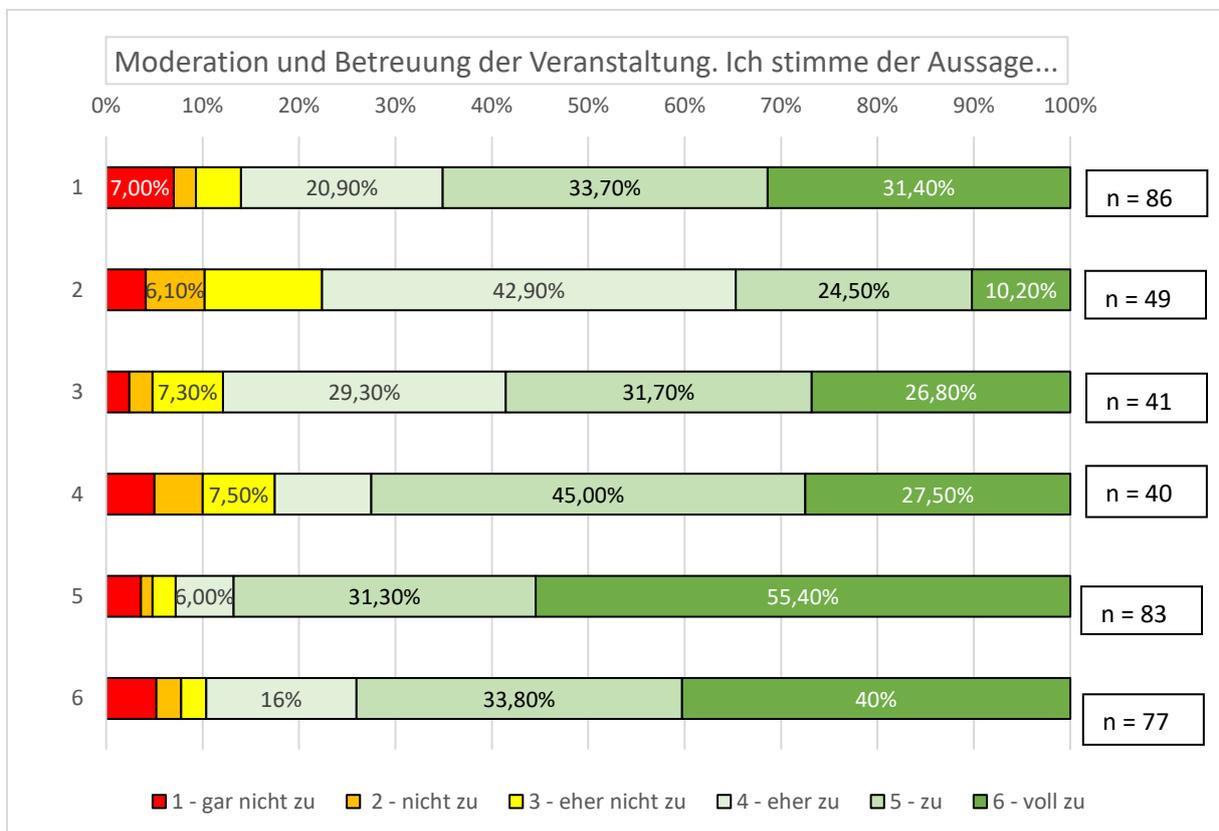


Abb. 55: Verteilungen: Moderation und Betreuung der Veranstaltung in *ProfiWerk*

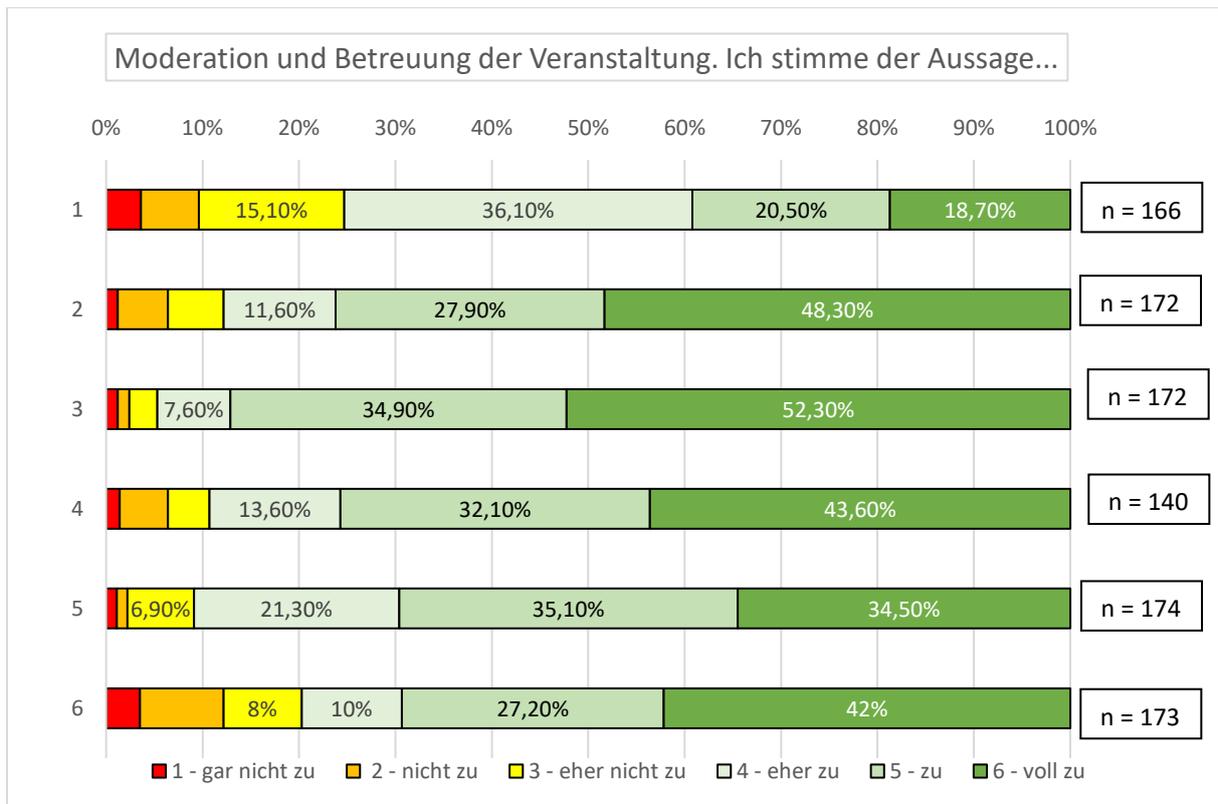
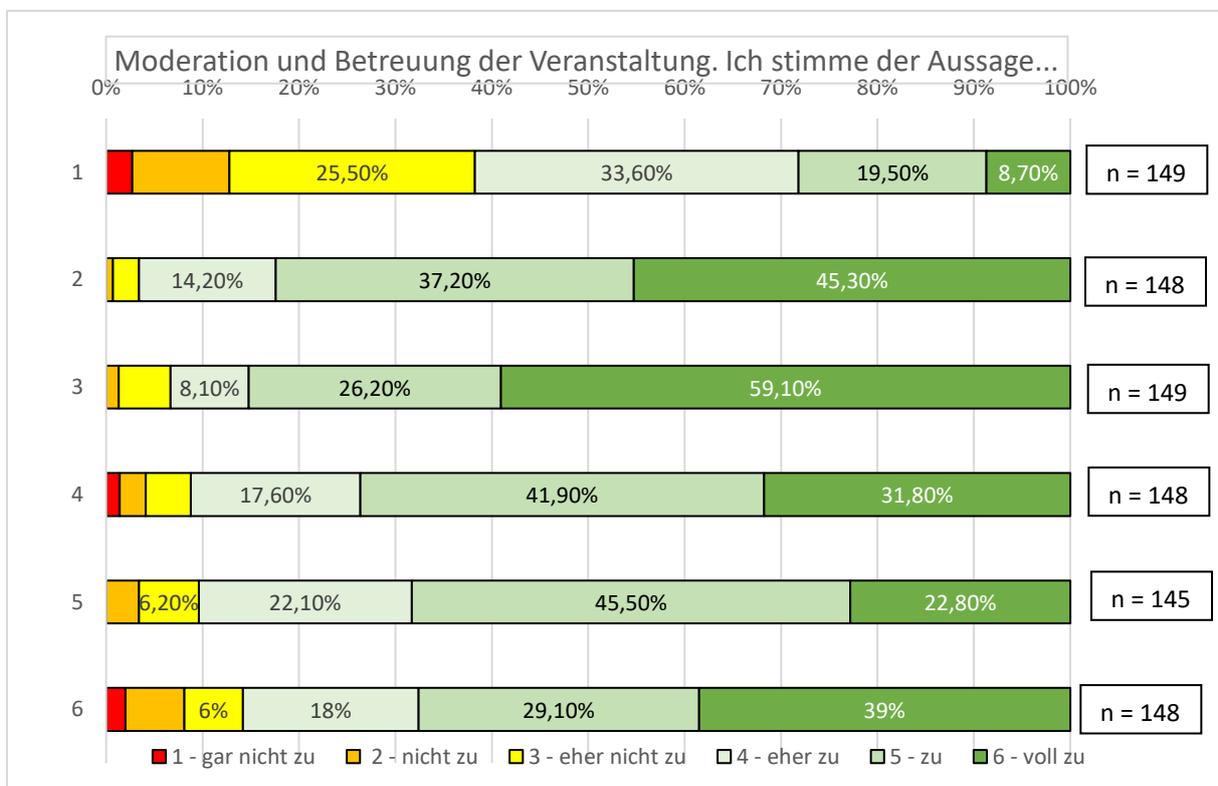


Abb. 56: Verteilungen: Moderation und Betreuung der Veranstaltung in *PraxisStart-Seminare*



Struktur und Didaktik der Veranstaltung. Ich stimme der Aussage...	
1	Die Veranstaltung hat mich motiviert, mich regelmäßig während des Semesters mit den Inhalten auseinanderzusetzen.
2	In der Veranstaltung wurde auf Fragen und Anregungen Studierender ausreichend eingegangen.
3	Der/Die Dozent/in gab kompetente Antworten auf die Fragen der Teilnehmer/innen der Veranstaltung.
4	Der/Die Dozent/in leitete und strukturierte die Diskussionen in der Veranstaltung in hilfreicher Form.
5	Die Inhalte der Veranstaltung wurden durch den/die Dozent/in gut ausgewählt und aufbereitet.
6	Die Betreuung durch den/die Dozent/in hat meinen Erwartungen entsprochen.

VIII.1.4 Inhalt der Veranstaltung

Abb. 57: Verteilungen: Inhalt der Veranstaltung in EWL P1

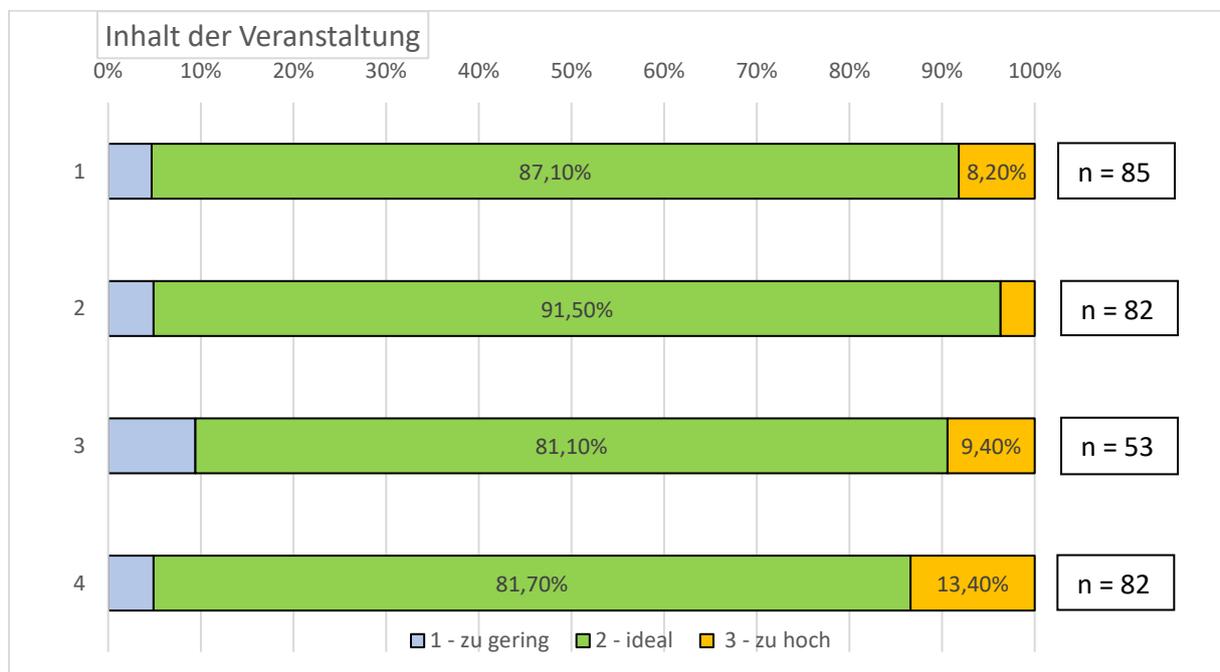


Abb. 58: Verteilungen: Inhalt der Veranstaltung in *ProfiWerk*

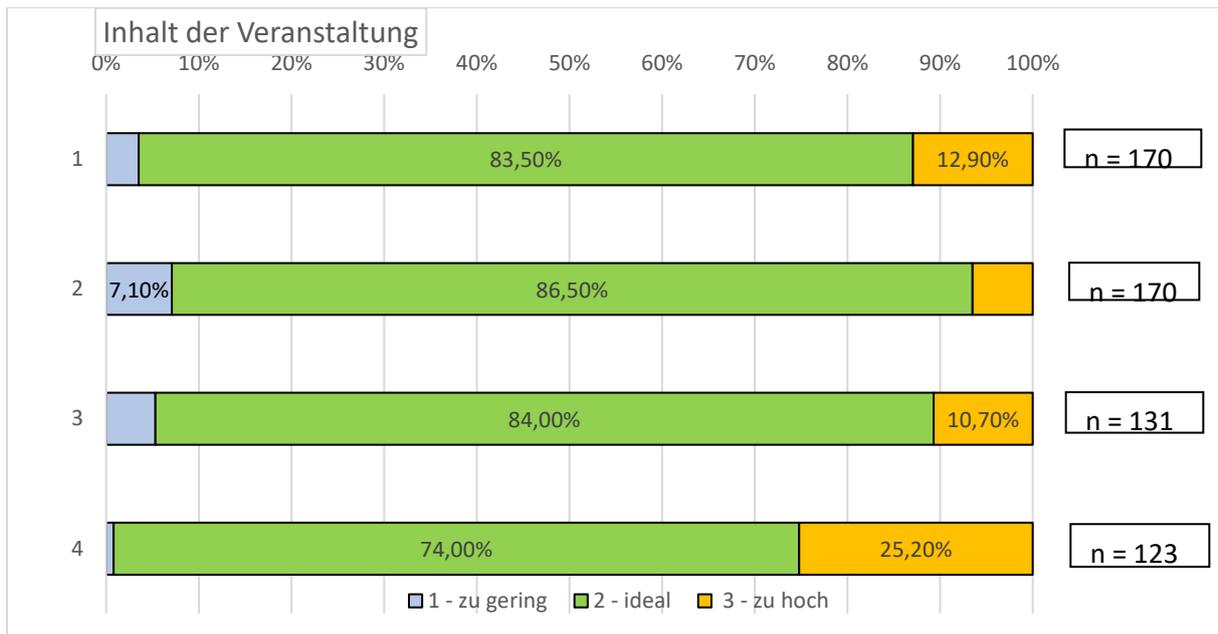
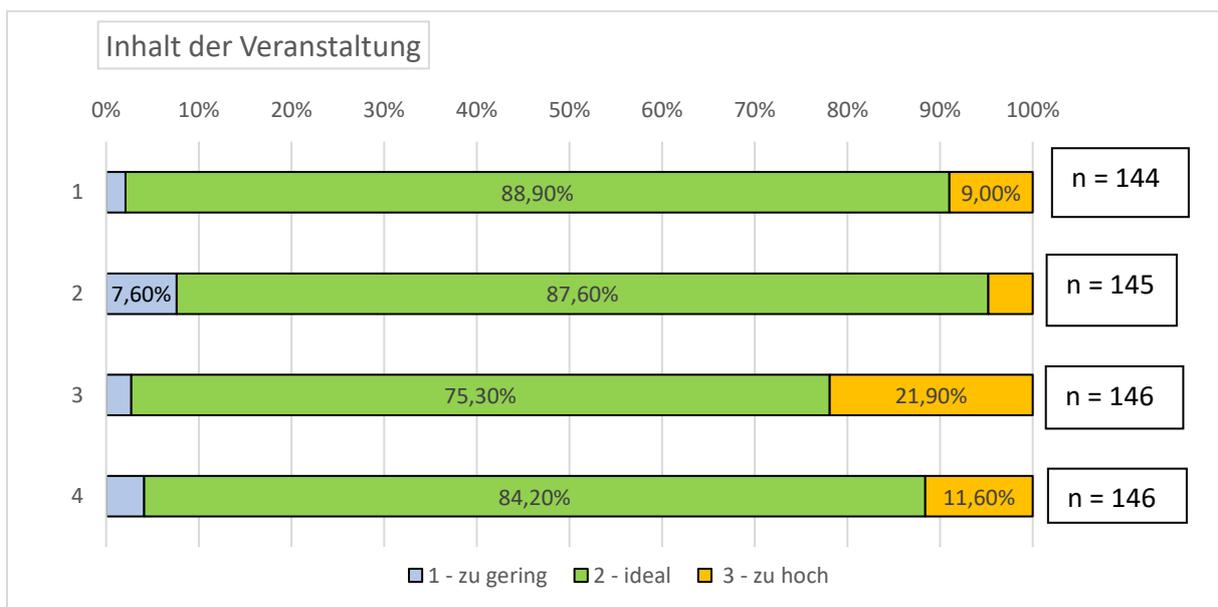


Abb. 59: Verteilungen: Inhalt der Veranstaltung in *PraxisStart-Seminare*



Struktur und Didaktik der Veranstaltung. Ich stimme der Aussage...

1	Die Menge des Lehrstoffes war ...
2	Das an die Studierenden gestellte Anforderungsniveau war ...
3	Die Anzahl zu lesender Texte war ...
4	Die Anzahl gestellter Aufgaben war...

VIII.1.5 Aufgabenstellung und Beiträge

Abb. 60: Verteilungen: Aufgabenstellung und Beiträge anderer Studierender in der Veranstaltung in *EWL P1*

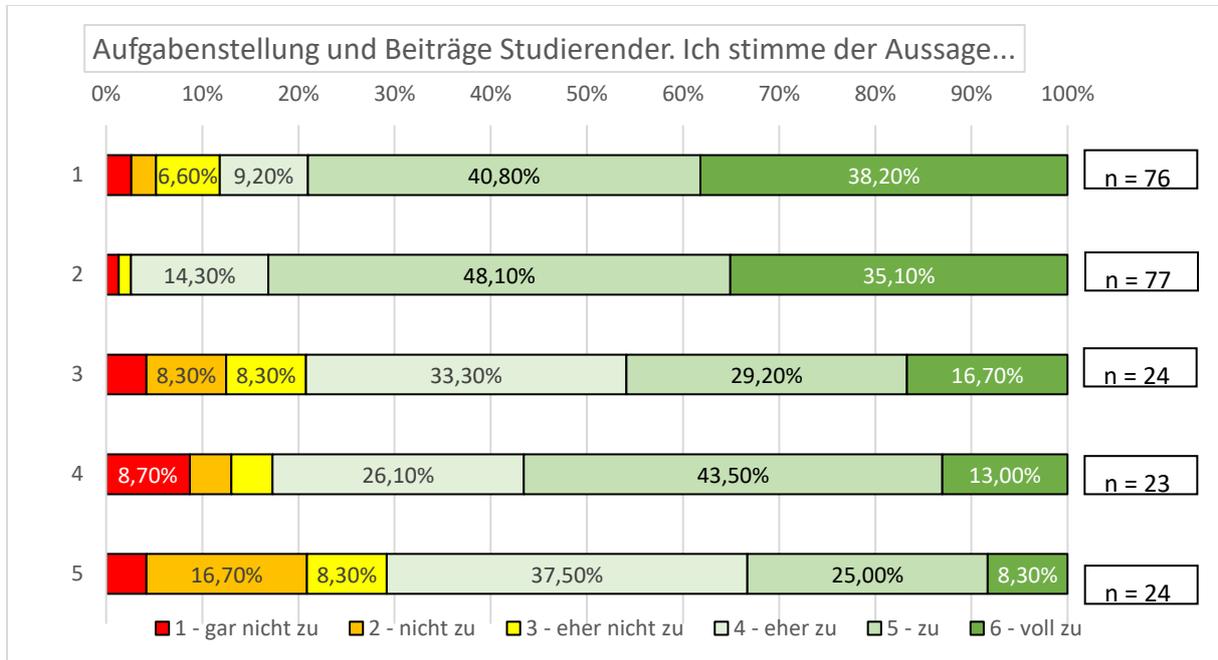


Abb. 61: Verteilungen: Aufgabenstellung und Beiträge anderer Studierender in der Veranstaltung in *ProfiWerk*

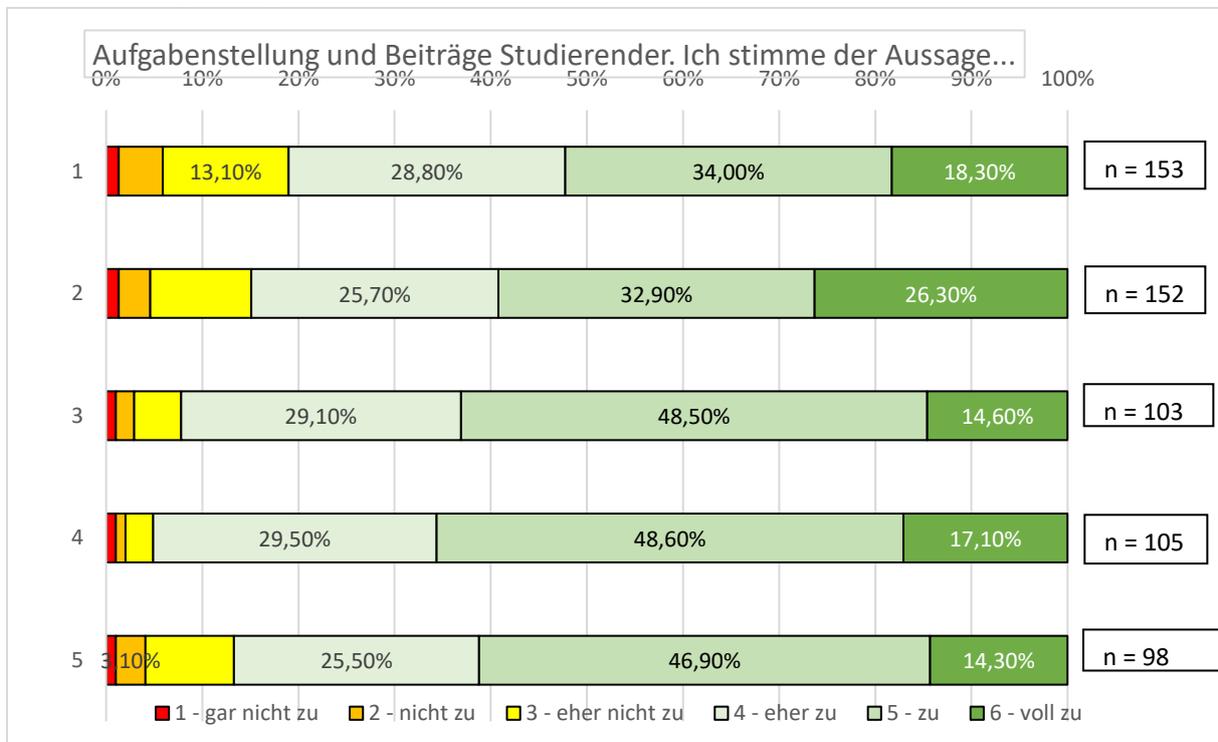
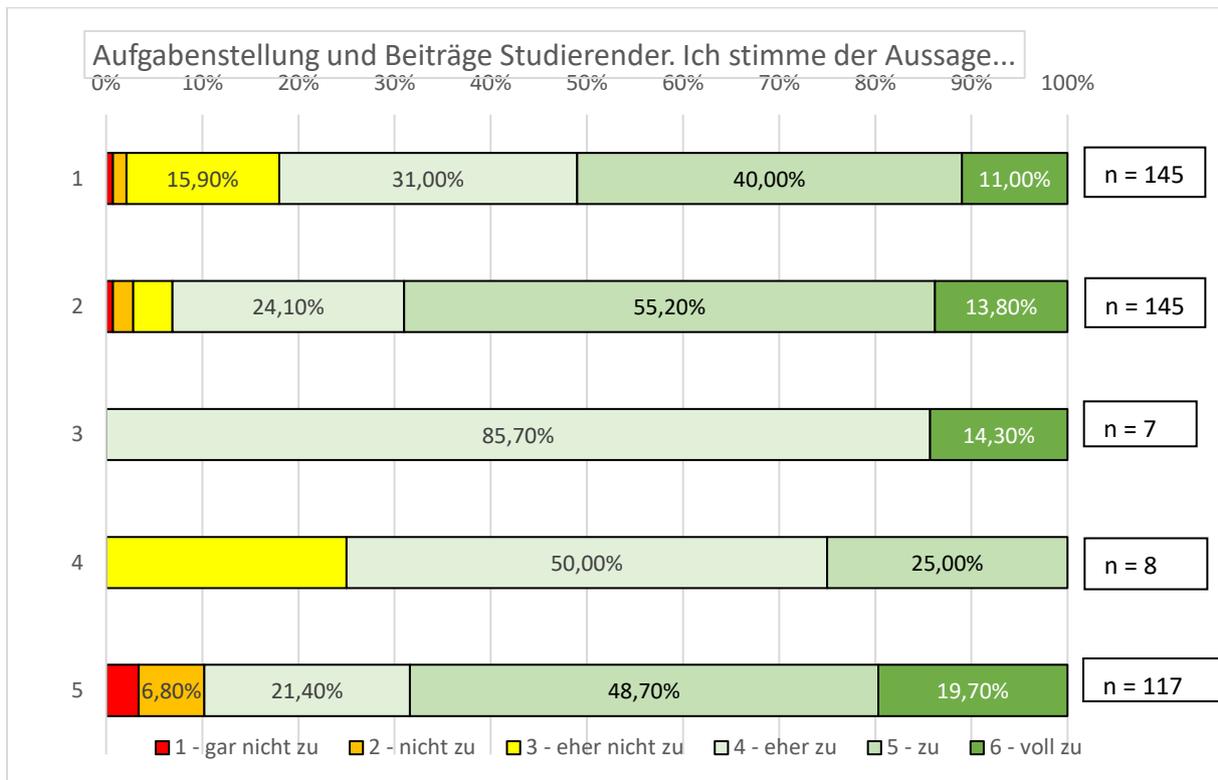


Abb. 62: Verteilungen: Aufgabenstellung und Beiträge anderer Studierender in der Veranstaltung in *PraxisStart*-Seminare



Aufgabenstellung und Beiträge anderer Studierender in der Veranstaltung (Etherpad, Forum, Webkonferenz etc.). Ich stimme der Aussage ...	
1	Die Lernziele der Aufgabenstellungen wurden klar benannt.
2	Art und Umfang der Aufgabestellung waren verständlich.
3	Die Beiträge anderer Studierender hatten eine gute Qualität.
4	Die Beiträge anderer Studierender waren verständlich formuliert.
5	Die Beiträge anderer Studierender waren zur Auffrischung der bearbeiteten Inhalte hilfreich.

VIII.2 Anhang 2: Angebotsspezifische Evaluationen der Seminare im Rahmen der MPM-Angebote

VIII.2.1 EWL P1: psychologischer Teil

Abb. 63: Verteilungen: Kenntnisse zu T1

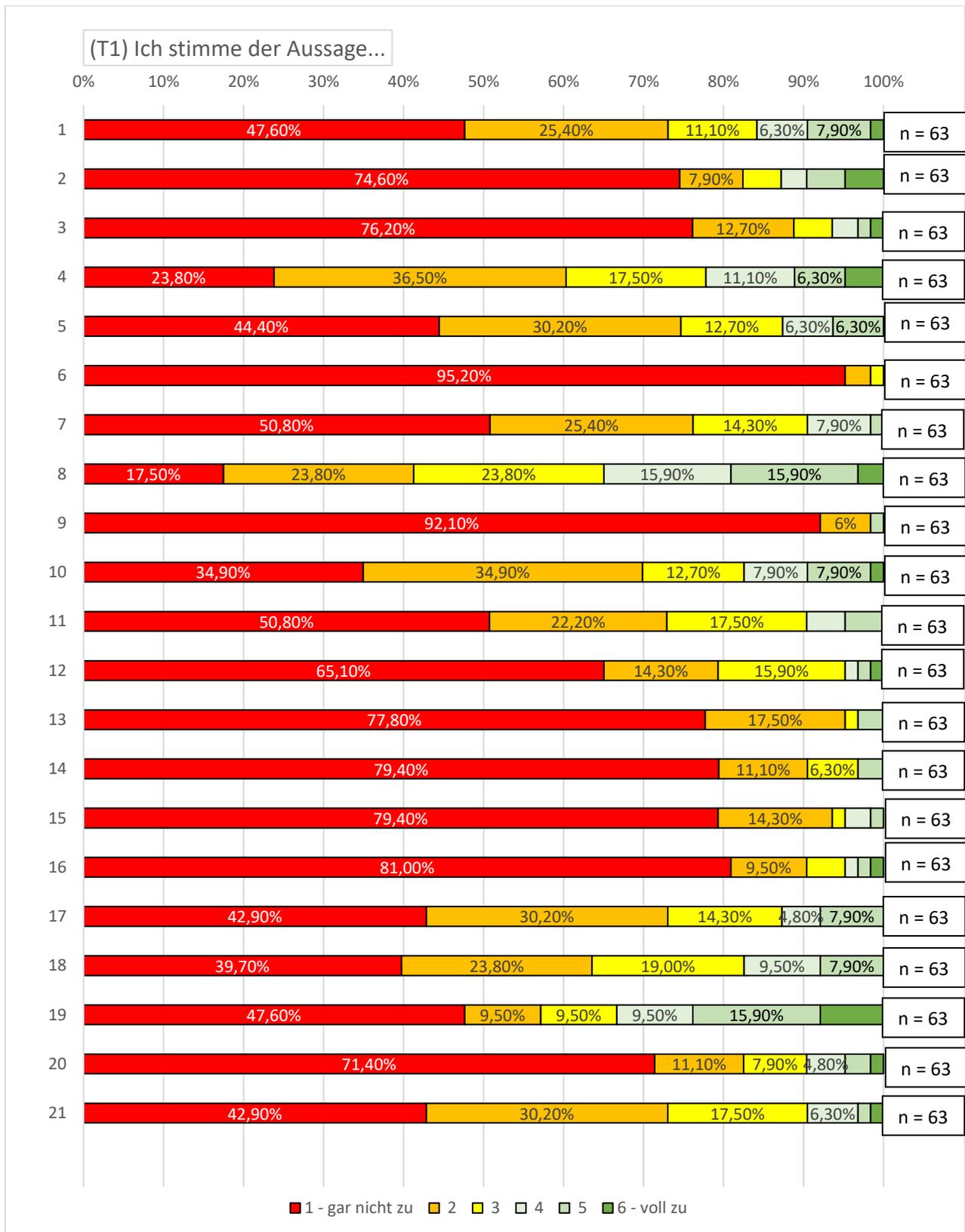
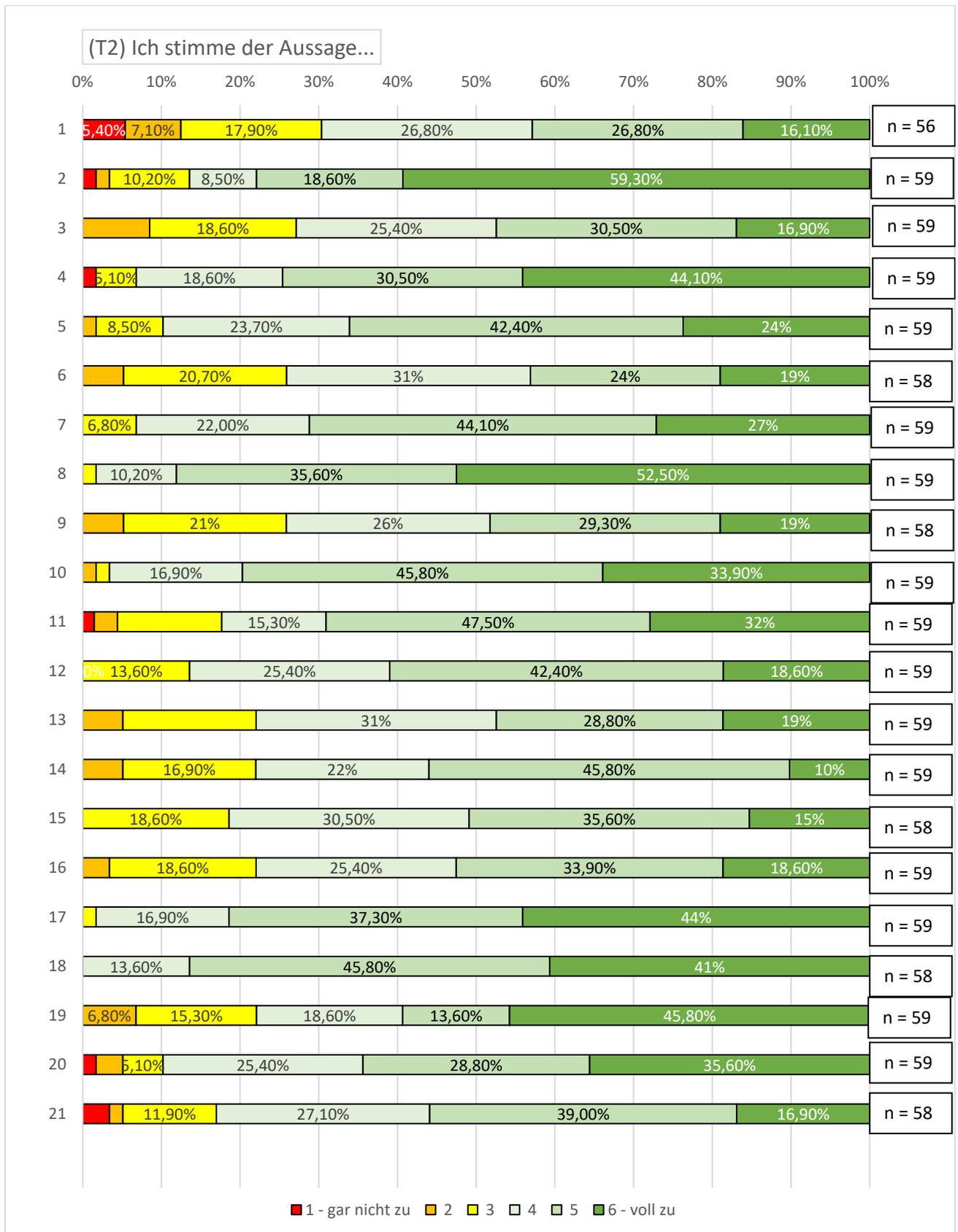


Abb. 64: Verteilungen: Kenntnisse zu T2



Ich habe fundierte Kenntnisse darüber...	
1	... welche Anforderungen des Lehrer*innenberufs politisch über die Standards für die Bildungswissenschaften im Lehramt nach Beschluss der Kultusministerkonferenz diskutiert werden.
2	... was Beispiele für Antinomien im Lehrerberuf sind.
3	... welche Kompetenzbereiche für den Lehrer*innen-beruf nach Frey und Jung unterschieden werden.
4	... was Selbstwirksamkeit bedeutet.
5	... wie die Selbstwirksamkeit eines Menschen verändert werden kann.
6	... welche Muster gesundheitsförderlichem Lehrerverhaltens mit dem Fragebogen AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) unterschieden werden.
7	... mit welchen Methoden eine mentale Stresskompetenz gefördert werden kann.
8	... was ein Stressverstärker ist.
9	... welche Ressourcen im Umgang mit Herausforderungen nach Kaluza unterschieden werden.
10	... was Selbstregulation bedeutet und wie Selbstregulation definiert wird.
11	... was Beispiele für motivationale Strategien der Selbstregulation sind.
12	... welche Bereiche der Selbstregulation außer den motivationalen Strategien noch unterschieden werden.
13	... was adaptive und maladaptive kognitive Strategien im Motivation-Engagement Modell sind.
14	... was adaptive und maladaptive Verhaltensstrategien im Motivation-Engagement Modell sind.
15	... welche Wirkung die Verwendung der verschiedenen adaptiven und maladaptiven Strategien auf Leistungen von Schüler*innen und Studierenden haben.
16	... welche Phasen in Prozessmodellen der Selbstregulation (z.B. nach Zimmermann) unterschieden werden.
17	... welche Bedeutung Selbstregulation beim Vorbereiten von Unterricht haben kann.
18	... welche Bedeutung Selbstregulation für das psychische Wohlbefinden von Lehrkräften haben kann.
19	... welche Annahmen das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun macht.
20	... welcher Kommunikationsstil nach der gewaltfreien Kommunikation von Rosenberg vorgeschlagen wird.
21	... welche Techniken des aktiven Zuhörens unterschieden werden.

Abb. 65: Verteilungen: Selbstwirksamkeitserwartungen zu T1

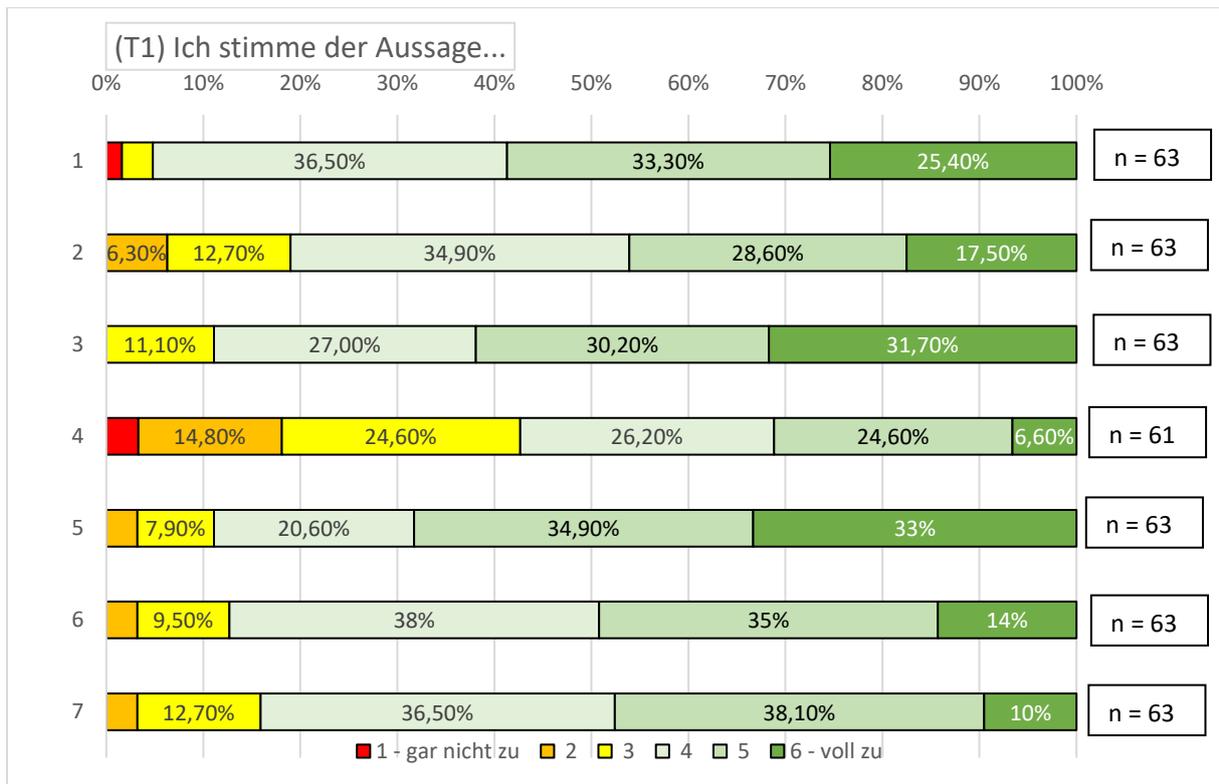
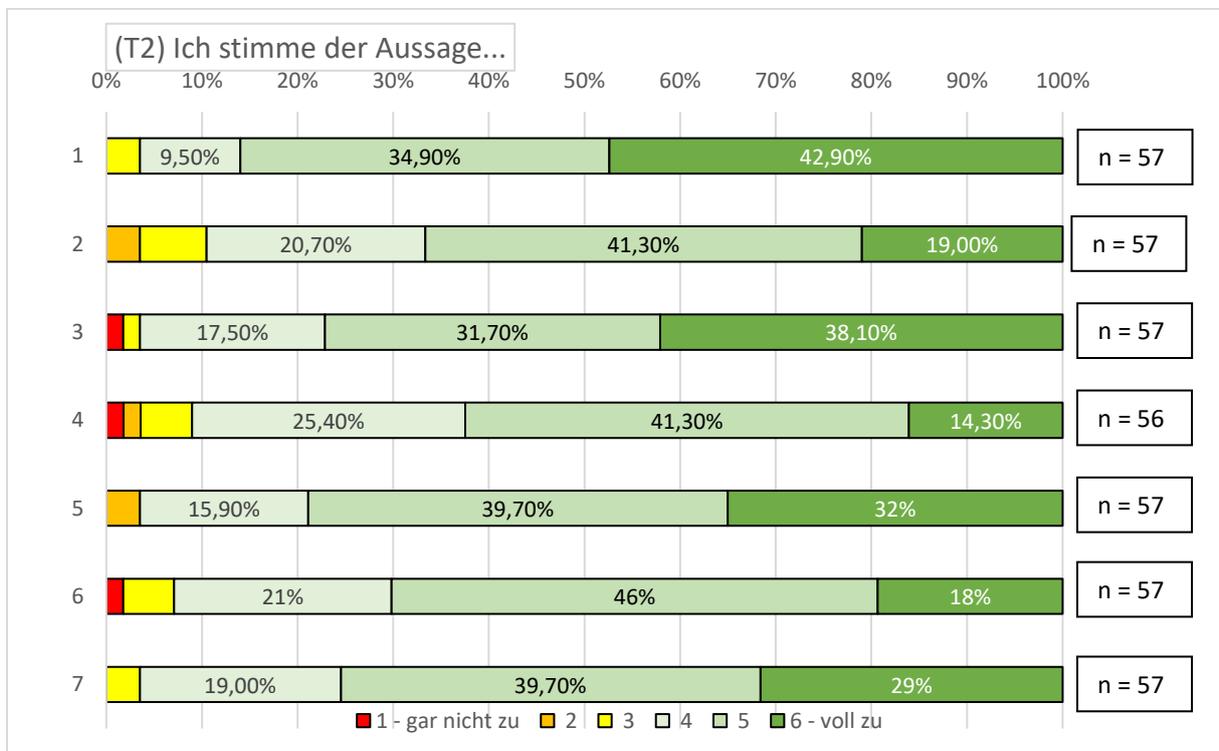


Abb. 66: Verteilungen: Selbstwirksamkeitserwartungen zu T2



Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	
1	Ich bin mir sicher, dass ich Bereiche erkennen kann, in denen ich mich noch weiterentwickeln sollte, um gut mit den Anforderungen des Praktikums umgehen zu können.
2	Ich bin mir sicher, dass ich meine Stärken zum Umgang mit den Anforderungen des Praktikums erkennen kann.
3	Ich bin mir sicher, dass ich im Praktikum Stress durch gute Planung (instrumentelle Strategien) reduzieren kann.
4	Ich bin mir sicher, dass ich im Praktikum Stress durch die Neubewertung negativer Gedanken (mentale Strategien) reduzieren kann.
5	Ich bin mir sicher, dass ich im Praktikum Stress durch Sport, Pausen und Entspannung (regenerative Strategien) reduzieren kann.
6	Ich bin mir sicher, dass ich mich im Praktikum erfolgreich motivieren kann, auch wenn mir Aufgaben mal keinen Spaß machen.
7	Ich bin mir sicher, die Anforderungen des Lehrerberufs erkennen zu können.

Abb. 67: Verteilungen: wahrgenommene Nützlichkeit 1 zu T1

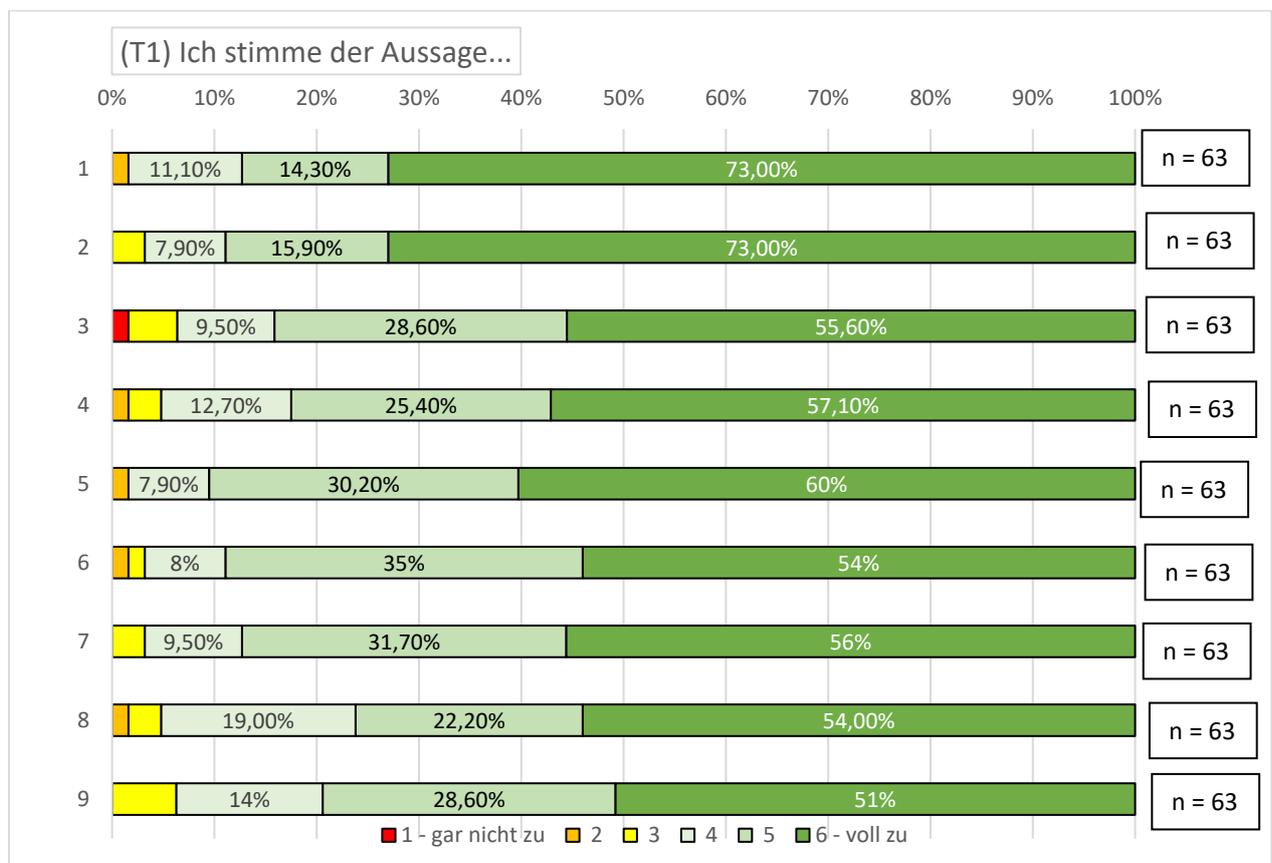
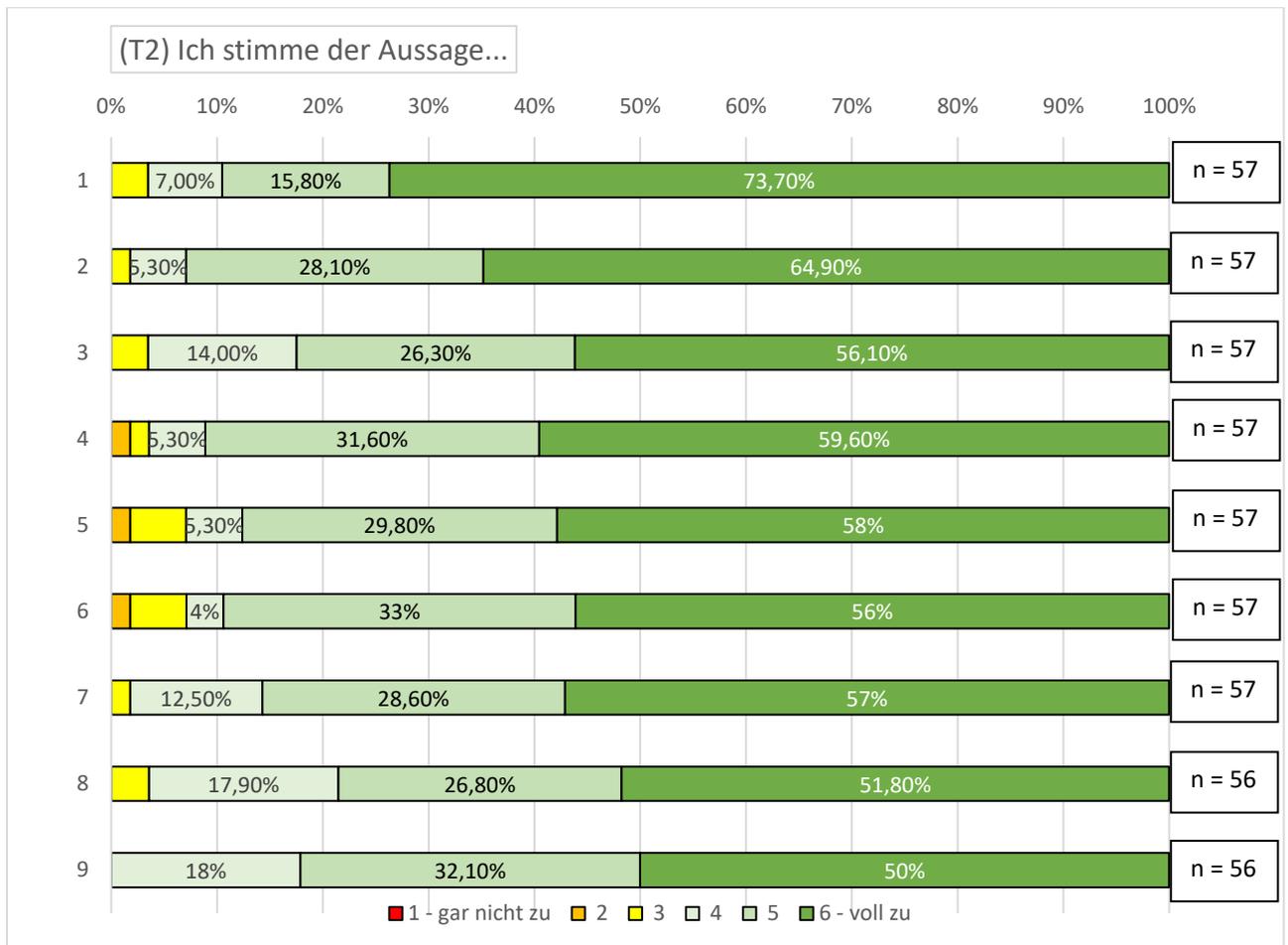


Abb. 68: Verteilungen: wahrgenommene Nützlichkeit 1 zu T2



Im Hinblick auf das Praktikum...	
1	... halte ich es für wichtig, die Anforderungen des Lehrerberufs zu kennen.
2	... finde ich es für mich persönlich nützlich, mich mit den Anforderungen des Lehrerberufs auseinanderzusetzen.
3	... finde ich es interessant, mich mit den Anforderungen des Lehrerberufs auseinanderzusetzen.
4	... halte ich es für wichtig, meine Stärken zum Umgang mit den Anforderungen des Praktikums zu kennen.
5	... finde ich es für mich persönlich nützlich, mich mit meinen Stärken zum Umgang mit den Anforderungen des Praktikums auseinanderzusetzen.
6	... finde ich es interessant, mich mit meinen Stärken zum Umgang mit den Anforderungen des Praktikums auseinanderzusetzen.
7	... halte ich es für wichtig, zu lernen wie ich durch die Neubewertung negativer Gedanken (mentale Strategien) Stress reduzieren kann.

8	... finde ich es für mich persönlich nützlich, zu lernen wie ich durch die Neubewertung negativer Gedanken (mentale Strategien) Stress reduzieren kann.
9	... finde ich es interessant, zu lernen wie ich durch die Neubewertung negativer Gedanken (mentale Strategien) Stress reduzieren kann.

Abb. 69: Verteilungen: wahrgenommene Nützlichkeit 2 zu T1

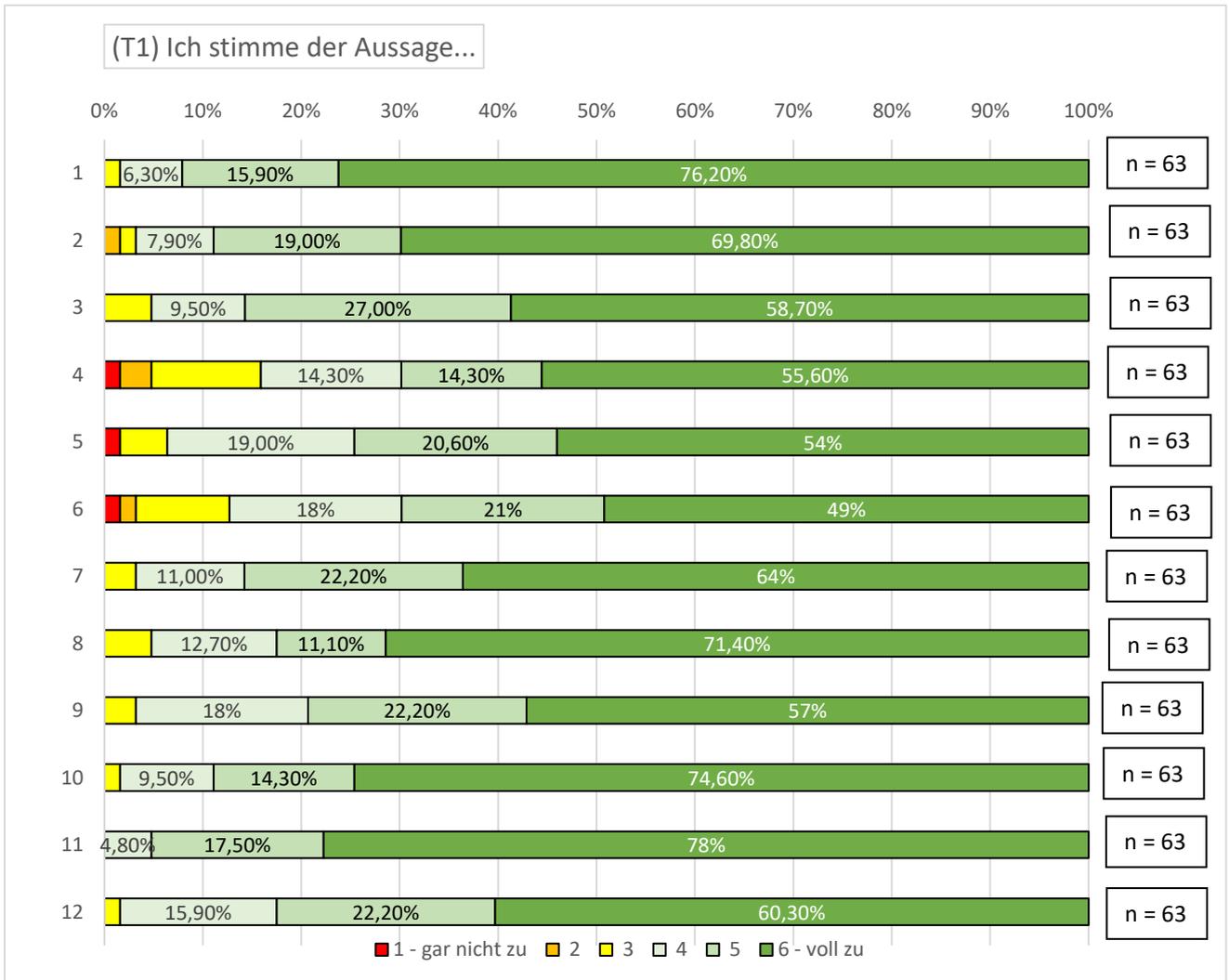
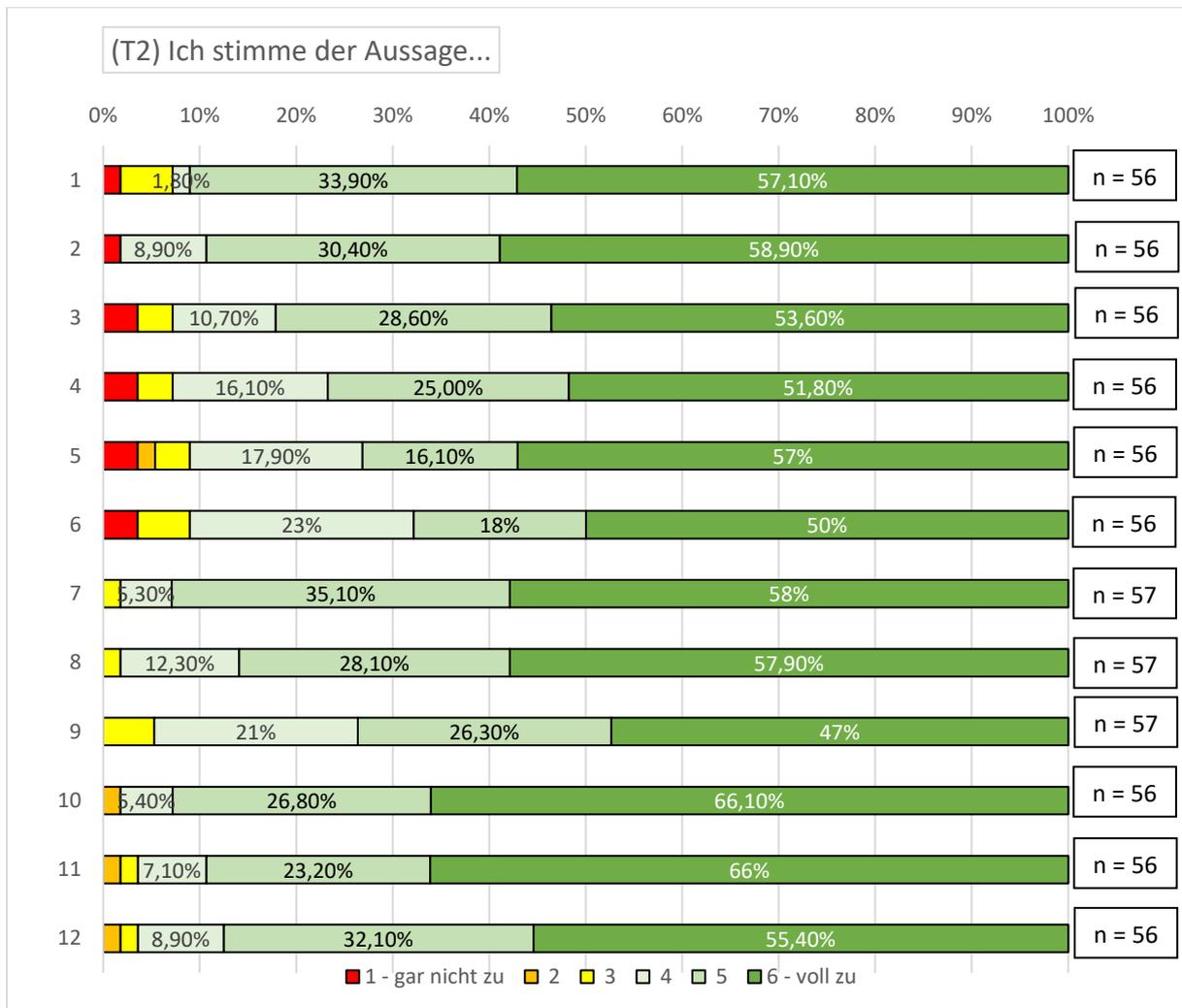


Abb. 70: Verteilungen: wahrgenommene Nützlichkeit 2 zu T2



Im Hinblick auf das Praktikum...

1	... halte ich es für wichtig, zu lernen wie ich durch gute Zeitplanung (instrumentelle Strategien) Stress reduzieren kann.
2	... finde ich es für mich persönlich nützlich, zu lernen wie ich durch gute Zeitplanung (instrumentelle Strategien) Stress reduzieren kann.
3	... finde ich es interessant, zu lernen wie ich durch gute Zeitplanung (instrumentelle Strategien) Stress reduzieren kann.
4	... halte ich es für wichtig, zu lernen wie ich durch Sport, Pausen und Entspannung (regenerative Strategien) Stress reduzieren kann.
5	... finde ich es für mich persönlich nützlich, zu lernen wie ich durch Sport, Pausen und Entspannung (regenerative Strategien) Stress reduzieren kann.
6	... finde ich es interessant, zu lernen wie ich durch Sport, Pausen und Entspannung (regenerative Strategien) Stress reduzieren kann.

7	... halte ich es für wichtig, zu lernen wie ich mich im Praktikum erfolgreich motivieren kann, auch wenn mir Aufgaben mal keinen Spaß machen.
8	... finde ich es für mich persönlich nützlich, zu lernen wie ich mich im Praktikum erfolgreich motivieren kann, auch wenn mir Aufgaben mal keinen Spaß machen.
9	... finde ich es interessant, zu lernen wie ich mich im Praktikum erfolgreich motivieren kann, auch wenn mir Aufgaben mal keinen Spaß machen.
10	... finde ich es wichtig, zu lernen wie ich Bereiche erkennen kann, in denen ich mich noch weiterentwickeln sollte, um gut mit den Anforderungen des Praktikums umgehen zu können.
11	... finde ich es für mich persönlich nützlich, zu lernen wie ich Bereiche erkennen kann, in denen ich mich noch weiterentwickeln sollte.
12	... finde ich es interessant, zu lernen wie ich Bereiche erkennen kann, in denen ich mich noch weiterentwickeln sollte, um gut mit den Anforderungen des Praktikums umgehen zu können.

Abb. 71: Verteilungen: Einstellungen zum Praktikum zu T1

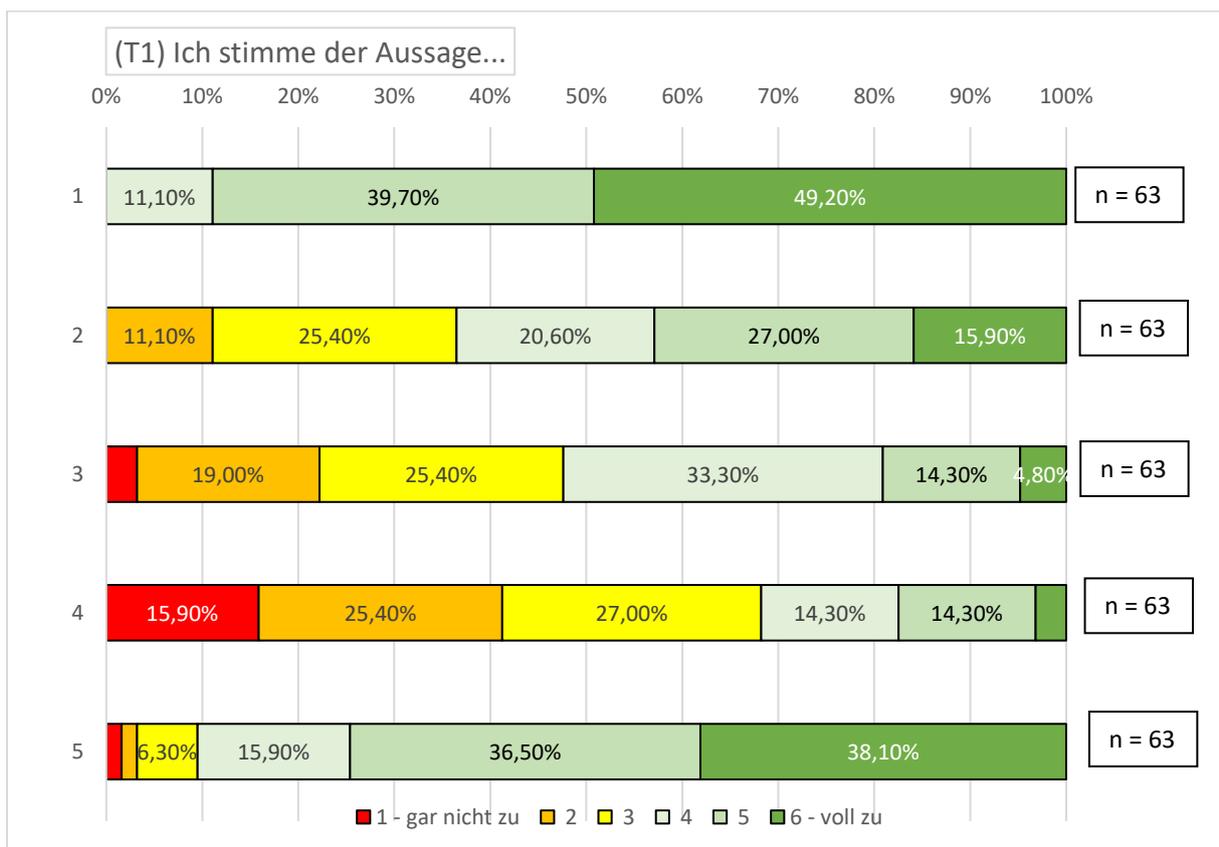
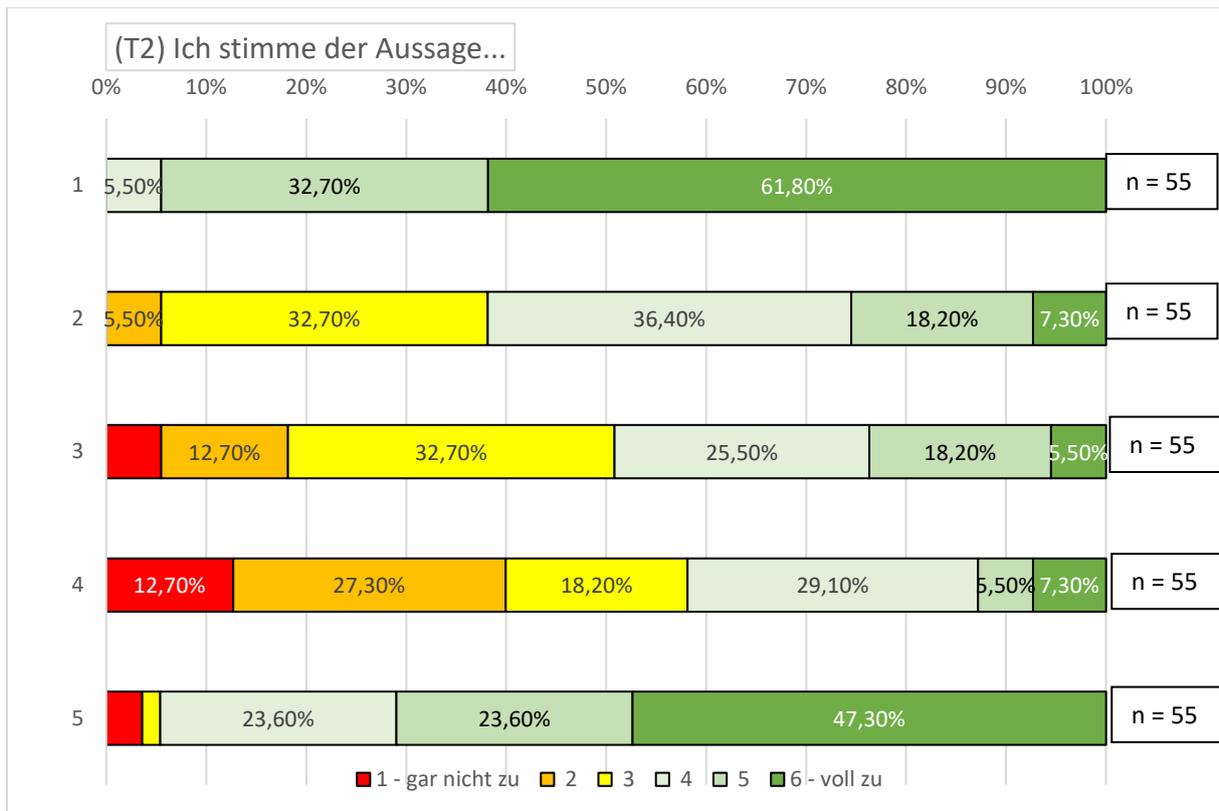


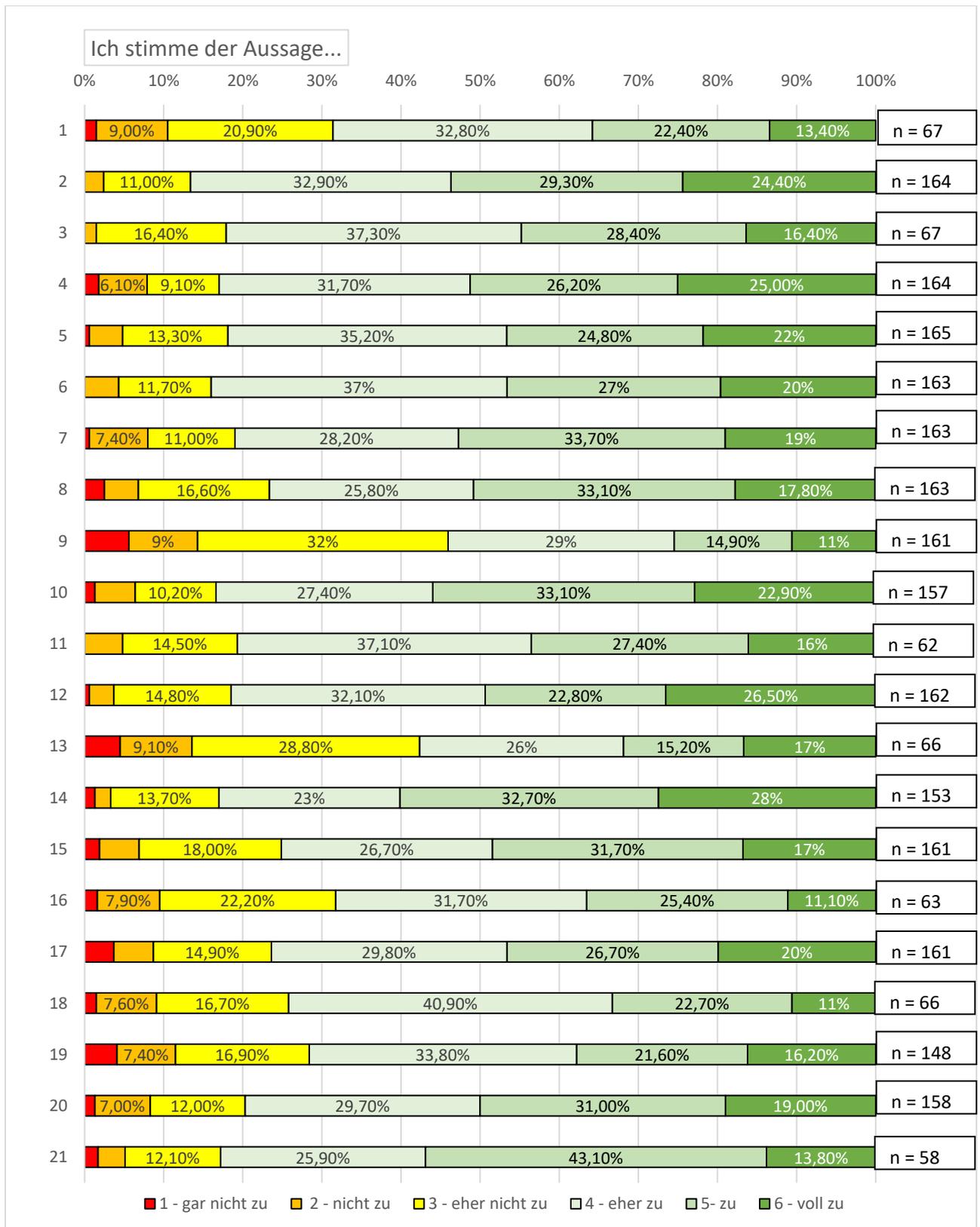
Abb. 72: Verteilungen: Einstellungen zum Praktikum zu T2



Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	
1	Es ist mir wichtig, die Anforderungen des Praktikums erfolgreich zu meistern.
2	Im Praktikum nicht erfolgreich zu sein, wäre sehr schlimm für mich.
3	Das Praktikum stellt im Studium eine große Herausforderung für mich dar.
4	Der Gedanke an das Praktikum beunruhigt mich.
5	Ich freue mich auf das Praktikum.

VIII.2.2 ProfiWerk

Abb. 73: Verteilungen: Bewertung: Inhalte und Wissenszuwachs



Ich stimme der Aussage ...	
1	Mir ist in der Veranstaltung bewusst geworden, welche Leitideen/Schlüsselfragen für mein Fach entscheidend sind.
2	Ich habe erfahren, wie der Zusammenhang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gestaltet werden kann.
3	Ich habe erfahren, wie fachliche Gegenstände im Hinblick auf schulischen Unterricht modelliert werden können.
4	Die Veranstaltung hat meine fachdidaktische Kompetenz gefördert.
5	Die Veranstaltung hat meine fachwissenschaftliche Kompetenz gefördert.
6	Die Veranstaltung hat mein Verständnis des Zusammenhangs von Fachwissenschaft und Fachdidaktik weiterentwickelt.
7	Ich bin durch die Veranstaltung angeregt worden, mein Verständnis von Fachdidaktik weiter zu entwickeln.
8	Ich bin durch die Veranstaltung angeregt worden, mein fachwissenschaftliches Verständnis weiter zu entwickeln.
9	Ich bin durch die Veranstaltung in forschendes Fragen hineingezogen worden.
10	Die Veranstaltung hat Aspekte des Fachverständnisses thematisiert und für mich klarer gemacht.
11	Die Themen waren an ausgewählten Schlüsselfragen (Kernfragen) der Fachwissenschaft orientiert.
12	Die Veranstaltung hat bei mir einen persönlichen Auseinandersetzungsprozess mit dem fachlichen Inhalt angeregt.
13	Ich fühle mich durch die Veranstaltung auf die didaktische Reflexion fachlicher Inhalte gut vorbereitet.
14	Die Veranstaltung hat Werkstattcharakter für selbständiges Arbeiten mit fachlichen Themen.
15	Mir ist anhand ausgewählter Themen bewusst geworden, welche fachlichen (fachwissenschaftlichen) Perspektiven (Leitideen, Schlüsselfragen) für mein Fach leitend sind.
16	Ich habe exemplarisch verstanden, wie fachliche (fachwissenschaftliche) Inhalte didaktisch rekonstruiert und bildungstheoretisch reflektiert werden können.
17	Ich habe anhand ausgewählter Themen erfahren, welche Differenzen sich zwischen Alltagswissen und fachlichem Wissen zeigen.
18	Ich kann die fachlichen (fachwissenschaftlichen) Schlüsselfragen bzw. Leitideen meines Faches in ihrer Relevanz für didaktische Entscheidungen besser verstehen.
19	Die Reichweite fachlicher Inhalte zum Erschließen der Welt ist mir erst durch die didaktische Rekonstruktion und Reflexion mit Blick auf den eigenen Bildungsanspruch deutlich geworden.

20	Die Veranstaltung hat mich mit der fachlichen Herausforderung konfrontiert, meine eigenen Einstellungen und Überzeugungen zum Fach inhaltsbezogen zu reflektieren.
21	Ich bin davon überzeugt, dass man mithilfe grundlegender Konzepte die Vielfalt der Phänomene der Welt systematisch darstellen und ordnen kann.

Abb. 74: Verteilungen: Erreichter Wissenszuwachs bei T1

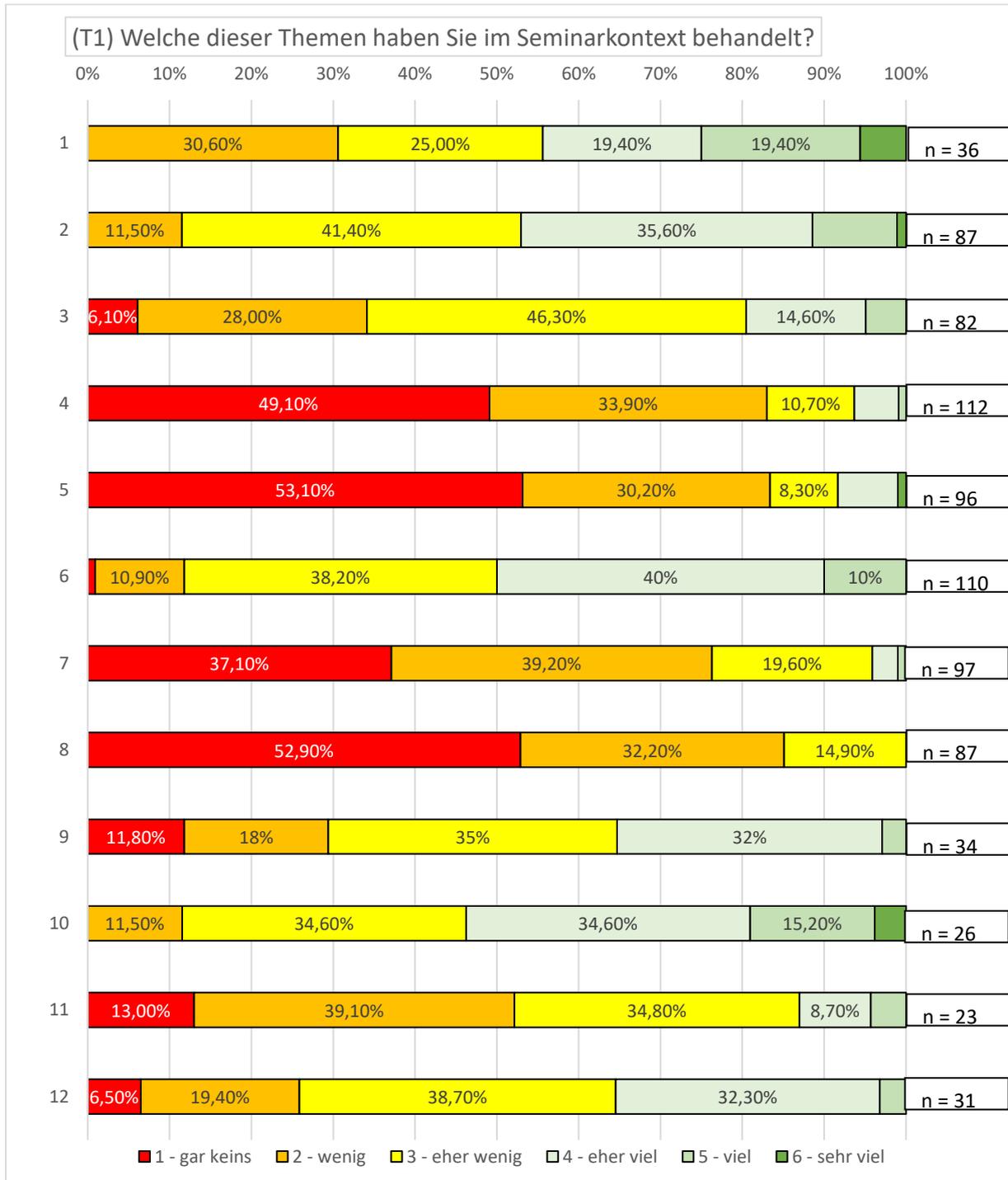
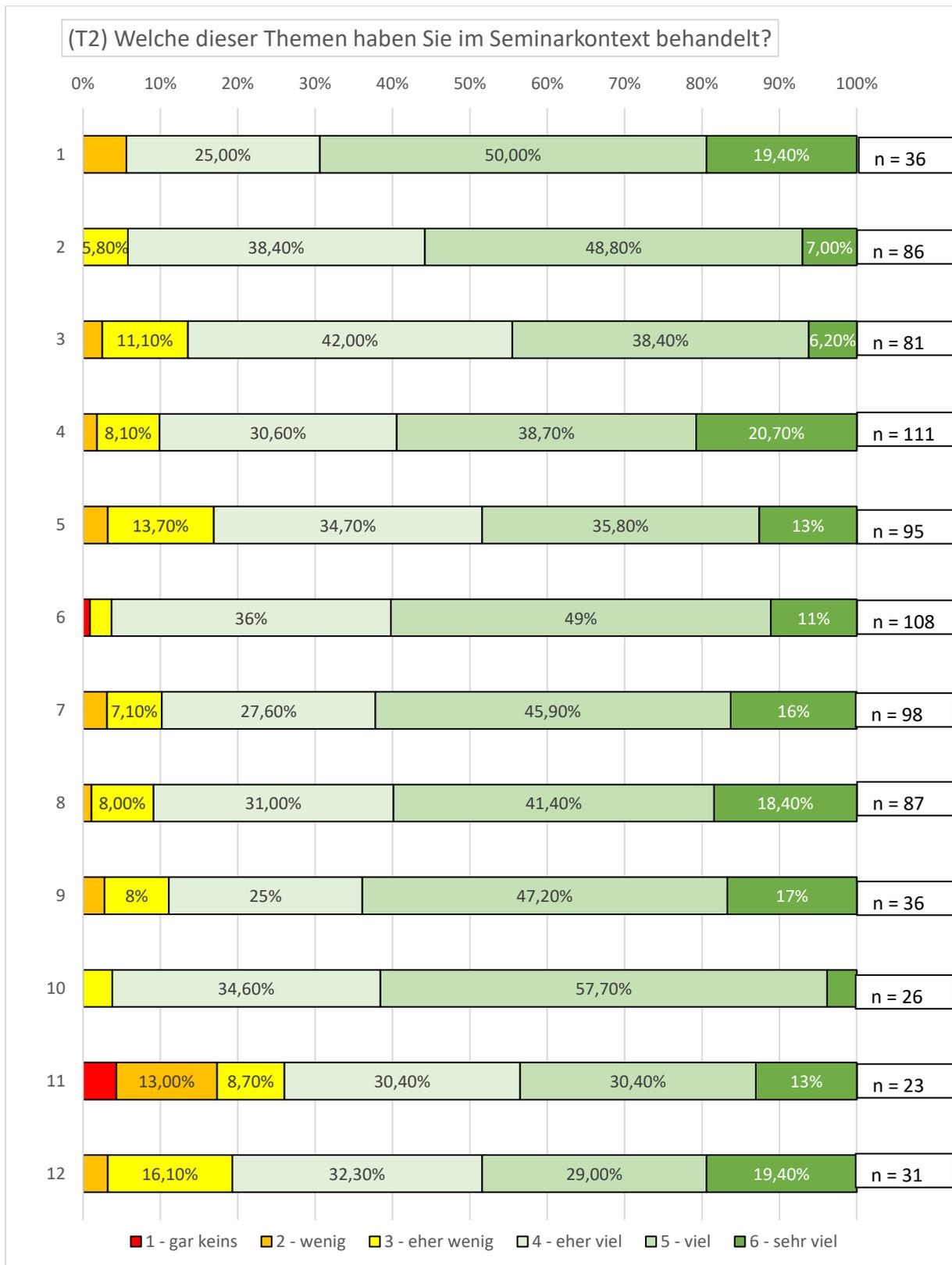


Abb. 75: Verteilungen: Erreichter Wissenszuwachs bei T2



Welche dieser Themen haben Sie im Seminarkontext behandelt?	
1	Den Ablauf der Marburger Praxismodule (MPM)
2	Mögliche unvorhergesehene Ereignisse im Unterricht
3	Strukturmerkmale von Unterrichtsgesprächen
4	Die Methode des ethnographischen Beobachtens
5	Mögliche Fehler bei der Anwendung ethnographischer Beobachtung
6	Unterrichtsstörungen
7	Beobachtungsaufträge für das Beobachtungspraktikum
8	Die Gestaltung des Praktikumsberichts
9	Leistungsüberprüfung
10	Medieneinsatz
11	Umgang mit räumlichen Arrangements
12	Didaktische Strukturierung des Unterrichts

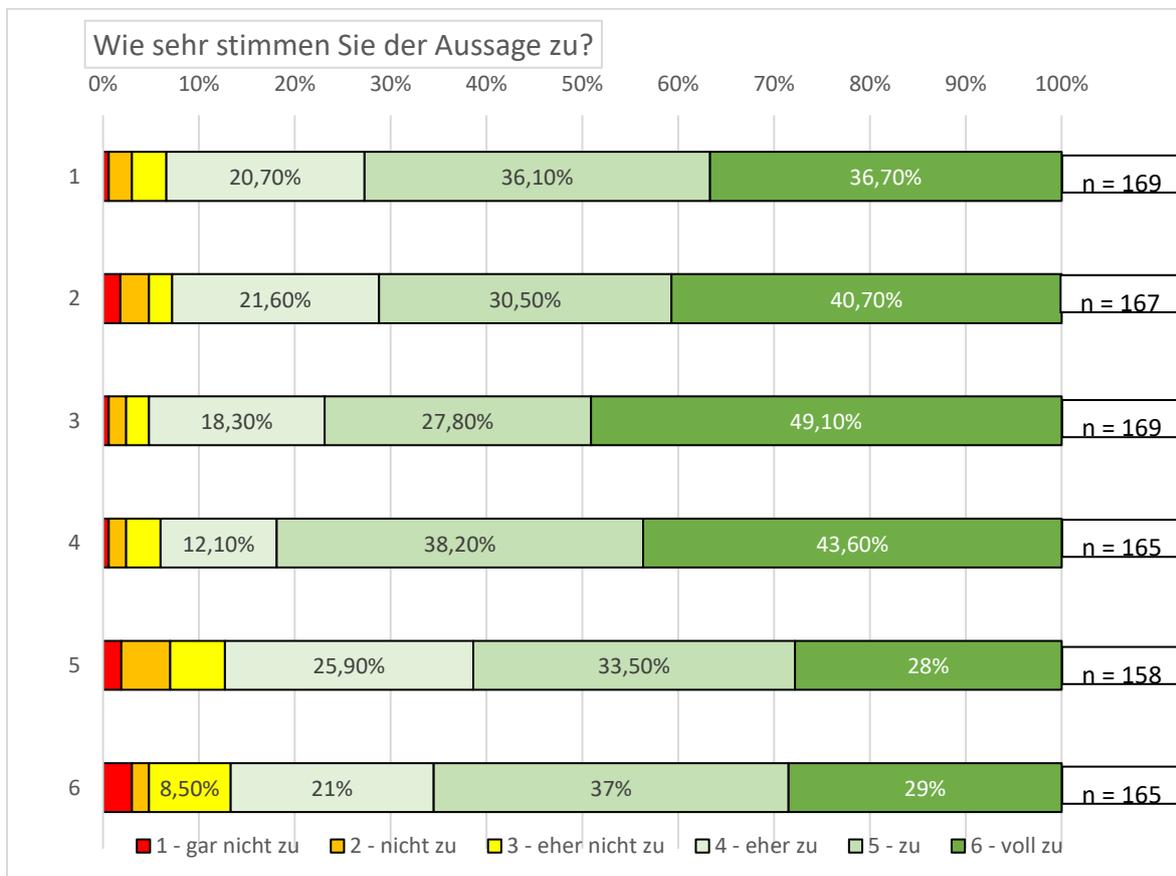
VIII.2.3 PraxisLab-Abschlussveranstaltung

Abb. 76: Verteilungen: Bewertung allgemeiner Aspekte



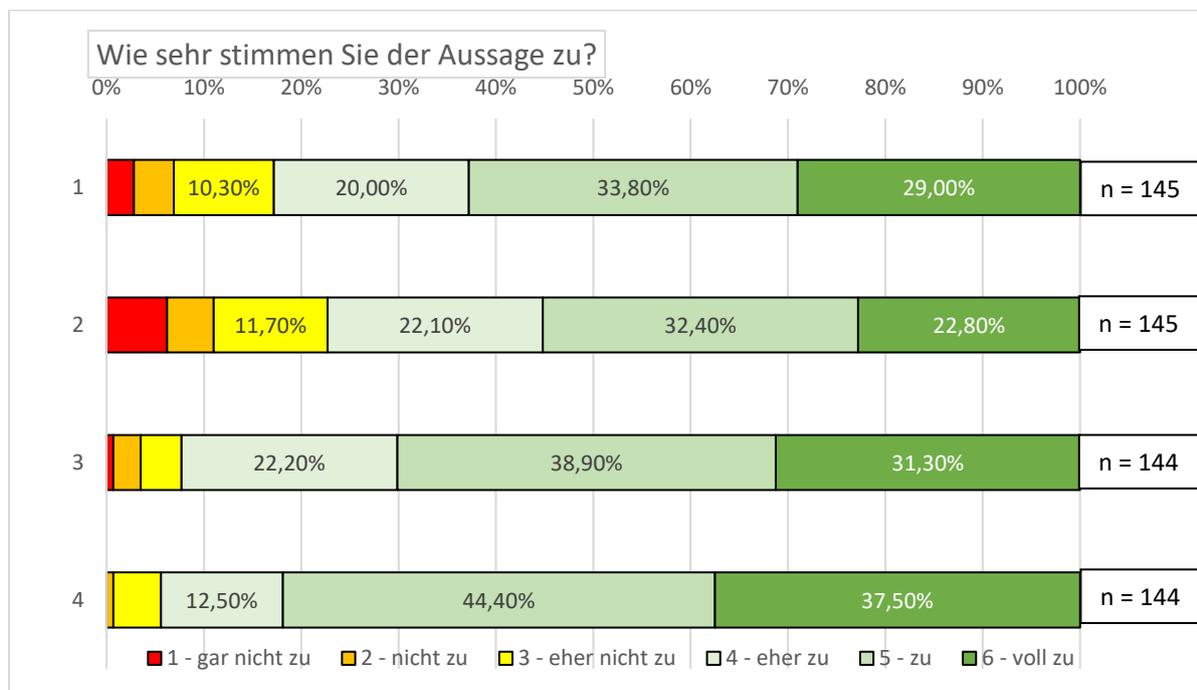
Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	In der Abschlussveranstaltung wurden relevante Inhalte thematisiert.
2	Die Abschlussveranstaltung bot Raum für Reflexionen.
3	Die Abschlussveranstaltung bot ein gutes Verhältnis aus Vermittlung und aktiver Auseinandersetzung mit den Inhalten.
4	Die Abschlussveranstaltung hat mich zum Nachdenken angeregt.
5	Die Abschlussveranstaltung stellt eine gute Ergänzung zum Praktikum dar.
6	Die Abschlussveranstaltung hat meinen Erwartungen entsprochen.
7	Die Abschlussveranstaltung folgte einem roten Faden.
8	Innerhalb der Abschlussveranstaltung gab es die Möglichkeit zur Diskussion.
9	Innerhalb der Abschlussveranstaltung wurden Details zu weit ausgebreitet.
10	Die Inhalte der Abschlussveranstaltung waren insgesamt verständlich.
11	In der Veranstaltung wurde auf Fragen der Studierenden ausreichend eingegangen.
12	Die Diskussionen innerhalb der Abschlussveranstaltung wurden hilfreich moderiert.
13	Die Vorträge waren gut ausgewählt.

Abb. 77: Verteilungen: Bewertung der Workshops



Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Der Workshop hatte eine klare Struktur.
2	Die Kommunikation mit den Workshopleiter/innen war vor dem Workshop positiv.
3	Die Kommunikation mit den Workshopleiter/innen war während des Workshops positiv.
4	Im Workshop wurde auf Fragen der Studierenden ausreichend eingegangen.
5	Die Diskussionen innerhalb des Workshops wurden hilfreich moderiert.
6	Die Moderation und Betreuung innerhalb des Workshops haben meinen Erwartungen entsprochen.

Abb. 78: Verteilungen: Bewertung der Arbeitsaufträge

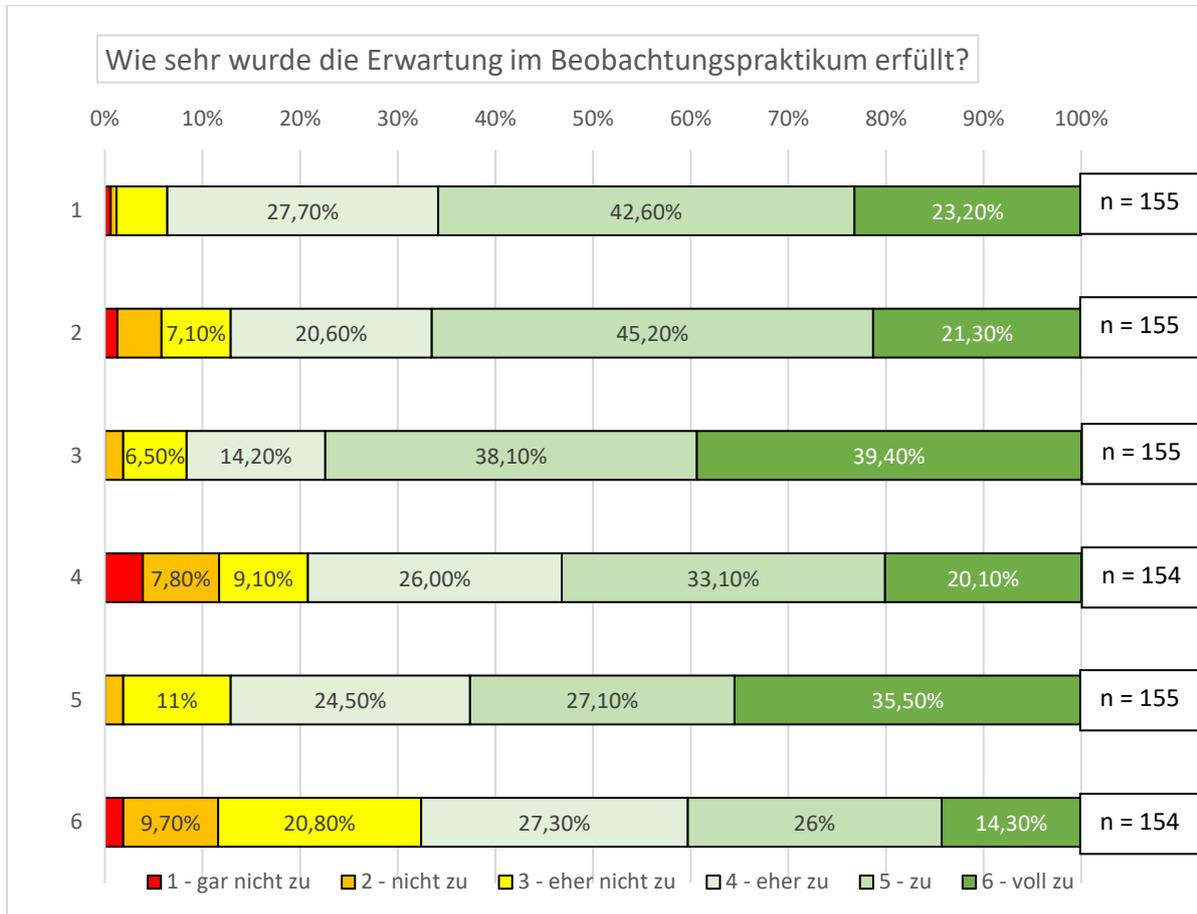


Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Die Arbeitsaufträge waren für die Vorbereitung des Workshops sinnvoll.
2	Die Arbeitsaufträge waren im Kontext des Praktikums sinnvoll.
3	Der Umfang der Arbeitsaufträge war angemessen.
4	Die Zeit zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge war angemessen.

VIII.3 Anhang 3: Evaluation der schulischen Praxisphasen

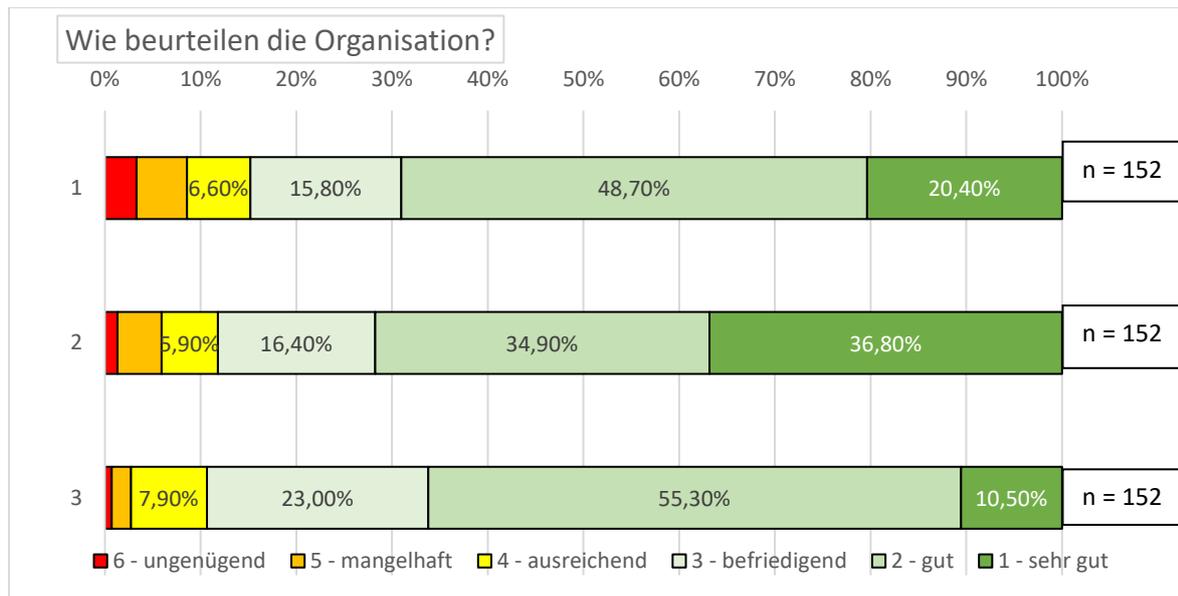
VIII.3.1 Beobachtungspraktikum (*PraxisStart*)

Abb. 79: Verteilungen: Erfüllung der Erwartungen



Wie sehr wurde die Erwartung im Beobachtungspraktikum erfüllt?	
1	Einblicke in den Schulalltag bzw. den Arbeitsalltag der Lehrperson bekommen
2	Inspiration zum Nachdenken über die Aufgaben des Lehrberufs
3	Verschiedene Verhaltensweisen und Unterrichtsstile von Lehrer/innen kennenlernen.
4	Veränderung des Blicks auf Schüler/innen
5	Bereichernde Gespräche mit Lehrer/innen vor Ort führen
6	Neues im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen kennenlernen

Abb. 80: Verteilungen: Bewertung verschiedener Aspekte



Wie beurteilen Sie die Organisation?	
1	Wie gut war das Praktikum von Seiten der Universität organisiert?
2	Wie gut war das Praktikum von Seiten der Schule organisiert?
3	Insgesamt beurteile ich das Beobachtungspraktikum mit:

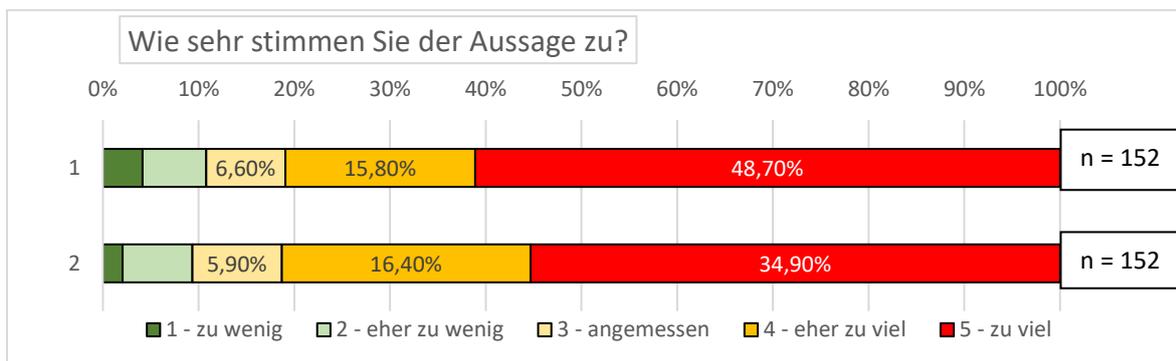
VIII.3.2 Blockpraktikum (PraxisLab)

Abb. 81: Verteilungen: Allgemeines Erleben



Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Das Praktikum war eine bereichernde Erfahrung für mich.
2	Ich habe mich an meiner Praktikumsschule insgesamt wohl gefühlt.
3	Das Praktikum hat mir geholfen, den Zusammenhang von Fachdidaktik und Schulpraxis besser zu verstehen.
4	Im Praktikum konnte ich Erfahrungen sammeln, wie fachbezogene Inhalte in guten Unterricht überführt werden können.
5	Ich habe mich durch die Erfahrungen im Praktikum darin bestätigt gefühlt, dass ich Lehrer/in werden möchte.
6	Ich habe mich im Praktikum zeitweise überfordert gefühlt.
7	Das Praktikum hat in mir Zweifel hervorgerufen, ob ich wirklich Lehrer/in werden möchte.
8	Ich habe ausreichend Reflexion und Rückmeldung zu meiner eigenen Unterrichtsgestaltung erhalten.
9	Mir ist es gelungen, eine respektvolle, positive Beziehung zu den Schüler/innen aufzubauen.
10	Ich habe häufiger Störungen von Schüler/innen in meinem eigenen Unterricht erlebt.
11	Ich fühlte mich im Umgang mit Störungen von Schüler/innen in meinem eigenen Unterricht sicher.
12	ich konnte im Blockpraktikum zu wenig eigenständig arbeiten.
13	Ich habe zu wenige Möglichkeiten erhalten, selbst Unterricht vorzubereiten und durchzuführen.

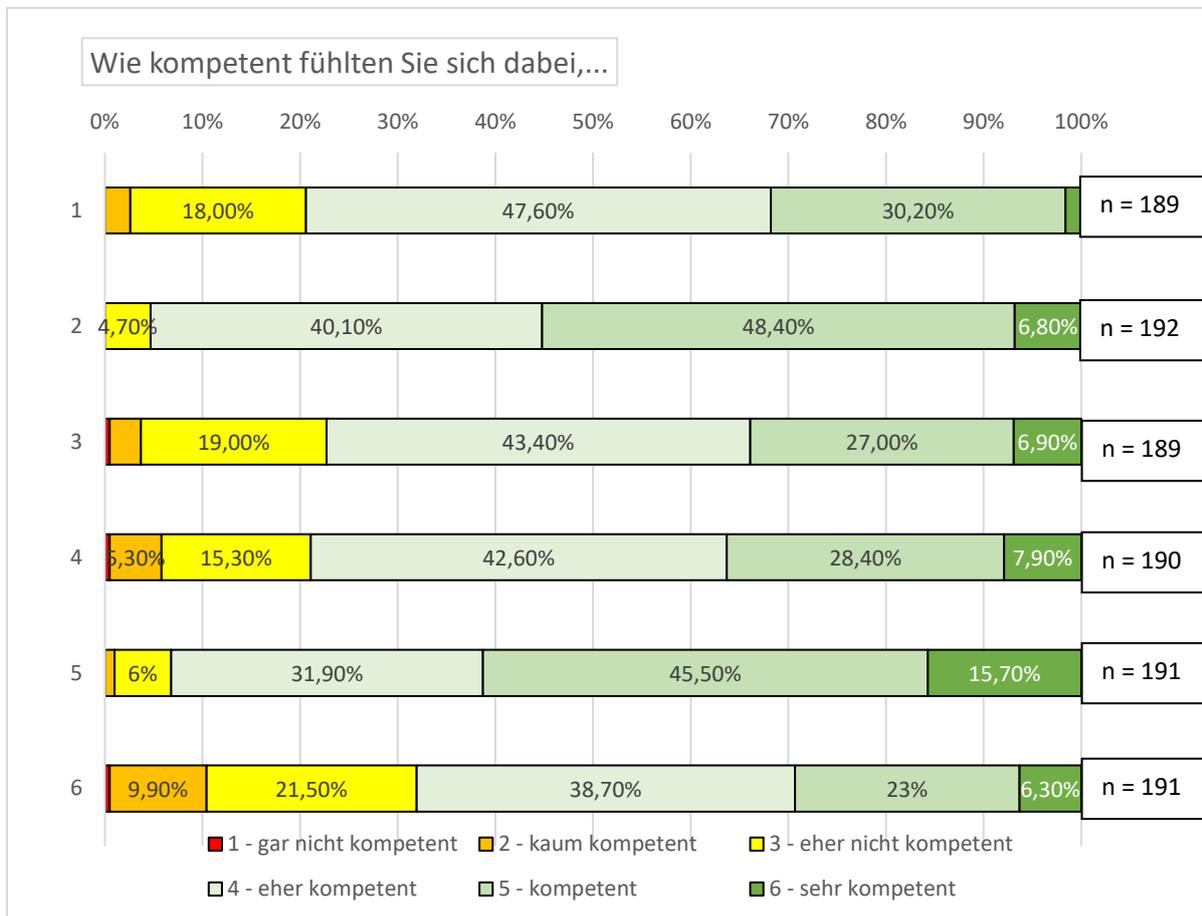
Abb. 82: Verteilungen: Eigenständiges Arbeiten



Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Ich konnte im Blockpraktikum eigenständig arbeiten.

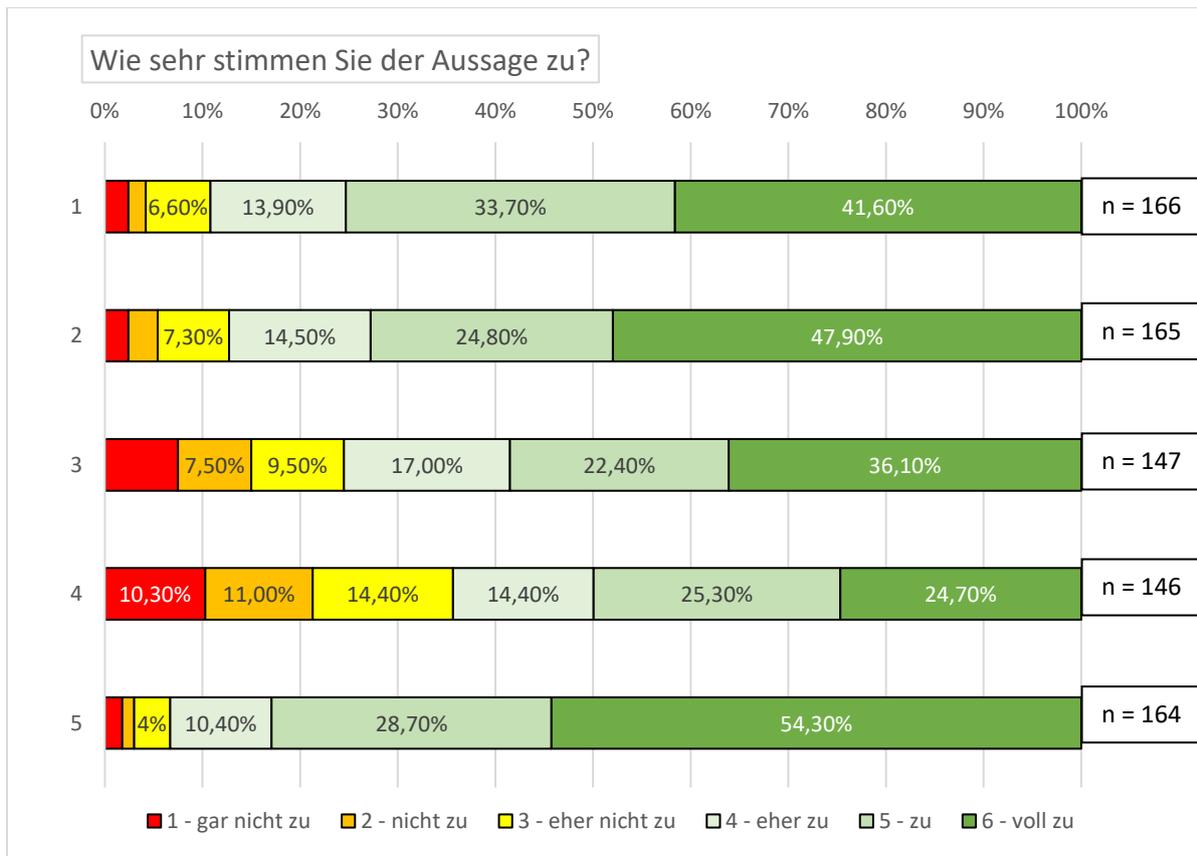
2	Ich habe Möglichkeiten erhalten, selbst Unterricht vorzubereiten und durchzuführen.
---	--

Abb. 83: Verteilungen: Kompetenzerleben



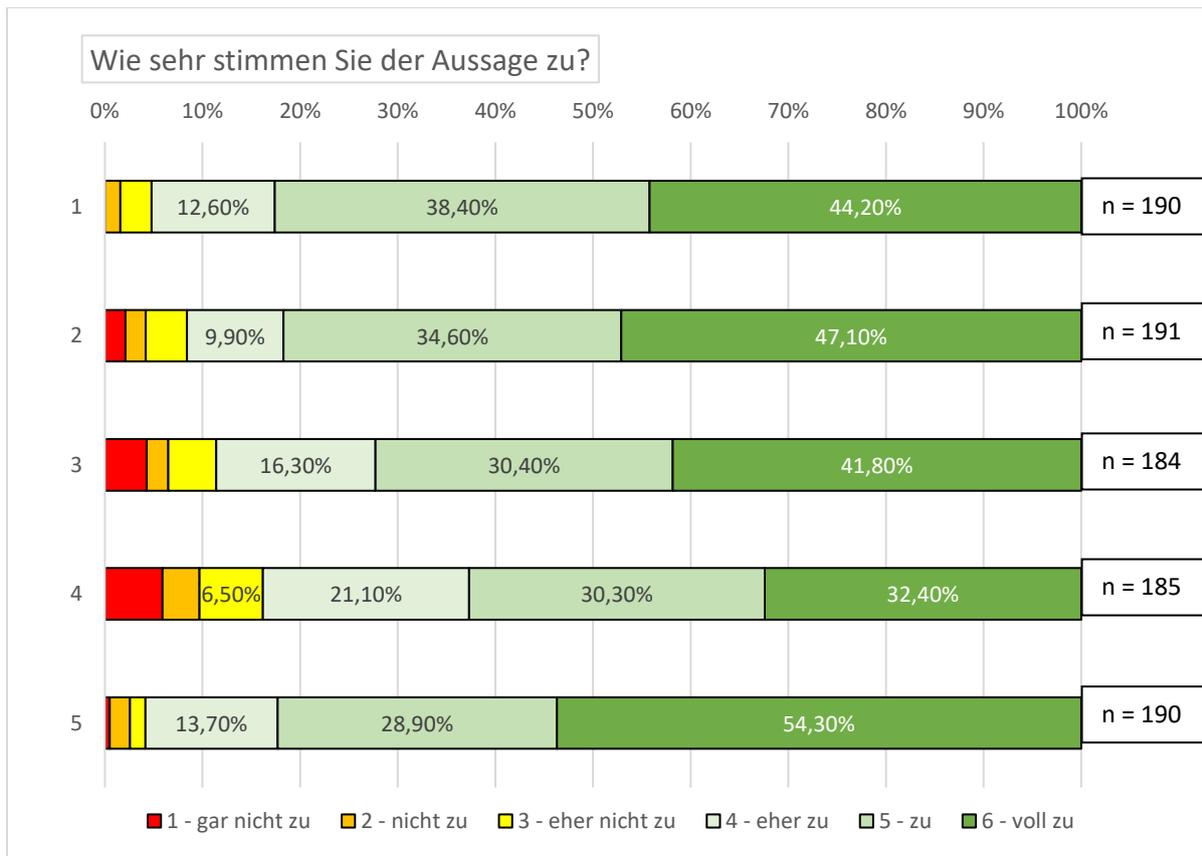
Wie kompetent fühlten Sie sich dabei, ...	
1	... Fachgegenstände angemessen fachdidaktisch zu modellieren?
2	... Unterricht angemessen zu inszenieren?
3	... bei der Unterrichtsvorbereitung curriculare Vorgaben adäquat zu berücksichtigen?
4	... Kompetenzen zu formulieren, die bei Schüler/innen durch eine Unterrichtseinheit gefördert werden sollen?
5	... eigenen Unterricht angemessen zu reflektieren?
6	... bei der Unterrichtsgestaltung unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schüler/innen zu berücksichtigen?

Abb. 84: Verteilungen: Betreuung durch Mentor*innen



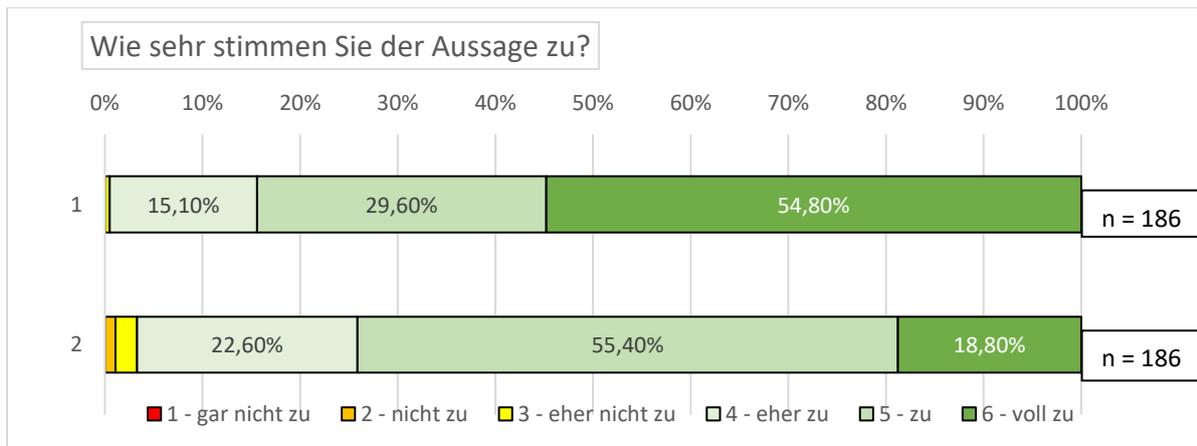
Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Die Zusammenarbeit mit meinem/meiner Mentor/in war konstruktiv.
2	Ich habe mich durch meinem/meiner Mentor/in gut betreut gefühlt.
3	Ich habe durch meine/n Mentor/in ausreichend Unterstützung bei meiner eigenen Unterrichtsgestaltung erhalten.
4	Mein/e Mentor/in hat mich gut mit Materialien für den Unterricht versorgt.
5	Ich fühlte mich im Kontakt mit meinem/meiner Mentor/in wohl.

Abb. 85: Verteilungen: Betreuung durch Lehrkräfte



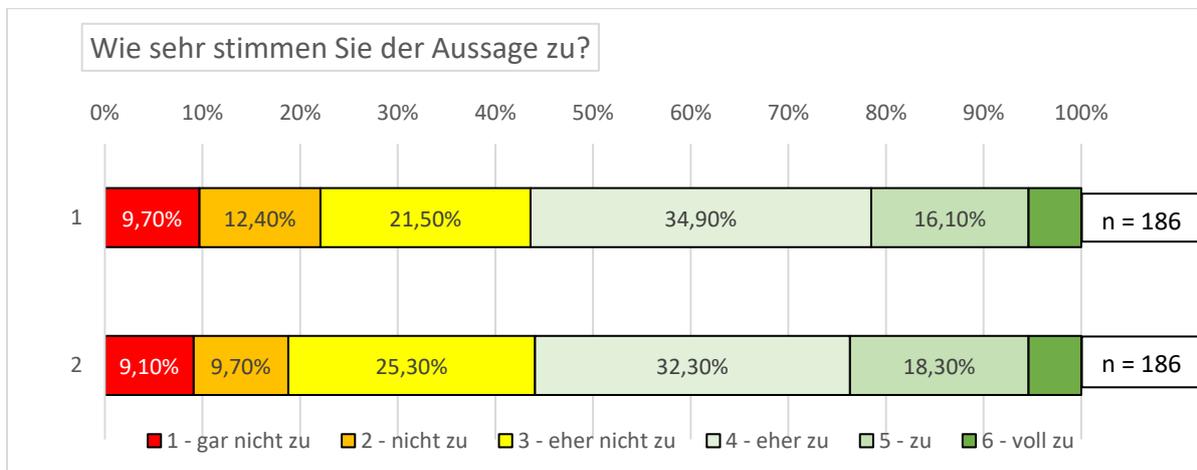
Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften war konstruktiv.
2	Ich habe mich durch andere Lehrkräfte gut betreut gefühlt.
3	Ich habe durch andere Lehrkräfte ausreichend Unterstützung bei meiner eigenen Unterrichtsgestaltung erhalten.
4	Die anderen Lehrkräfte hat mich gut mit Materialien für den Unterricht versorgt.
5	Ich fühlte mich im Kontakt mit den anderen Lehrkräften wohl.

Abb. 86: Verteilungen: Eigene Unterrichtsversuche



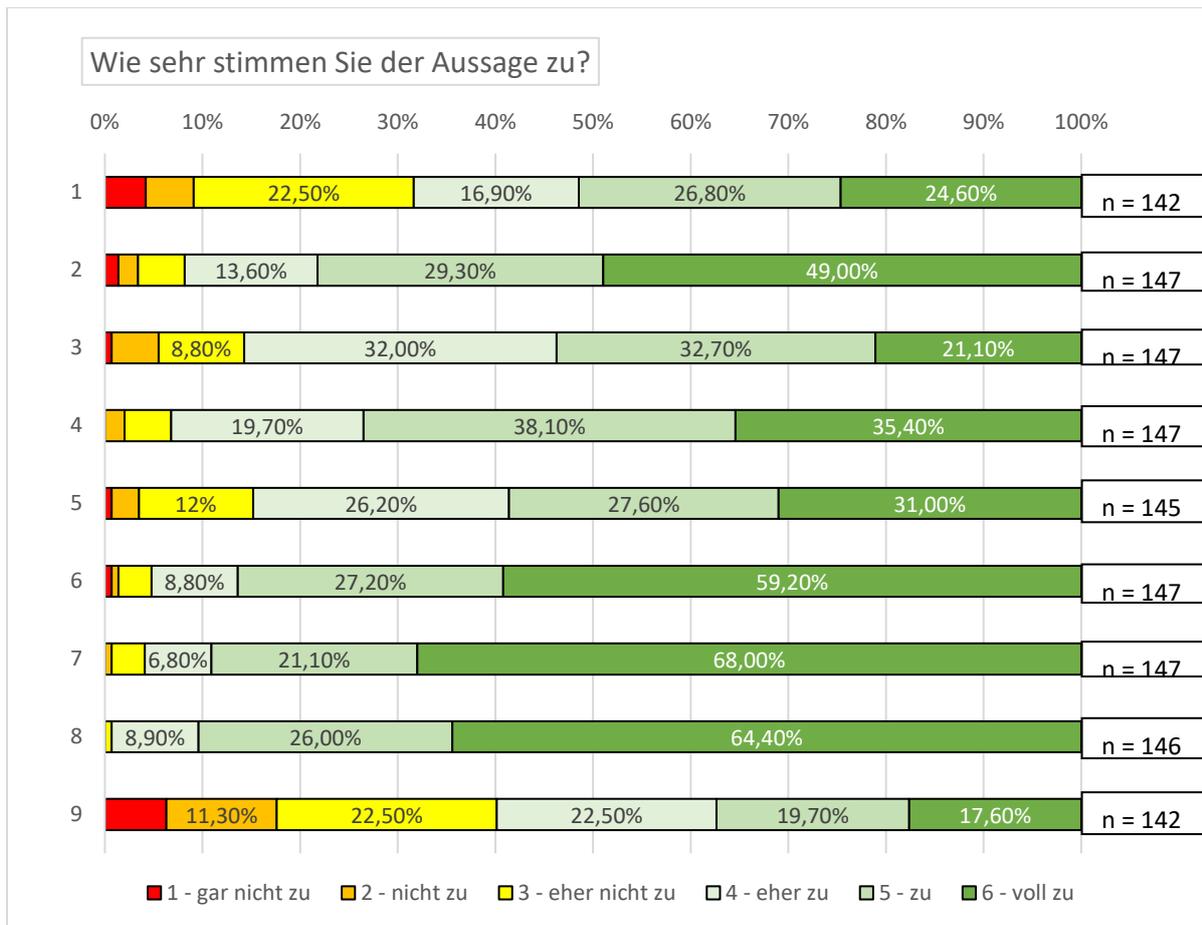
Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Ich habe bei den selbst vorbereiteten Unterrichtsstunden viel dazugelernt.
2	Ich habe mich bei der Durchführung eigener Unterrichtsstunden kompetent gefühlt.

Abb. 87: Verteilungen: Bedeutung der MPM-Veranstaltungen für eigene Unterrichtsstunden



Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Ich habe mich durch die MPM-Veranstaltungen an der Universität gut auf die Konzipierung eigener Unterrichtsstunden vorbereitet gefühlt.
2	Die Inhalte der universitären MPM-Veranstaltungen waren bei der Konzipierung eigener Unterrichtsstunden nützlich.

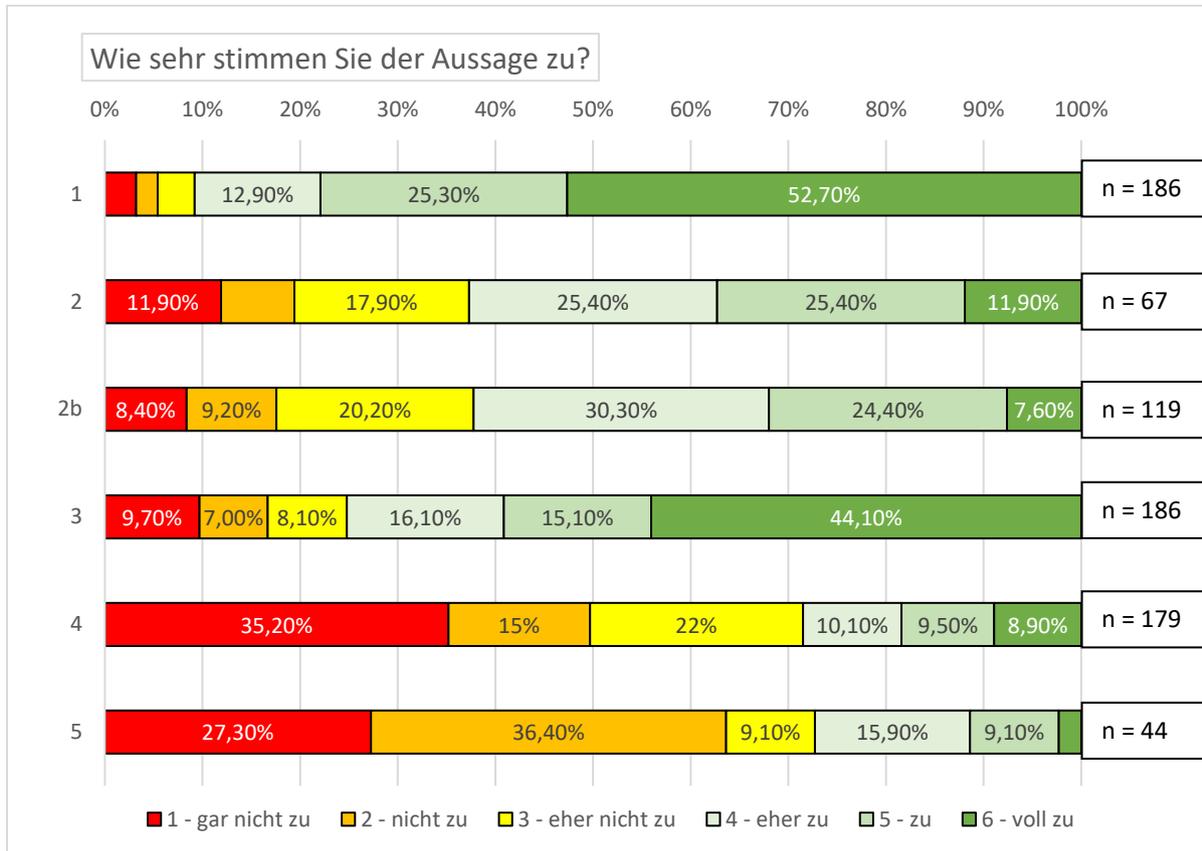
Abb. 88: Verteilungen: Schulbesuche



Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Die Schulen waren über den Ablauf des Unterrichtsbesuches gut informiert.
2	Die Absprachen bzgl. der Unterrichtsbesuche mit den Dozierenden der Universität Marburg haben gut geklappt.
3	Ich wurde auf den Unterrichtsbesuch gut vorbereitet.
4	Die Anforderungen für den Unterrichtsbesuch waren mir bei der Vorbereitung bekannt.
5	Die Anforderungen für den Unterrichtsbesuch waren eindeutig definiert.
6	Ich fand die Reflexion im Rahmen des Unterrichtsbesuchs hilfreich.
7	Ich habe mich bei der Reflexion im Rahmen des Unterrichtsbesuchs wertgeschätzt gefühlt.

8	Die Atmosphäre bei der Reflexion im Rahmen des Unterrichtsbesuchs war angenehm.
9	Bei der Reflexion im Rahmen des Unterrichtsbesuchs wurde auch auf die Inhalte der universitären MPM-Veranstaltungen eingegangen.

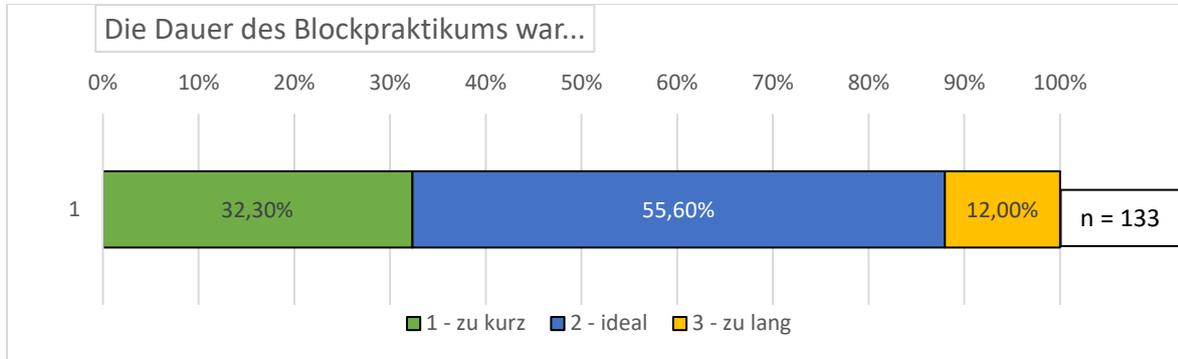
Abb. 89: Verteilungen: Organisation



Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu?	
1	Ich war mit der Organisation des Schulpraktikums vonseiten der Praktikumsschule zufrieden.
2	Ich war mit der Organisation des Schulpraktikums vonseiten der Universität zufrieden.
2b	Ich war mit der Organisation des Schulpraktikums vonseiten des Zentrums für Lehrerbildung zufrieden.
3	Ich war mit der Zuteilung zu der Schule zufrieden.
4	Ich fand das Verfahren zur Zuteilung von Studierenden zu den Praktikumsschulen transparent.

5	Der Zeitumfang der Anwesenheitspflicht an den Schulen war zu hoch.
---	--

Abb. 90: Verteilungen: Dauer des Blockpraktikums



VIII.4 Anhang 4: professionsbezogene Beratung

Abb. 91: Verteilungen: Bewertung des Beratungsprozesses

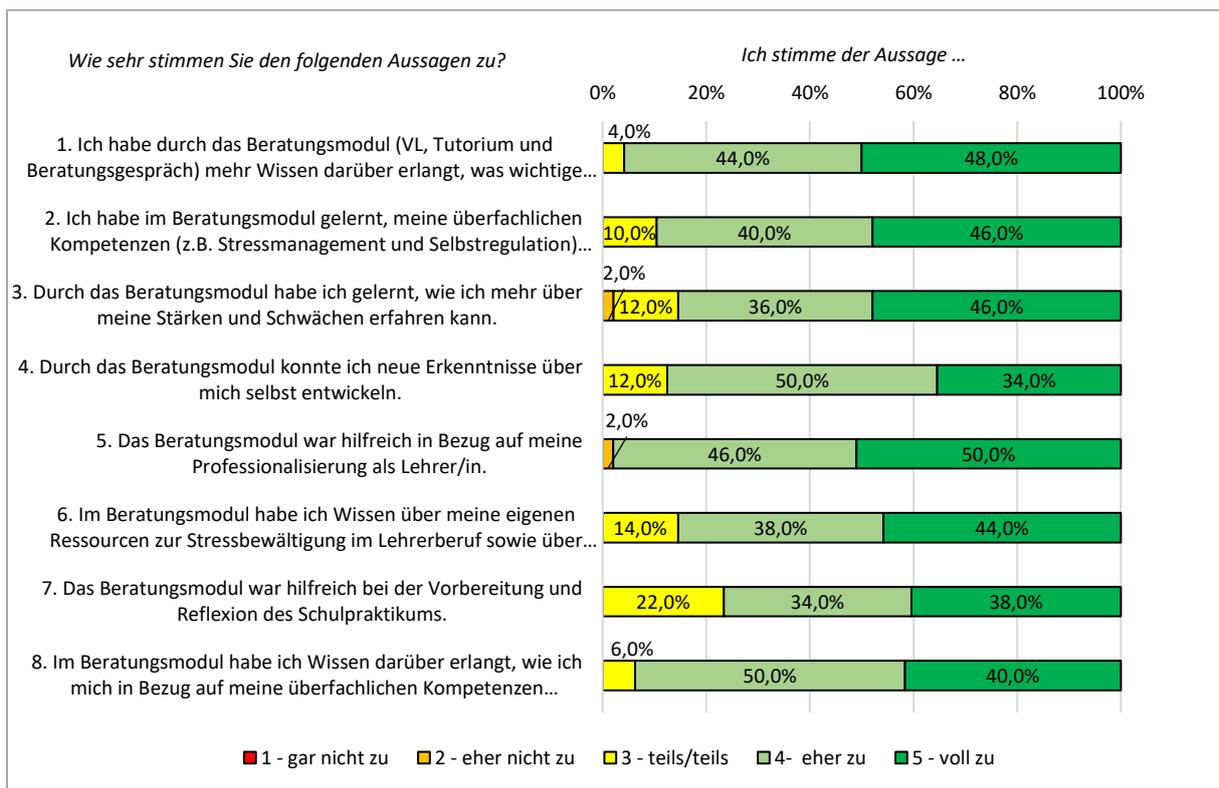


Abb. 92: Verteilungen: Verhalten im Praktikum

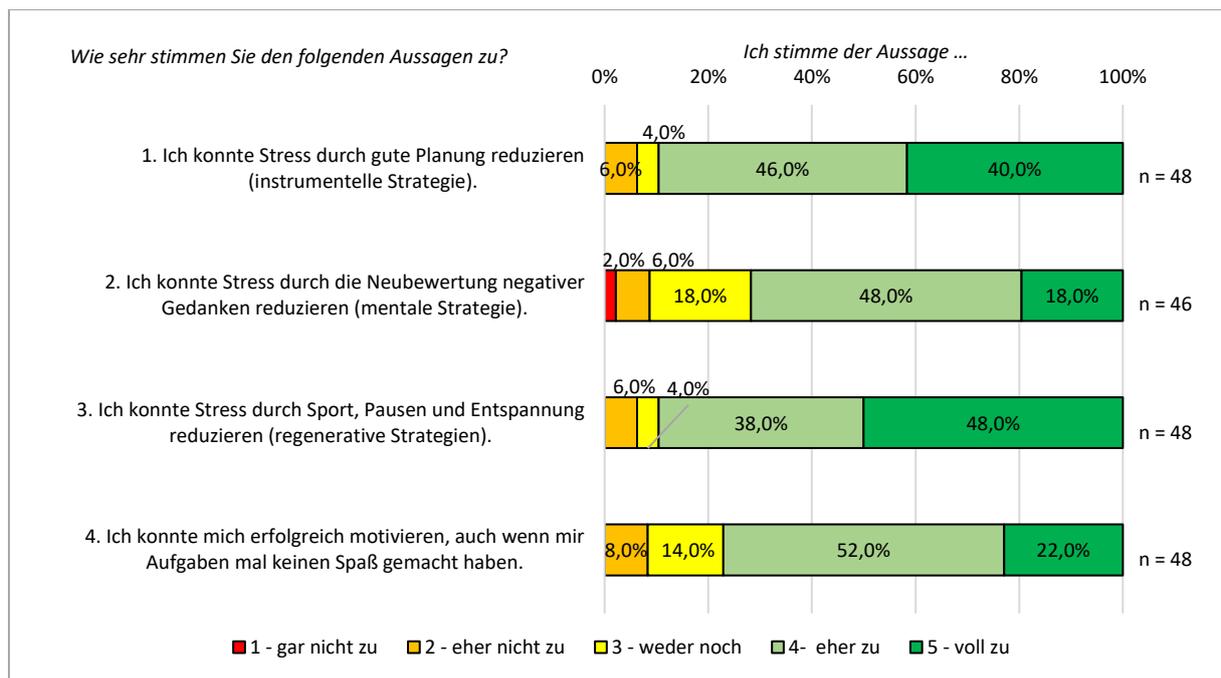


Abb. 93: Verteilungen: Bewertung der Beratungsgespräche

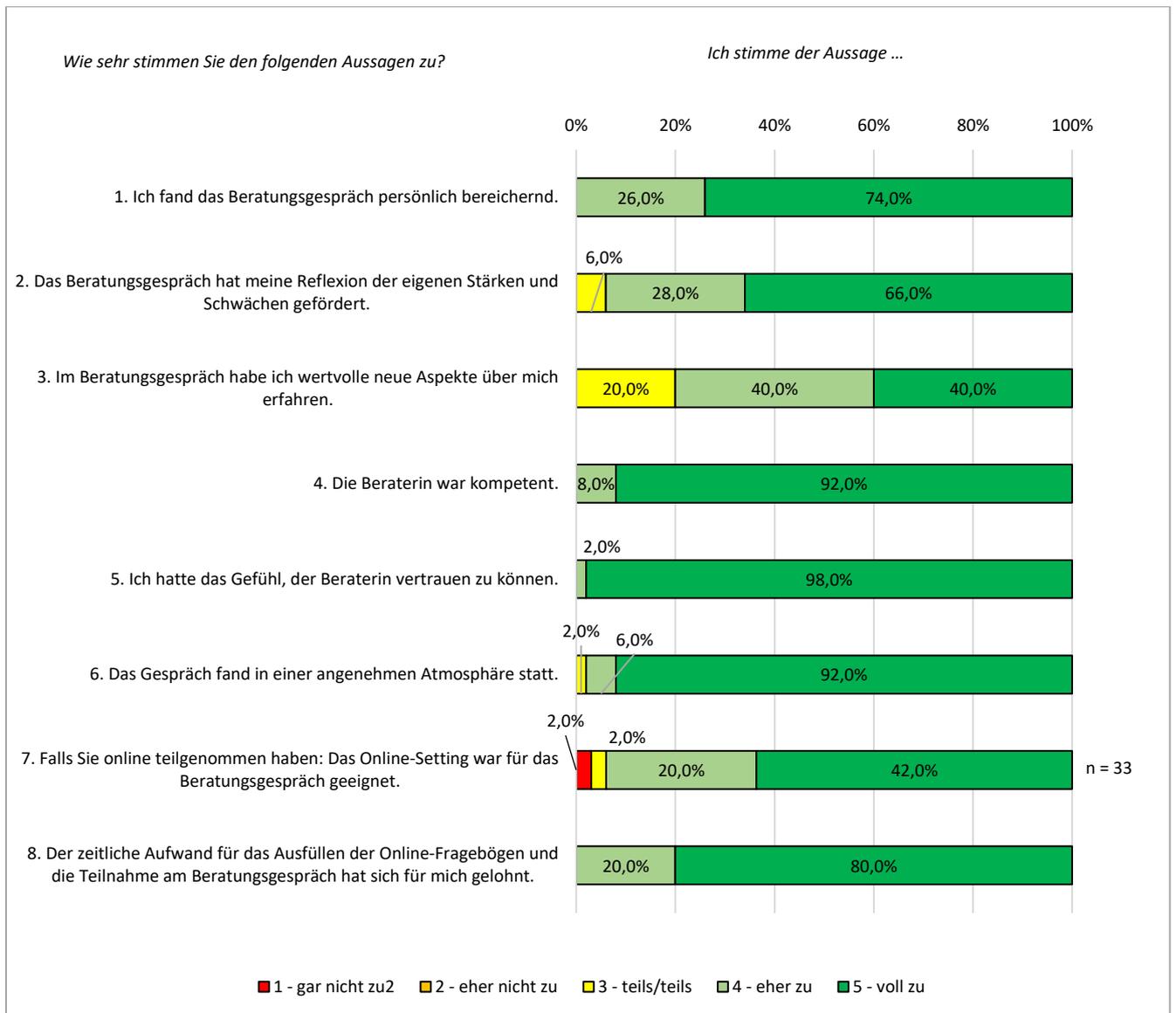
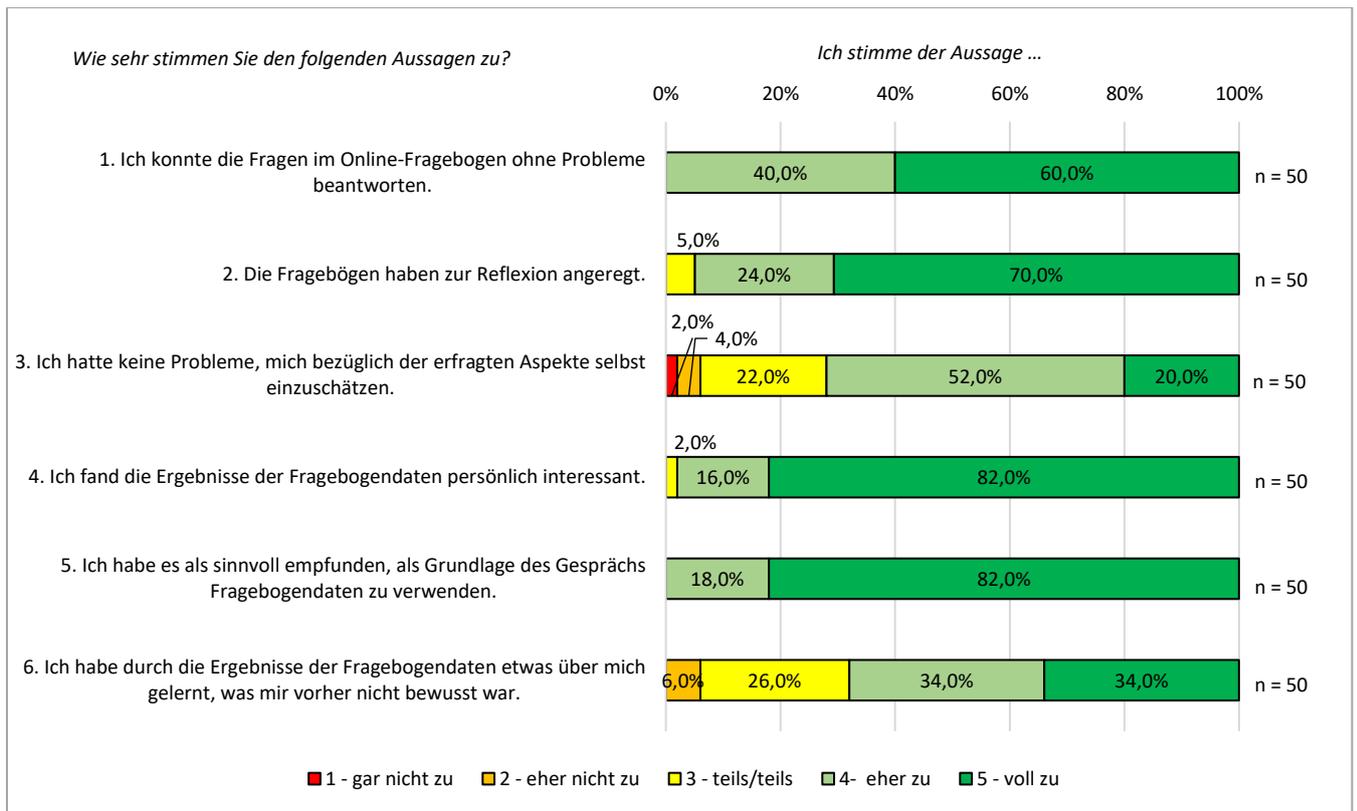


Abb. 94: Verteilungen: Bewertung der Fragebögen



VIII.5 Anhang 5: OSA

Abb. 95: Verteilungen: Bewertung der Rückmeldungen für Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten

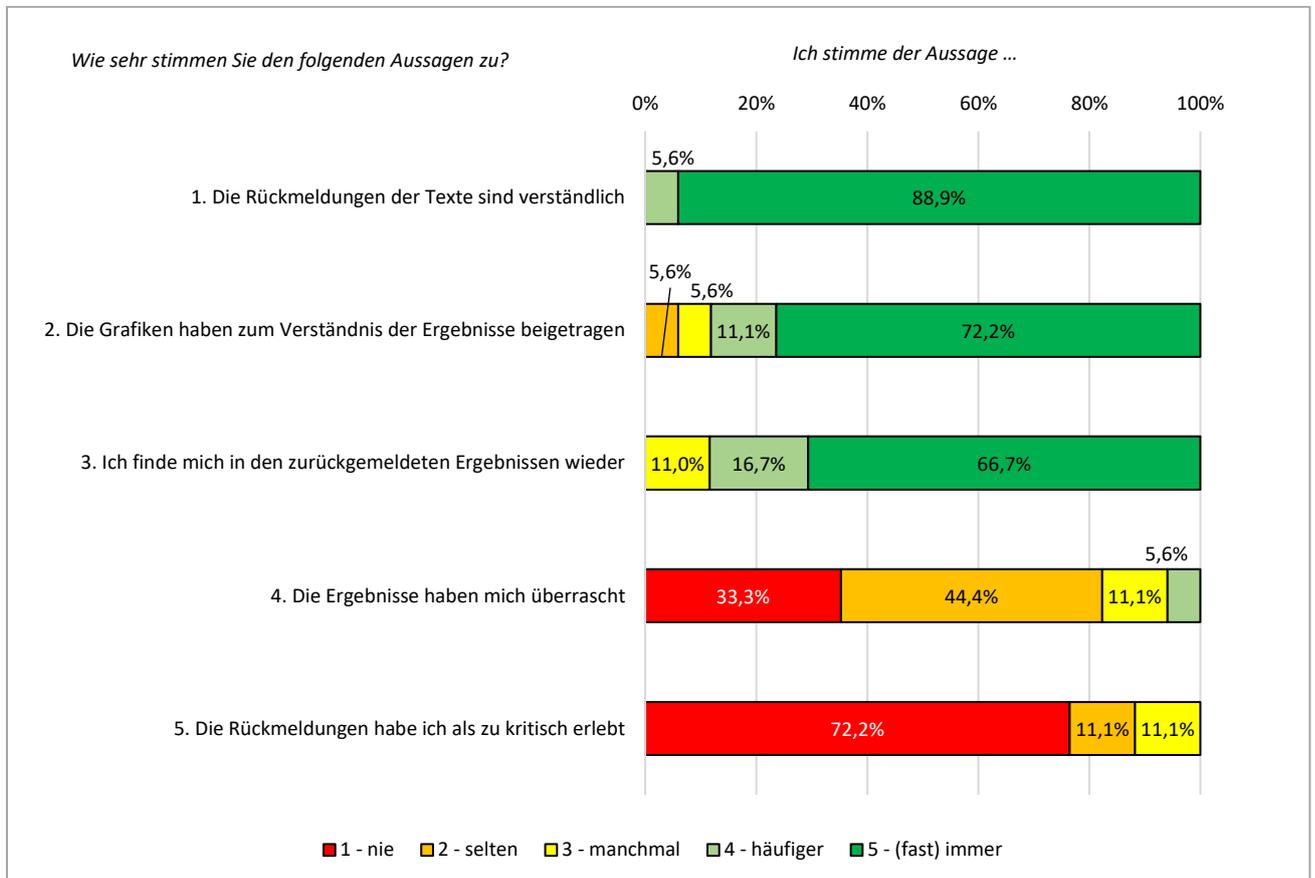


Abb. 96: Verteilungen: Bewertung der Rückmeldungen für Inhalte souverän präsentieren und vermitteln

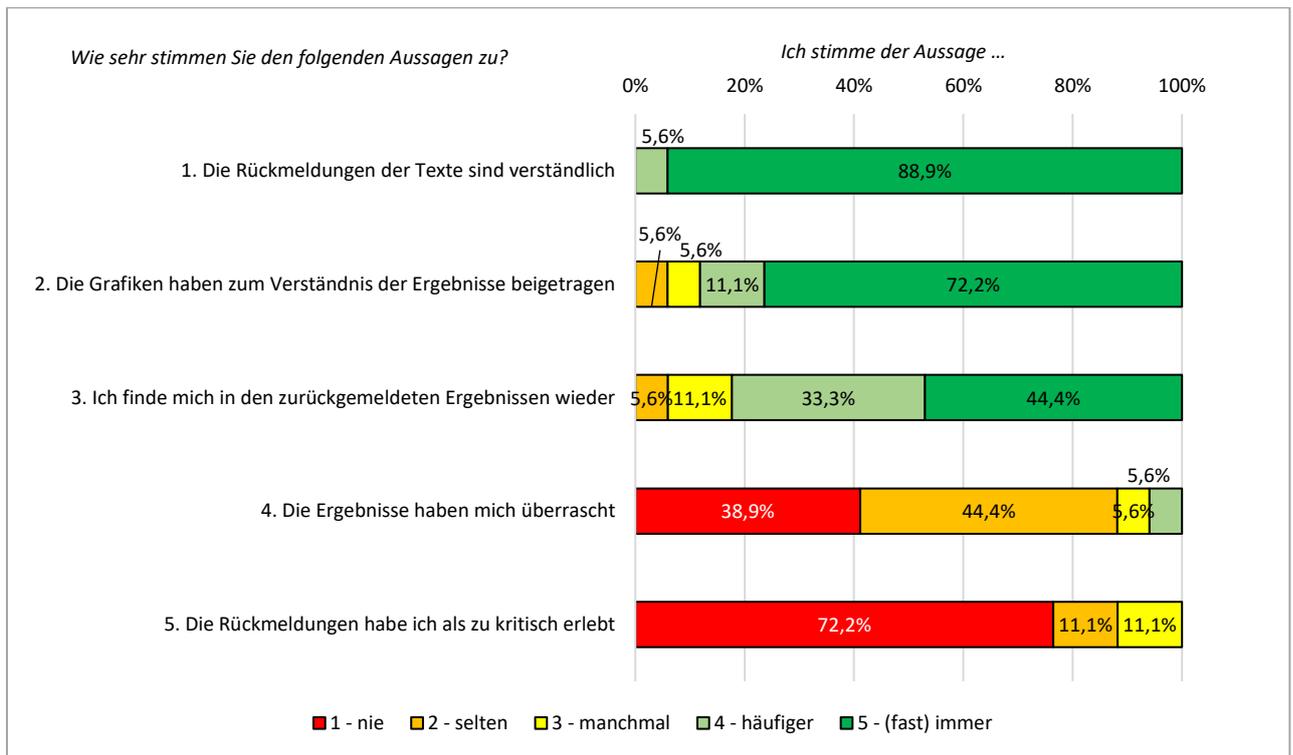


Abb. 97: Verteilungen: Bewertung der Rückmeldungen für Herausforderungen achtsam begegnen

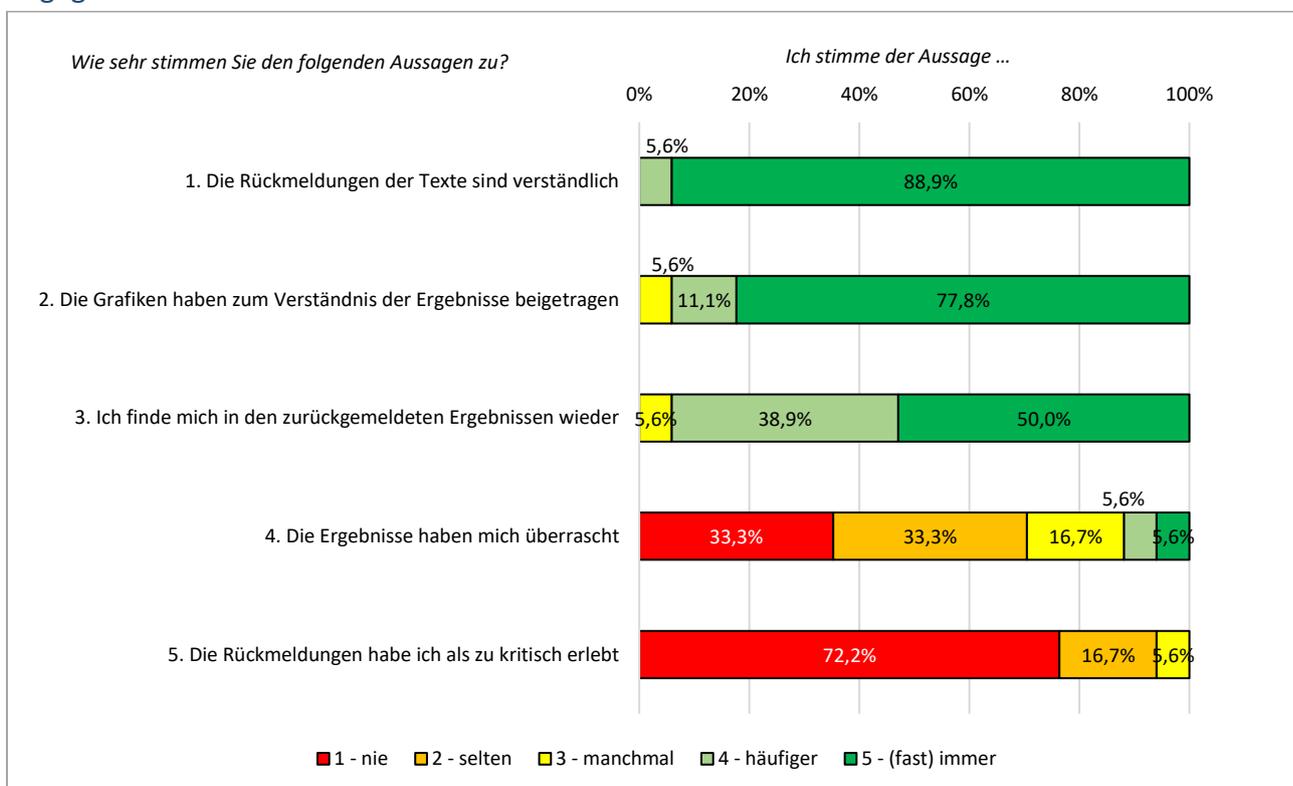


Abb. 98: Verteilungen: Evaluation OSA allgemein 1/2

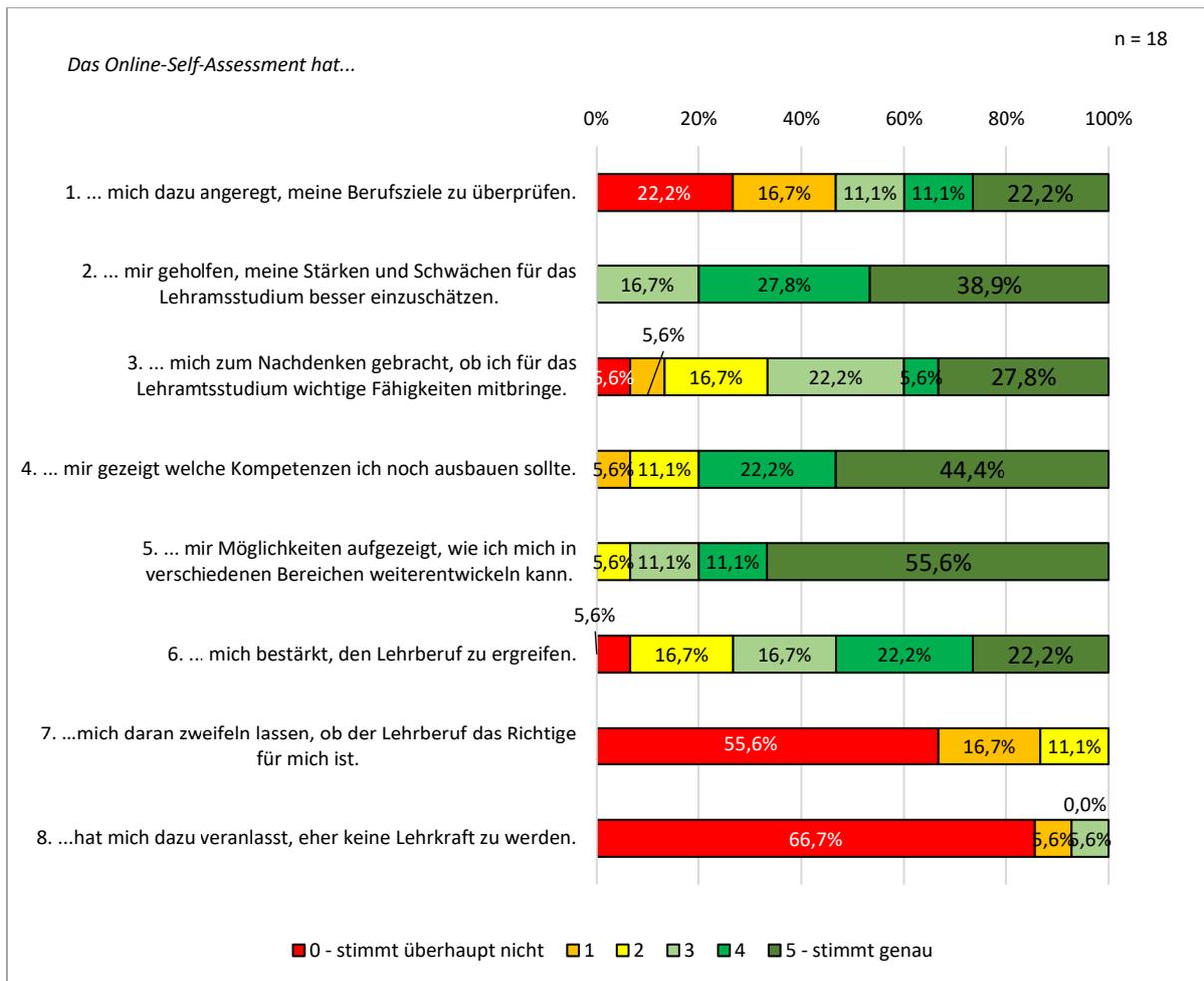
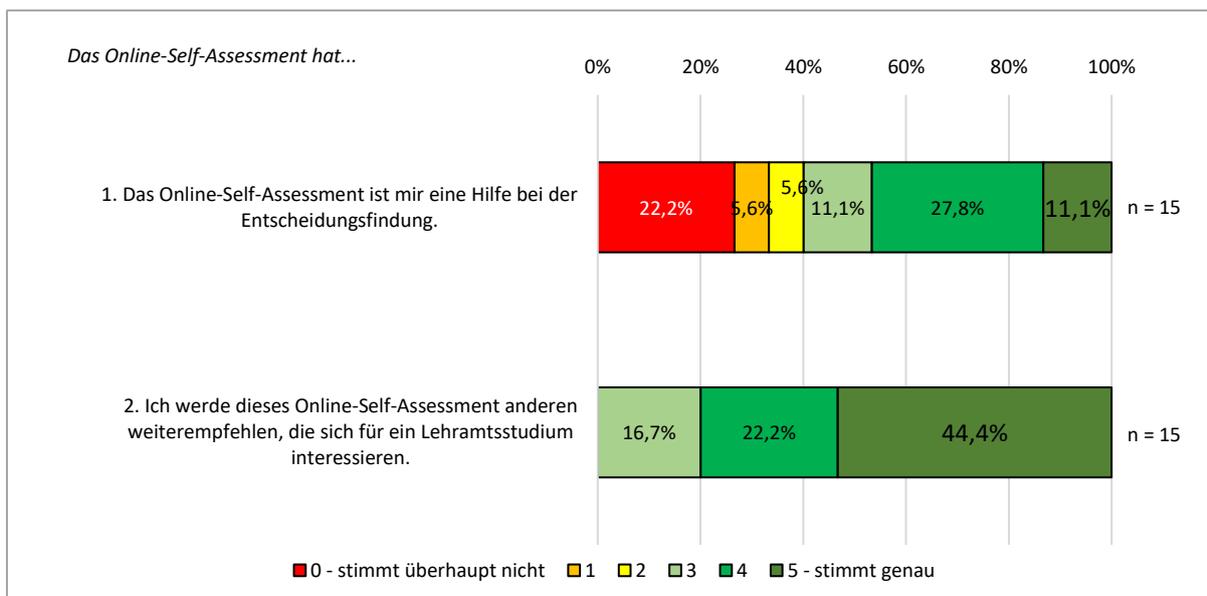


Abb. 99: Verteilungen: Evaluation OSA allgemein 2/2



VIII.6 Anhang 6: summative Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen aller verwendeten Skalen aus der vorherigen Längsschnitts Studie (Stellmacher und Friehs, 2019) berichtet. Für alle im Folgenden aufgeführten explorativen Faktorenanalysen wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Bei multifaktoriellen Lösungen wurde mit schiefwinkliger Promax-Rotation gearbeitet. Diese maximiert die Ladungen auf den einzelnen Faktoren und berücksichtigt, dass die Faktoren korreliert sind.

Tabelle 9: Faktorladungen für die vier Subskalen des Bereichs „Selbstkonzept zum Professionswissens“ (T1)

Faktor 1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(14) ...wie der Lernstand einer Schülerin/ eines Schülers diagnostiziert und schriftlich festgehalten werden kann.	,868			
(28) ... welche Möglichkeiten es gibt, bei einer Schülerin oder einem Schüler Leistungsschwächen zu erkennen.	,742			
(19) ...wie differenzierte Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler gegeben werden können.	,697			
(17) ...wie der Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten (z. B. Fragebögen, Lerntagebüchern) ermittelt werden kann.	,691	-,274		,204
(25) ...wie kooperatives Arbeiten von Schülerinnen und Schülern (zu zweit, in Gruppen) bewertet werden kann.	,671			
(21) ...was Gründe für Schwierigkeiten im Arbeits- und Lernverhalten bei Schülerinnen und Schülern sein können.	,585		,218	
(18) ...wie im Unterricht zwischen leistungsstärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern didaktisch differenziert werden kann.	,528	,210		
(11) ...wie Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden können.	,366			,240
Faktor 2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(02) ... wie fachdidaktisch einzelne Unterrichtseinheiten begründet geplant werden können.		,820		
(04) ...wie mit Hilfe (fach-)didaktischer Theorien meine eigene Unterrichtsplanung kritisch bewertet werden kann.		,818		
(09) ...wie fachdidaktisch begründete Entscheidungen zu Unterrichtsmethoden/Medien getroffen werden können.		,774		
(03) ...wie Lernsituationen didaktisch klar strukturiert werden können.		,740		
(06) ...wie Unterricht nach ausgewählten Kriterien beurteilt werden kann.		,640		

Faktor 3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(14) ...wie auf Störungen von Schülerinnen und Schülern angemessen reagiert werden kann.			,886	
(15) ...wie bei Konflikten unter Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann.			,803	
(26) ...was ich tun kann, um Störungen im Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren.			,738	
(20) ...wie ich produktiv mit Regelverstößen im Unterricht umgehen kann.			,735	
Faktor 4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(08) ...wie Schülerinnen und Schülern Lernstrategien für das weitere Lernen vermittelt werden können.				,958
(07) ...wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien entwickeln.		,205		,803
(12) ...wie Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden können, eigene Lernstrategien zu erarbeiten und zu reflektieren.	,268			,543

Anmerkung: Zur besseren Übersichtlichkeit sind Faktorladungen < ,20 nicht angegeben. Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 5,908 (Faktor 1), 2,562 (Faktor 2), 1,977 (Faktor 3), 1,362 (Faktor 4), 1,013 (Faktor 5) und 0,904 (Faktor 6).

Tabelle 10: Faktorladungen für die vier Subskalen des Bereichs „Selbstkonzept zum Professionswissens“ (T2)

Faktor 1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(28) ...welche Möglichkeiten es gibt, bei einer Schülerin oder einem Schüler Leistungsschwächen zu erkennen.	,736			
(24) ...wie der Lernstand einer Schülerin/ eines Schülers diagnostiziert und schriftlich festgehalten werden kann.	,718			
(11) ...wie Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden können.	,655			
(21) ... was Gründe für Schwierigkeiten im Arbeits- und Lernverhalten bei Schülerinnen und Schülern sein können.	,642			
(18) ...wie im Unterricht zwischen leistungsstärkeren und –schwächeren Schülerinnen und Schülern didaktisch differenziert werden kann.	,602	,382		-,270
(25) ...wie kooperatives Arbeiten von Schülerinnen und Schülern (zu zweit, in Gruppen) bewertet werden kann.	,580			,233
(19) ...wie differenzierte Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler gegeben werden können.	,566			
(17) ...wie der Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten (z.B. Fragebögen, Lerntagebüchern) ermittelt werden kann.	,519			
Faktor 2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				

(02) ... wie fachdidaktisch einzelne Unterrichtseinheiten begründet geplant werden können.			,829		
(03) ... wie Lernsituationen didaktisch klar strukturiert werden können.			,767		
(09) ...wie fachdidaktisch begründete Entscheidungen zu Unterrichtsmethoden/Medien getroffen werden können.			,697		
(09) ... wie fachdidaktisch begründete Entscheidungen zu Unterrichtsmethoden/Medien getroffen werden können.			,687		
(06) ...wie Unterricht nach ausgewählten Kriterien beurteilt werden kann.			,663		
Faktor 3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...					
(14) ...wie auf Störungen von Schülerinnen und Schülern angemessen reagiert werden kann.			,898		
(20) ...wie ich produktiv mit Regelverstößen im Unterricht umgehen kann.			,833	,226	
(26) ...was ich tun kann, um Störungen im Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren.			,811		
(15) ...wie bei Konflikten unter Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann.	,211		,748		
Faktor 4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...					
(08) ...wie Schülerinnen und Schülern Lernstrategien für das weitere Lernen vermittelt werden können.				,936	
(07) ...wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien entwickeln.				,861	
(12) ...wie Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden können, eigene Lernstrategien zu erarbeiten und zu reflektieren.				,785	

Anmerkung: Zur besseren Übersichtlichkeit sind Faktorladungen < ,20 nicht angegeben. Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 6,858 (Faktor 1), 2,315 (Faktor 2), 1,819 (Faktor 3), 1,268 (Faktor 4), 1,040 (Faktor 5) und 0,893 (Faktor 6).

VIII.6.2. Bereich B: Motivationale Aspekte

VIII.6.2.1 Skala zur Sicherheit der Studienwahl

Tabelle 11: Faktorladungen für die Skala „Sicherheit der Studienwahl“ (T1)

	Faktor 1
(01) Ich bin mir meiner Entscheidung für ein Lehramtsstudium sehr sicher.	,826
(04) Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer/in an einem Gymnasium werden möchte.	,745
(03) Ich kann mir gut vorstellen, etwas anderes zu studieren.	-,663
(02) Ich bin mir sicher, dass ich das Lehramtsstudium erfolgreich beenden werde.	,554

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 1,984 (Faktor 1) und 0,860 (Faktor 2).

Tabelle 12: Faktorladungen für die Skala „Sicherheit der Studienwahl“ (T2)

	Faktor 1
(01) Ich bin mir meiner Entscheidung für ein Lehramtsstudium sehr sicher.	,864
(04) Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer/in an einem Gymnasium werden möchte.	,775
(03) Ich kann mir gut vorstellen, etwas anderes zu studieren.	-,769
(02) Ich bin mir sicher, dass ich das Lehramtsstudium erfolgreich beenden werde.	,404

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,102 (Faktor 1) und 0,918 (Faktor 2).

VIII.6.2.2 Skala zur Motivation zu Lehren

Tabelle 13: Faktorladungen für die Skala „Motivation zu Lehren“ (T1)

	Faktor 1
(05) Ich bin motiviert, Lehrer/in zu werden, weil mich das Unterrichten interessiert.	,871
(04) Ich bin motiviert, Lehrer/in zu werden, weil ich unterrichten möchte.	,846
(03) Ich freue mich darauf, pädagogisch mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.	,649
(06) Als zukünftige(r) Lehrer/in bin ich motiviert, meine fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen immer auf dem neusten Stand zu halten.	,604
(02) Ich möchte im Unterricht die Lernenden von meinen Fächern begeistern.	,592
(01) Ich finde meine Fächer spannend.	,280

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,688 (Faktor 1), 1,261 (Faktor 2) und 0,788 (Faktor 3).

Tabelle 14: Faktorladungen für die Skala „Motivation zu Lehren“ (T2)

	Faktor 1
(05) Ich bin motiviert, Lehrer/in zu werden, weil mich das Unterrichten interessiert.	,886
(04) Ich bin motiviert, Lehrer/in zu werden, weil ich unterrichten möchte.	,847
(03) Ich freue mich darauf, pädagogisch mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.	,785
(02) Ich möchte im Unterricht die Lernenden von meinen Fächern begeistern.	,598
(06) Als zukünftige(r) Lehrer/in bin ich motiviert, meine fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen immer auf dem neusten Stand zu halten.	,424
(01) Ich finde meine Fächer spannend.	,368

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,793 (Faktor 1), 1,098 (Faktor 2) und 0,869 (Faktor 3).

VIII.6.2.3 Skala zur beruflichen Aspiration

Tabelle 15: Faktorladungen für die Skala „Berufliche Aspiration“ (T1)

Folgende Ziele strebe ich für meine spätere Berufslaufbahn an. Ich möchte...	Faktor 1
(04) ...Schulleiter/in werden.	,764
(02) ...eine Funktion in der Schule übernehmen (z. B. als Fachbetreuer/in).	,707
(03) ...an der Gestaltung von Schulbüchern und Lehrplänen mitwirken.	,667
(07) ...im staatlichen Schulamt oder dem Kultusministerium arbeiten.	,630
(05) ...promovieren.	,549
(06) ...als Lehrer/in an Forschungsprojekten mitwirken.	,500
(01) ...die Aufgaben einer Klassenlehrerin bzw. eines Klassenlehrers übernehmen.	,337

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,589 (Faktor 1), 1,240 (Faktor 2) und 0,935 (Faktor 3).

Tabelle 16: Faktorladungen für die Skala „Berufliche Aspiration“ (T2)

Folgende Ziele strebe ich für meine spätere Berufslaufbahn an. Ich möchte...	Faktor 1
(02) ...eine Funktion in der Schule übernehmen (z. B. als Fachbetreuer/in).	,716
(06) ...als Lehrer/in an Forschungsprojekten mitwirken.	,697
(03) ...an der Gestaltung von Schulbüchern und Lehrplänen mitwirken.	,625
(04) ...Schulleiter/in werden.	,616
(07) ...im staatlichen Schulamt oder dem Kultusministerium arbeiten.	,502
(01) ...die Aufgaben einer Klassenlehrerin bzw. eines Klassenlehrers übernehmen.	,459
(05) ...promovieren.	,412

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,401 (Faktor 1), 1,227 (Faktor 2) und 0,960 (Faktor 3).

VIII.6.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen

VIII.6.3.1 Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Tabelle 17: Faktorladungen für die Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (T1)

	Faktor 1
(06) Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	,811
(05) Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	,776
(09) Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	,745
(07) Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	,702
(04) In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	,677
(01) Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	,674
(08) Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	,657
(10) Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	,571
(03) Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	,539
(02) Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	,518

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 4,538 (Faktor 1), 1,212 (Faktor 2) und 0,964 (Faktor 3).

Tabelle 18: Faktorladungen für die Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (T2)

	Faktor 1
(06) Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	,744
(02) Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	,721
(05) Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	,712
(10) Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	,679
(07) Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	,661
(09) Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	,636
(01) Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	,621
(08) Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	,614
(04) In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	,589
(03) Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	,574

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 4,323 (Faktor 1), 1,272 (Faktor 2) und 0,974 (Faktor 3).

VIII.6.3.2 Skala zum Interesse an Reflexion

Tabelle 19: Faktorladungen für die Skala „Interesse an Reflexion“ (T1)

	Faktor 1
(01) Nur wenn man sein Handeln im Unterricht immer wieder in Frage stellen kann, wird man eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer.	,769
(05) Nur wenn man Denkanstöße von anderen ernst nimmt, lässt sich der eigene Unterricht wirksam überprüfen und verbessern.	,689
(04) Wenn man im Unterricht Probleme hat, ist es wichtig, diese mit Kolleginnen und Kollegen zu besprechen.	,648
(02) Nachüberlegungen zum Unterricht sind genauso wichtig wie die Unterrichtsplanung.	,598
(03) Im Beruf als Lehrerin oder als Lehrer ist es wichtig, sich jeweils immer genau zu überlegen, wie man vorgehen will.	,493

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,086 (Faktor 1), 1,200 (Faktor 2) und 0,725 (Faktor 3).

Tabelle 20: Faktorladungen für die Skala „Interesse an Reflexion“ (T2)

	Faktor 1
(04) Wenn man im Unterricht Probleme hat, ist es wichtig, diese mit Kolleginnen und Kollegen zu besprechen.	,748
(05) Nur wenn man Denkanstöße von anderen ernst nimmt, lässt sich der eigene Unterricht wirksam überprüfen und verbessern.	,729
(01) Nur wenn man sein Handeln im Unterricht immer wieder in Frage stellen kann, wird man eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer.	,728
(02) Nachüberlegungen zum Unterricht sind genauso wichtig wie die Unterrichtsplanung.	,617
(03) Im Beruf als Lehrerin oder als Lehrer ist es wichtig, sich jeweils immer genau zu überlegen, wie man vorgehen will.	,548

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,302 (Faktor 1), 1,034 (Faktor 2) und 0,781 (Faktor 3).

VIII.6.4. Bereich D: Fachdidaktik

VIII.6.4.1 Skala zur Behandlung fachdidaktischer Themen

Tabelle 21: Faktorladungen der Skala „Intensität der Behandlung von versch. Themen der Fachdidaktik“ (T1)

	Faktor 1
(04) Kriterien zur Durchführung von Unterricht	,677
(11) Medien für den Unterricht oder fachspezifische Medien	,622
(12) Lehrplan	,614
(02) Unterrichtsplanung und -analyse	,609
(05) Spezifische fachliche Sicht auf die Welt/ Sache	,584
(03) Bildungsstandards und Kompetenzbildung	,582
(07) Unterrichts- und fachspezifische Methoden	,554
(08) Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik	,497
(13) Leistungsmessung	,486
(09) Reflexion von Unterricht und Schulpraxis	,482
(10) Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Lehrer/innenrolle	,444
(06) Basiskonzepte/Schlüsselfragen des Faches	,421

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 3,670 (Faktor 1), 1,504 (Faktor 2), 1,201 (Faktor 3) und 0,970 (Faktor 4).

Tabelle 22: Faktorladungen der Skala „Intensität der Behandlung von versch. Themen der Fachdidaktik“ (T2)

	Faktor 1
(02) Unterrichtsplanung und -analyse	,690
(08) Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik	,660
(04) Kriterien zur Durchführung von Unterricht	,658
(06) Basiskonzepte/Schlüsselfragen des Faches	,655
(07) Unterrichts- und fachspezifische Methoden	,640
(09) Reflexion von Unterricht und Schulpraxis	,629
(12) Lehrplan	,584
(03) Bildungsstandards und Kompetenzbildung	,550
(10) Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Lehrer/innenrolle	,546
(05) Spezifische fachliche Sicht auf die Welt/ Sache	,440
(11) Medien für den Unterricht oder fachspezifische Medien	,417
(13) Leistungsmessung	,384

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 4,033 (Faktor 1), 1,391 (Faktor 2), 1,247 (Faktor 3), 1,018 (Faktor 4) und 0,939 (Faktor 5).

VIII.6.4.2 Skala zu Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz

Tabelle 23: Faktorladungen für die Skala „Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz“ (T1)

	Faktor 1
(05) Verstehen des Verhältnisses von Fachlichkeit, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft	,783
(06) Verstehen des Verhältnisses von Fachdidaktik und Schulpraxis	,752
(07) Wissenschaftliche Begründung von Fachdidaktik	,639
(04) Fachdidaktische Modelle im Überblick	,627
(03) Fachspezifische Theorien zu Lehren und Lernen	,600
(02) Fachdidaktische Methoden für den Unterricht	,517
(01) Unterricht planen und durchführen	,468

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 2,826 (Faktor 1), 1,217 (Faktor 2) und 0,885 (Faktor 3).

Tabelle 24: Faktorladungen für die Skala „Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz“ (T2)

	Faktor 1
(04) Fachdidaktische Modelle im Überblick	,813
(07) Wissenschaftliche Begründung von Fachdidaktik	,794
(06) Verstehen des Verhältnisses von Fachdidaktik und Schulpraxis	,791
(05) Verstehen des Verhältnisses von Fachlichkeit, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft	,756
(03) Fachspezifische Theorien zu Lehren und Lernen	,721
(02) Fachdidaktische Methoden für den Unterricht	,659
(01) Unterricht planen und durchführen	,450

Anmerkung: Die Items sind in Rangfolge der Faktorladungen angegeben. Der Eigenwertverlauf der Faktorenlösung ist: 3,645 (Faktor 1), 1,043 (Faktor 2) und 0,673 (Faktor 3).