



**Evaluation zum Projekt ProPraxis  
im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung  
an der Philipps-Universität Marburg**

**Berichtszeitraum: 06.2015 bis 09.2017**

Marburg, 30.11.2017

**Autor/innen des Berichts:**

Dr. Jost Stellmacher  
Maria Therese Wiemer  
Stephanie Neudenberger

**Unter Mitwirkung von:**

Prof. Dr. Patrick Khader  
Moritz Epp  
Anika Knorn  
Celine Koch  
Maike Trautner

# Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	1
I.1. Übersicht über Kernziele und Tätigkeitsfelder des Projekts ProPraxis .....	1
I.2. Executive Summary der wichtigsten Ergebnisse.....	3
I.2.1 Ergebnisse zur formativen Evaluation der MPM-Veranstaltungen (vgl. Kap. III).....	3
I.2.1.1. Ergebnisse der Evaluation der MPM-Seminare.....	3
I.2.1.2. Ergebnisse der Evaluation der Praxisphasen im Rahmen der MPM .....	4
I.2.1.3. Ergebnisse der Evaluation der professionsbezogenen Beratung.....	5
I.2.2. Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden (vgl. Kap. IV) .....	6
I.2.3. Veränderungen im Zentrum für Lehrerbildung (vgl. Kap. V).....	6
I.2.4. Vorträge und Publikationen im Rahmen von ProPraxis (vgl. Kap. VI).....	7
II. Hintergrundinformationen zum Projekt.....	8
II.1. Der Evaluationsgegenstand - Kurzbeschreibung des Marburger Projekts.....	8
II.1.1. Die Leitidee des Marburger Projekts.....	8
II.1.2. Die Marburger Praxismodule (MPM) .....	9
II.2. Überblick zum Evaluationskonzept für die erste Förderphase von ProPraxis .....	11
III. Formative Evaluation der Marburger Praxismodule – Ergebnisse der Evaluation spezifischer Veranstaltungen durch Studierende im Lehramt.....	12
III.1 Hintergrundinformationen zur Evaluation von MPM-Angeboten .....	12
III.2. Ergebnisse der Evaluation der MPM-Angebote .....	13
III.2.1 Globale Bewertung der MPM-Angebote.....	13
III.2.2 Evaluation der MPM-Seminare .....	14
III.2.2.1 Ergebnisse zu allgemeinen Aspekten der MPM-Seminare .....	14
III.2.2.2 Wissenszuwachs in den MPM-Seminaren.....	16
III.2.2.3 Ergebnisse zu spezifischen Aspekten der MPM-Seminare.....	17
III.2.2.4 Fazit zur Auswertung der Seminarevaluationen in den MPM .....	32
III.2.3. Evaluation der schulischen Praxisphasen im Rahmen der MPM .....	33
III.2.3.1 Evaluation des zwei-wöchigen schulischen Beobachtungspraktikums.....	33
III.2.3.2 Evaluation des acht-wöchigen schulischen Blockpraktikums .....	34
III.2.4. Evaluation der professionsbezogenen Beratung im Rahmen der MPM .....	40
III.2.4.1 Hintergrund zur Methodik der Evaluation .....	42
III.2.4.2 Ergebnisse der Evaluation der professionsbezogenen Beratung.....	42

IV. Summative Evaluation der Marburger Praxismodule: Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt.....	49
IV.1. Inhalte und Methodik der ersten Längsschnittstudie .....	49
IV.1.1. Zum Stand der ersten Längsschnittstudie.....	49
IV.1.2. Die Stichprobe .....	50
IV.1.3. Beschreibung des Fragebogens.....	51
IV.1.3.1. Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissen .....	51
IV.1.3.2. Bereich B: Motivationale Aspekte.....	53
IV.1.3.3. Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen .....	54
IV.1.3.4. Bereich D: Fachdidaktik.....	55
IV.1.3.5. Übersicht über die Skalengütekriterien .....	55
IV.1.4. Ergebnisse der Längsschnittstudie .....	57
V. Beschreibung und Evaluation der strukturellen Veränderungen im Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) .....	62
V.1 Überblick über den Umstrukturierungsprozess im ZfL Marburg .....	62
V.1.1 Umstrukturierung des Direktoriums des ZfL.....	63
V.1.2 Aufbau von Referaten im ZfL .....	63
V.1.2.1 Referat für Beratung .....	64
V.1.2.2 Referat für Evaluation .....	64
V.1.2.3 Referat für Fort- und Weiterbildung.....	64
V.1.2.4 Referat für Praxisangelegenheiten .....	65
V.1.2.5 Referat für Prüfungsangelegenheiten.....	66
V.1.2.6 Referat für Studienorganisation.....	66
V.1.3 Einrichtung von Lehrerbildungsbeauftragten (LeBiB).....	66
V.1.4 Arbeitsbereich Information und Kommunikation.....	67
V.2 Weitere strukturelle Veränderungen im Rahmen von ProPraxis .....	67
V.2.1 ProfiForum .....	67
V.2.2 ProfiDoc.....	68
V.2.3 ProfiTeam .....	68
V.3 Ergebnisse einer Mitarbeiter/innenbefragung im ZfL.....	68
VI. Dokumentation von Veranstaltungen und Publikationen in ProPraxis .....	71
VI.1 Publikationen von Mitgliedern in ProPraxis seit Projektbeginn .....	71
VI.2 Vorträge von Mitgliedern in ProPraxis.....	73
VII. Ausblick .....	77

Literatur.....	78
Abkürzungsverzeichnis.....	80
Anhang: Dokumentation der verwendeten Skalen in der Längsschnittstudie .....	81
A.1. Bereich A: Selbstkonzept auf Ebene des selbsteingeschätzten Professionswissens .....	81
A.2 Bereich B: Motivationale Aspekte.....	85
A.2.1: Skala zur Sicherheit der Studienwahl.....	85
A.2.2: Skala zur Motivation zu Lehren.....	86
A.2.3: Skala zur beruflichen Aspiration .....	87
A.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen .....	88
A.3.1: Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung .....	88
A.3.2: Skala zum Interesse an Reflexion.....	89
A.4 Bereich D: Fachdidaktik.....	90
A.4.1: Skala zur Behandlung fachdidaktischer Themen .....	90
A.4.2: Skala zu Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz.....	91

## I. Einleitung

### I.1. Übersicht über Kernziele und Tätigkeitsfelder des Projekts ProPraxis

Das Marburger Projekt *ProPraxis* wurde im März 2015 im Rahmen des Bund-Länder-Programms der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* bewilligt und startete im Juni 2015. Es zielt auf eine Verbesserung der Lehrerbildung im Gymnasialen Lehramt an der Philipps-Universität Marburg (UMR) ab, die sich konsequent an den Professionalisierungsprozessen der Studierenden orientiert.

#### **Kernziele des Projekts**

Im Antragstext zum Projekt wurden **drei Kernziele** für das Projekt formuliert, die mit den Begriffen einer professionellen, praktischen und guten Lehrerbildung umschrieben sind (Philipps-Universität Marburg, 2014, S. 6):

1. „Gute Lehrerbildung an der UMR versteht sich als eine qualitätsgesicherte Ausbildung. Das Studienangebot soll höchsten Qualitätsansprüchen genügen und ständig auf seine Wirkung hin überprüft werden, damit gut ausgebildete Studierenden die beste Voraussetzung haben, gute Lehrer/innen zu werden.“
2. „Praktische Lehrerbildung an der UMR umfasst ein Ausbildungsangebot mit Praxisphasen, das einen reflektierten und dadurch verbesserten Praxisbezug bietet. Das Ausbildungsangebot muss sich für die Studierenden und für die Schule als praxistauglich erweisen und unter den Standortbedingungen des Praxisbezirks praktikabel sein.“
3. „Professionelle Lehrerbildung an der UMR steht für eine konzeptionell fundierte Ausbildung, die von Profis durchgeführt wird – den Wissenschaftler/innen und Mitarbeitern/innen in Service und Verwaltung der Universität. Professionalität kennzeichnet auch die Prozesse der Studienorganisation und der Gestaltung des Curriculums. Weiter verbindet sich damit eine funktionale und zielorientierte Verantwortungsstruktur, in der Lehrerbildung als Führungsaufgabe wahrgenommen wird. Professionalität ist das Leitmotiv des Marburger Vorhabens.“

#### **Tätigkeitsfelder des Projekts**

Zur Erreichung der genannten Ziele sind in der ersten Förderphase **drei Tätigkeitsbereiche für ProPraxis** definiert worden:

- die *Konzipierung und Erprobung von Marburger Praxismodulen (MPM)*, die mit der Leitidee eines doppelten Praxisverständnisses eine Weiterentwicklung des Praxisbezuges im Lehramtsstudium verfolgt,
- der *Ausbau und die Verbesserung einer professionsbezogenen Beratung* und Begleitung der Studierenden im Studium, die die Studierenden auf ihrem Weg der Professionalisierung für den späteren Lehrerberuf insbesondere im überfachlichen Bereich unterstützen soll,
- sowie die *Reformierung des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)*, die zu einer nachhaltigen Stärkung des ZfLs führen soll.

Querliegend zu diesen Tätigkeitsbereichen wurden Evaluationen durchgeführt, die als Qualitätssicherung zum einen die Effekte der Maßnahmen überprüfen, und zum anderen im Sinne einer formativen Evaluation zur Weiterentwicklung der Maßnahmen beitragen sollten.

**Fokus des vorliegenden Evaluationsberichts**

Der Bericht stellt ein erstes Zwischenfazit über die bisherige Evaluation des Marburger Projekts ProPraxis dar. Dabei liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Berichts auf der Evaluation der Marburger Praxismodule mit der ersten Studierendenkohorte und der Beschreibung der Veränderungen, die durch die Reformierung des Zentrums für Lehrerbildung bewirkt wurden. Im Kern sollen dabei folgende Ziele näher in Augenschein genommen werden:

- Die MPM sollen die Fachdidaktiken auf Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand stärken. Studierende lernen in den MPM fachliches Wissen vor dem Hintergrund der späteren Berufspraxis als Lehrkraft systematisch zu reflektieren. Entsprechend wird erwartet, dass Studierende in den MPM im Vergleich zu Studierenden, die noch nach dem bisherigen Studiumsmodell (SPS) studieren, eine bessere Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen zeigen. Studierende sollen durch die MPM insgesamt eine stärkere Professionalisierung erfahren.
- Die MPM vernetzen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Schulpädagogik und Schulpraxis eng miteinander. Dabei sollen die Studierenden lernen, die Bedeutung einer intensiven fachdidaktischen Beschäftigung mit Fachgegenständen zu verstehen und dies auf die Schulpraxis zu beziehen. Damit soll der Praxisbezug der universitären Lehrerbildung verbessert werden.
- Durch Implementierung einer professionsbezogenen Beratung sollen möglichst viele Studierenden zu einer kritischen Reflexion eigener Kompetenzen im überfachlichen Bereich angeregt werden, die von den Betroffenen als unterstützend und hilfreich erlebt wird.
- Die im Zentrum für Lehrerbildung vorgenommenen Veränderungen sollen zu einer stabilen und zufriedenstellenden Implementierung einer neuen Personalstruktur führen.

Die **Struktur des Berichts** gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Darstellung der Kernidee und des Curriculums der Marburger Praxismodule (Kapitel II):** Die vorliegende Evaluation zielt schwerpunktmäßig auf die Evaluation der MPM ab. Daher werden zunächst die Kernideen und die Struktur der MPM inhaltlich erläutert.
2. **Darstellung der Ergebnisse der veranstaltungsbezogenen Evaluationen im Rahmen der MPM (Kapitel III):** Zu den MPM-Veranstaltungen zählen die entsprechenden universitären Seminare, zwei Praxisphasen an den Schulen (ein zwei-wöchiges Beobachtungspraktikum sowie ein acht-wöchiges Vollzeitpraktikum) sowie das studiumsbegleitende Angebot der professionsbezogenen Beratung. Zu jeder dieser Veranstaltungen sind spezifische Evaluationen durchgeführt worden. Die Ziele dieser Evaluationen sowie die Ergebnisse werden in Kapitel III ausführlich dargestellt.
4. **Darstellung der Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden (Kapitel IV):** Zur Überprüfung, ob die MPM zu einer im Vergleich zum bisherigen Studiensystem (SPS) verbesserten Kompetenzentwicklung bei Studierenden führt, wurde eine Längsschnittstudie durchgeführt. Erste Ergebnisse dieser Längsschnittstudie mit der ersten Kohorten von MPM-Studierenden liegen vor und werden vorgestellt.
5. **Beschreibung der Veränderungen im Rahmen der Umstrukturierung des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) (Kapitel V):** Es wird beschrieben, welche Veränderungen seit Beginn des Projekts ProPraxis im ZfL realisiert werden konnten und wie Mitarbeiter/innen im ZfL die neuen Arbeitsstrukturen mit Stand September 2017 erleben.
6. **Dokumentation von Veranstaltungen und Publikationen (Kapitel VI):** In diesem Teilkapitel werden Veranstaltungen und Publikationen, die im Rahmen des Projekts ProPraxis stattgefunden bzw. erstellt wurden, aufgelistet.
7. **Ausblick (Kapitel VII):** Der Bericht schließt mit einem Ausblick auf die weiterführenden Evaluationen, die im Projekt ProPraxis geplant sind.

## I.2. Executive Summary der wichtigsten Ergebnisse

Das folgende Executive Summary fasst die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation kompakt zusammen und dient als Übersichtsinformation. Konkrete Hintergrund- und Detailinformationen können den jeweiligen Kapiteln entnommen werden.

### I.2.1 Ergebnisse zur formativen Evaluation der MPM-Veranstaltungen (vgl. Kap. III)

Im Rahmen der MPM wurden bislang Seminare in fünf aufeinander aufbauenden Modulen, inkl. zwei Praxisphasen und einer professionsbezogenen Beratung, angeboten. Alle Veranstaltungen im Rahmen der MPM mit der ersten Studienkohorte konnten mit Hilfe von teilstandardisierten Fragebögen erfolgreich mit einer *hohen Befragungsquote* evaluiert werden. Befragt wurden Studierende der ersten Studierendekohorte, die im WS 2015/16 mit den MPM starteten. Diese bestand zu Beginn aus 45 Personen. Durch die Evaluationen liegen zuverlässige Daten vor, wie die Studierenden die Veranstaltungen wahrgenommen haben und bewerten. Die erfolgreiche Evaluation aller MPM-Veranstaltungen konnte nur durch eine sehr gute Kooperation mit den Verantwortlichen in Lehre und Beratung erreicht werden.

#### I.2.1.1. Ergebnisse der Evaluation der MPM-Seminare

Alle Seminare wurden mit Hilfe einer Schulnotenskala von 1 „sehr gut“ bis 5 „mangelhaft“ global evaluiert. Die Noten geben einen Eindruck, wie die Veranstaltungen insgesamt von den Studierenden erlebt wurden. Die MPM-Seminare wurden *von 55% (für das Modul PraxisLab-Vorbereitung) bis 84% (für das Modul ProfiWerk Fach) der Studierenden zusammenfassend mit gut oder sehr gut* bewertet. Die entsprechenden arithmetischen Mittelwerte (MW) der Notenbewertung schwankten zwischen MW = 1,83 (für ProfiWerk Fach) und MW = 2,66 (für PraxisLab-Vorbereitung). Die globale Bewertung fällt besonders gut für die ProfiWerk-Seminare aus, die ein Kernstück der MPM darstellen. Hingegen wurde bei den PraxisLab-Vorbereitungsseminaren und den PraxisLab-Begleitseminaren partieller Optimierungsbedarf festgestellt.

Zusätzlich zu der globalen Bewertung wurden mit zehn Aussagen die *Inhalte und das Konzept der Seminare* sowie die *Moderation und Betreuung durch die Dozenten/innen* evaluiert. Die Aussagen konnten auf einer Zustimmungsskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ bewertet werden. Besonders positiv wurde dabei die *Arbeit der Dozenten/innen* bewertet. Die Zustimmungsquoten (ZQ; Anteil der Studierenden, die auf einer 5-stufigen Antwortskala der Erfüllung des Kriteriums eher oder voll zustimmten) lagen bei allen Bewertungen der Moderation und Betreuung durch die Dozenten/innen bei 67% oder höher. In vielen Fällen gab es gar Zustimmungsquoten zwischen 80 und 100%. Dies zeigt, dass die Studierenden die Dozenten/innen in der großen Mehrzahl der Fälle als besonders engagiert und kompetent erlebt haben.

Des Weiteren wurde die von den Studierenden erlebte *Wissenssteigerung zu zentralen Inhalten der Seminare* erfasst. Dazu sollten die Studierenden auf einer 5-stufigen Antwortskala einschätzen, wie groß ihr Wissen zu Beginn und wie groß es am Ende des Seminars war. Die Teilnahme an den Seminaren hat in der Wahrnehmung der Studierenden zu einer *deutlichen und breitgefächerten Erweiterung ihres Wissens* geführt. Die Effektstärken (Cohen's d) der berichteten Wissenssteigerung bzgl. der Seminarinhalte sind in allen Bereichen statistisch signifikant und liegen im Durchschnitt bei 1,00 oder höher. Die Effekte sind somit als groß einzuordnen.

In jeder Seminarevaluation wurden schließlich auch *seminarspezifische Ziele* mit standardisierten und mit offenen qualitativen Fragen evaluiert. Dazu wurden zu jedem Seminar spezifische Items und

Fragen generiert. Die Rückmeldung dieser Ergebnisse diente den Dozenten/innen der Seminare als Rückmeldung, inwiefern das Konzept ihres Seminars aufgegangen ist.

Die Ergebnisse jeder *Seminar-Evaluation* wurden in Berichten zusammengefasst und den Dozenten/innen zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wurden die Evaluationsergebnisse zur *Optimierung der Messinstrumente* für die Evaluation der Veranstaltungen mit der zweiten MPM-Kohorte herangezogen. Eine ausführliche Darstellung der Detailergebnisse zu den seminarspezifischen Evaluationen mit der ersten MPM-Kohorte findet sich in Kapitel III.2.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die erste Pilotphase der MPM-Seminare erfolgreich verlaufen ist. Aus der Sicht der Studierenden wurde das neue Konzept positiv aufgenommen und hat zu signifikanten Professionalisierungsprozessen beigetragen, was durch die Längsschnittstudie (s. Pkt. C des Executive Summary und Kap. III) bestätigt wird.

### **I.2.1.2. Ergebnisse der Evaluation der Praxisphasen im Rahmen der MPM**

Die zwei in MPM integrierten *Praxisphasen an der Schule* bestehen aus einem zwei-wöchigen Beobachtungspraktikum zwischen dem 3. und 4. Fachsemester sowie einem acht-wöchigen Vollzeitpraktikum im 5. Fachsemester. Dieses neue Praktikumskonzept stellt ein Alternativmodell zum in Hessen durchgeführten Praxissemester dar.

Das *zwei-wöchige Beobachtungspraktikum* wird mit einer durchschnittlichen Schulnote von MW = 2,53 moderat positiv bewertet. Rückmeldungen in den offenen Fragen der Evaluation zeigen, dass dies offenbar daran liegt, dass in der jetzigen Konzeption die Aufgaben der Studierenden auf das Beobachten beschränkt und eigene Unterrichtsversuche noch nicht vorgesehen sind. Dennoch berichtete die deutliche Mehrheit der Studierenden auch von positiven Effekten des Beobachtungspraktikums: Sie hätten Einblicke in den Arbeitsalltag einer Lehrperson erhalten und verschiedene Lehrertypen kennengelernt, sowie infolge ihres Rollen- bzw. Perspektivwechsels einen neuen Blick auf Schüler/innen erhalten.

Das *acht-wöchigen Vollzeitpraktikum* in der Schule ist von den Studierenden besonders positiv erlebt worden. 94% der Studierenden bewerteten das Vollzeitpraktikum mit sehr gut oder gut (MW = 1,67). Zudem berichteten die Studierenden über eine große Zufriedenheit mit diversen inhaltlichen Aspekten des Schulpraktikums. So stimmten z. B. 97% der Studierenden eher oder voll zu, dass das Praktikum für sie eine bereichernde Erfahrung war und sie nun den Zusammenhang zwischen Fachdidaktik und Schulpraxis besser verstehen.

Während des acht-wöchigen Praktikums hatten die Studierenden neben den Mentor/innen zu mehreren weiteren Lehrkräften in der Schule Kontakt. Die *Kontaktqualität* wurde in der großen Mehrzahl der Fälle als sehr positiv und konstruktiv erlebt. Lediglich die Versorgung mit Materialien für den Unterricht durch die Mentor/innen hätte nach Aussagen einiger Studierender besser sein können.

Die Studierenden haben in den acht Wochen im Mittel in *187 Unterrichtsstunden hospitiert oder eigenen Unterricht durchgeführt*. Die Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden schwankte bei der großen Mehrzahl der Studierenden (90%) zwischen 8 und 48 Stunden. Fast alle Studierenden (97%) stimmten eher oder voll zu, bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden viel dazugelernt zu haben. 76% haben sich bei der Durchführung des eigenen Unterrichts kompetent erlebt. Auch bejahten 85% der Studierenden, dass die MPM-Seminare bei der Konzeption eigener Unterrichtsstunden geholfen haben.

Alle Studierenden haben *mindestens einen Unterrichtsbesuch durch Dozenten/innen der Universität Marburg* bei einer eigenen Unterrichtsstunde erlebt. Mehr als die Hälfte der Studierenden (61%) berichteten von zwei oder mehr Unterrichtsbesuchen. Besonders positiv wurden die Reflexionen mit den Dozenten/innen im Anschluss an die Unterrichtsbesuche erlebt. Über 90% der Studierenden erlebten die Reflexionen als hilfreich und die Atmosphäre bei den Reflexionen als angenehm. Lediglich die Vorbereitung der Unterrichtsbesuche wurde „nur“ von 61% als gut empfunden.

Insgesamt zeigen die Evaluationen für das zweiwöchige Beobachtungspraktikum insbesondere in der Vermittlung der Rolle der Beobachtung einen Weiterentwicklungsbedarf bei einer insgesamt aber guten Beurteilung. Für das achtwöchige Vollzeitpraktikum scheint das MPM-Konzept sehr gut aufzugehen. Die Bewertung des Praktikums aus Sicht der Studierenden fällt sehr positiv aus. Die Neukonzipierung der Praxisphasen scheint somit insgesamt erfolgreich gelungen zu sein.

### **1.2.1.3. Ergebnisse der Evaluation der professionsbezogenen Beratung**

Die professionsbezogene Beratung beinhaltet eine systematische Reflexion von Stärken und Schwächen in Bezug auf überfachliche Kompetenzen mit Blick auf den späteren Lehrerberuf und soll den Professionalisierungsprozess von Studierenden unterstützen. Das Angebot der professionsbezogenen Beratung ist curricularer Bestandteil der MPM und begleitet die Studierenden vom 3. bis zum 5. Fachsemester. Im Kern besteht das Angebot der Beratung aus zwei individuellen und vertraulich geführten Gesprächen vor und nach dem acht-wöchigen Blockpraktikum. Die Beratungsgespräche werden durch die Referent/innen im Referat für Beratung am Zentrum für Lehrerbildung durchgeführt und durch einzelne Seminarsitzungen im Rahmen der MPM inhaltlich vorbereitet.

Die *Teilnahme an den individuellen Beratungsgesprächen* ist freiwillig. Dennoch konnte mit 79% im ersten Beratungsgespräch und 52% im zweiten Beratungsgespräch eine hohe Teilnahmequote unter den MPM-Studierenden erreicht werden.

Das Angebot der professionsbezogenen Beratung wurde im Anschluss an das zweite Beratungsgespräch mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens evaluiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Reflexionen von Stärken und Schwächen im Rahmen der *professionsbezogene Beratung* von den Studierenden sehr positiv bewertet werden. Alle Studierenden erlebten das Angebot der Beratung für ihre Professionalisierung als Lehrer/in als hilfreich. Ferner fanden mehr als 90% der Befragten, dass sie (a) durch den Beratungsprozess gelernt hätten, ihre überfachlichen Kompetenzen gezielt zu reflektieren, dass sie (b) neue Erkenntnisse über sich selbst entwickelt hätten, und (c) der Beratungsprozess hilfreich für die Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Schulpraktikums gewesen sei. Entsprechend meldeten ca. drei Viertel der Befragten zurück, in den Gesprächen Neues über sich gelernt zu haben.

Die *Berater/innen* im Referat für Beratung des ZfL wurden von allen Studierenden als kompetent und vertrauenswürdig erlebt. Außerdem seien die Gespräche in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt worden. Dies zeigt, dass die Beratungsgespräche aus Sicht der Studierenden sehr gut und professionell geführt wurden.

Vor den Beratungsgesprächen wurden *standardisierte Online-Befragungen* durchgeführt. Die Daten dieser Befragungen dienten als diagnostisches Material für die Reflexionen im Beratungsgespräch. Die Ergebnisse dieser Online-Befragungen wurden von der großen Mehrheit der Studierenden als persönlich interessant und als eine sinnvolle Grundlage für die Beratungsgespräche erlebt. Auch das zusätzliche Einholen einer Fremdwahrnehmung im Rahmen der zweiten Beratung wurde von der

Mehrheit der Studierenden als sinnvoll und hilfreich erlebt. Anpassungen bezüglich der Länge der Fragebögen und einzelner Aussagenformulierungen wurden angeregt.

Die vorbereitenden *Seminarsitzungen in den MPM* vom Referat für Beratung erhielten eine heterogene Rückmeldung. Die Sitzung zur Reflexion von Videographien wurde von der Mehrheit der Studierenden sehr positiv bewertet. Dabei wurde videographisches Material einer Kurzpräsentation von Studierenden im Hinblick auf Stärken und Schwächen in Kleingruppen ausgewertet und reflektiert. Die Sitzung zum Thema „Wichtige Kompetenzen für den Lehrerberuf“ und die Sitzung zur Methode der „kollegialen Fallberatung“ wurden moderat positiv bewertet. Eine entsprechende Überarbeitung der Konzeptionen wurde für die zweite Studierendenkohorte vorgenommen. Insgesamt hat sich aber gezeigt, dass sich die Teilnahme des Beratungsteams in den Seminarsitzungen als eine wichtige Grundlage dafür herausgestellt hat, die Hemmschwelle zur Teilnahme an den individuellen Beratungsgesprächen zu senken.

### 1.2.2. Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden (vgl. Kap. IV)

Derzeit werden zwei Längsschnittstudien mit zwei unterschiedlichen Studierendenkohorten zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Sinne einer summativen Evaluation durchgeführt. Diese stellen eine wichtige Ergänzung zu der oben geschilderten formativen Evaluation der MPM-Veranstaltungen dar. Die Längsschnittstudien sollen Auskunft zur Wirkung der MPM auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt geben. Bezüglich der ersten Längsschnittstudie liegen Daten aus den ersten beiden Befragungen vor. Die erste Befragung fand im 4. Fachsemester zu Beginn des MPM-Moduls PraxisLab statt. Die zweite Befragung erfolgte ein Jahr später zu Beginn des 6. Fachsemesters und zeigte eine zufriedenstellende Wiederbefragungsquote von 75%. Zu diesem Zeitpunkt hatten die MPM-Studierenden den ersten Zyklus der MPM bis zum Ende des Blockpraktikums absolviert. Von den 42 MPM-Studierenden, die den Zyklus durchlaufen haben, nahmen 28 Studierende (67%) an beiden Befragungen teil. Als Vergleichsgruppe dienten 83 Studierende, die nach dem bisherigen Studienmodell (SPS) studierten.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Kompetenzerleben der MPM-Studierenden im Vergleich zu den SPS-Studierenden im fachdidaktischen Bereich innerhalb des einjährigen Befragungszeitraums besser entwickelt hat. Dies betrifft das Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen, das Selbstkonzept zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien sowie die Intensität der Behandlung von fachdidaktischen Themen und die Einschätzung der eigenen fachdidaktischen Kompetenz. Vergleichbare Effekte in motivationalen Bereichen, der allgemeinen Selbstwirksamkeit oder dem Interesse an Reflexionen sind nicht erkennbar. Dies ist aber nicht verwunderlich, da die letztgenannten Skalen eher stabile Merkmale erfassen, die sich langsamer verändern als die oben geschilderten Kompetenzeinschätzungen. Diese Befunde belegen, dass zum einen die neu eingerichteten MPM bei den Studierenden zu einer Verbesserung ihres fachdidaktischen Kompetenzerlebens führen und zum anderen, dass sich für Studierende in den MPM eindeutig stärkere Effekte in diesem Bereich nachweisen lassen als für Studierende im bisherigen SPS-System. Somit stellen die MPM im Vergleich zum alten SPS-System eine Verbesserung im fachdidaktischen Bereich dar. Damit ist ein wichtiges Ziel der MPM erreicht worden.

### 1.2.3. Veränderungen im Zentrum für Lehrerbildung (vgl. Kap. V)

Ein weiteres Teilziel im Projekt ProPraxis ist die Neuorganisation des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) der Philipps-Universität Marburg. Die Umstrukturierungen betreffen vor allem das Direktorium des

ZfL, die Schaffung von sechs inhaltlich neustrukturierten Referaten mit entsprechenden Stellenformaten sowie die Einrichtung von Lehrerbildungsbeauftragten in den Fächerspektren Sprachen und Naturwissenschaften. Diese Umstrukturierungen sind mit der Neuformulierung der Zentrumsordnung nahezu abgeschlossen. Die Ordnung ist derzeit auf dem Gremienweg.

Weitere Umstrukturierungen im Rahmen von ProPraxis mit Ankerpunkten am ZfL sind in der Entwicklung. Dies betrifft zum einen das ProfiForum, das sich seit Beginn des Projekts als Ort des wissenschaftlichen Austausches zur Weiterentwicklung von Konzepten in der Marburger Lehrerbildung etabliert hat. Durch die Zuordnung des ProfiForums zum Direktor für Kompetenzentwicklung, der damit als Schnittstelle zwischen dem ZfL-Direktorium und dem ProfiForum agiert, ist das ProfiForum nun auch mit dem ZfL verankert. Zum anderen befinden sich ProfiDoc als Betreuungsstruktur für Doktorand/innen und Post-Doktorand/innen und ProfiTeam als Qualifikationsstruktur für abgeordnete Lehrkräfte im Aufbau. Durch die Umstrukturierungen der Arbeitszusammenhänge hat das ZfL seine Einbindung und Sichtbarkeit in der Universität und darüber hinaus ausbauen können. Dies wird u. a. durch die vielfältigen Tätigkeiten in den Referaten und deren Teilnahme an Gremien in der Gesamtuniversität sowie durch die enge Kooperation mit den MPM-Schulen dokumentiert.

Eine erste Befragung der Mitarbeiter/innen im ZfL zum zentrumsinternen Organisationsentwicklungsprozess zeigt zudem, dass die Implementierung der neuen Personalstruktur gelungen ist. Es werden eine sehr gute Arbeitsatmosphäre und eine sehr gute Qualität des Kontaktes zur Geschäftsführung im ZfL zurückgemeldet. Die Evaluation zu tätigkeitsbezogenen Aspekten zeigt zudem eine zumeist hohe Zufriedenheit mit der Definition des eigenen Tätigkeitsbereichs.

#### **I.2.4. Vorträge und Publikationen im Rahmen von ProPraxis (vgl. Kap. VI)**

Die Konzepte und erste Ergebnisse im Rahmen von ProPraxis sind durch diverse Vorträge und Publikationen öffentlich und sichtbar gemacht worden. Diese Kommunikationsformen werden gezielt genutzt, um Vernetzungen mit inner- und außeruniversitären Akteur/innen zu fördern. Am Ende des Berichts findet sich eine entsprechende Dokumentation der Vorträge und Publikationen.

## II. Hintergrundinformationen zum Projekt

### II.1. Der Evaluationsgegenstand - Kurzbeschreibung des Marburger Projekts

#### II.1.1. Die Leitidee des Marburger Projekts

Das Spezifikum der Lehrerbildung an der UMR als Teil eines dreiphasigen Bildungsgangs (Universität, Studienseminar, Berufstätigkeit) ist die Fachlichkeit, d. h. die wissenschaftliche Ausbildung für den späteren Lehrberuf. Im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts ProPraxis wurde über die vergangenen zwei Jahre ein Element im L3-Studiengang entwickelt, das einzelne Module aus den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpädagogik und Schulpraxis eng miteinander verbindet: die sogenannten *Marburger Praxismodule* (MPM) (vgl. auch: <https://www.uni-marburg.de/administration/verwaltung/stab/qualitaetsoffensive-lehrerbildung>).

**Abbildung 01: Schematische Abbildung des doppelten Praxisverständnisses**



Die MPM folgen dem Leitgedanken der Fachlichkeit und Professionalisierung, und bilden diesen im Rahmen eines doppelten Praxisverständnisses ab (s. Abbildung 01):

- Lehrer/innen benötigen für ihre Aufgabe keine reduzierte Fachwissenschaft, sondern überzeugende Übersetzungshilfen zwischen Fachwissenschaft und schulischer Vermittlung im Alltagskontext der Schüler/innen. Um die Komplexität der Fachwissenschaft für eine adäquate Vermittlung im Fachunterricht nutzen zu können, muss diese zunächst erworben und sodann unter dem Aspekt der Vermittlung reflektiert werden. Dieser erste Schritt der fachdidaktischen Modellierung ist im linken Kreis der Abbildung 01 dargestellt. Im Sinne dieser ersten grundlegenden Praxis werden Studierende zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten des eigenen Fachs und seinen 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.
- Darauf aufbauend erhalten die Studierenden im Rahmen eines acht-wöchigen Schulpraktikums einen Einblick in eine zweite Praxis, in der sie die Lehrperspektive einnehmen und dabei ihr erworbenes universitäres Wissen ins Verhältnis zum Schulwissen setzen sowie die Bedeutung universitären Wissens für die Vermittlung im schulischen Kontext erfahren und reflektieren. Dieser zweite Schritt der schulischen Inszenierung ist im rechten Kreis der Abbildung 01 dargestellt.

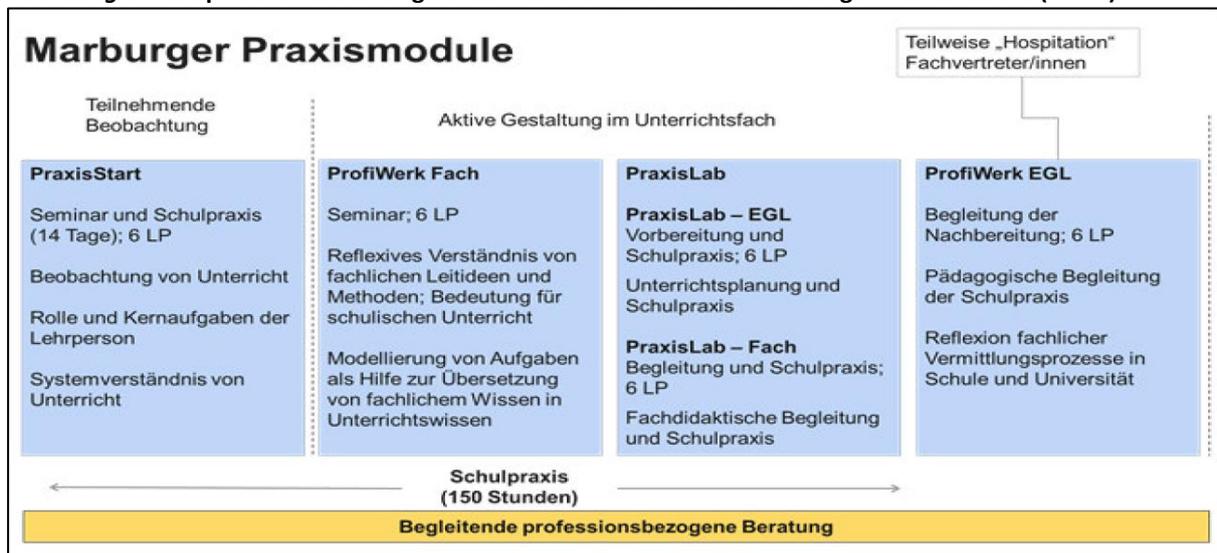
Empirische Studien zeigen, dass gute Lehrer/innen gute Fachwissenschaftler/innen sein müssen, die durch ihre fachdidaktische Expertise die Komplexität der Fachwissenschaft für die angemessene Vermittlung von Unterrichtsgegenständen nutzen können. Für die universitäre Lehre bedeutet dies, dass den Studierenden fachliche Inhalte so vermittelt werden müssen, dass ihre Relevanz für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers erfahrbar wird.

Die diesem Ansatz zugrundeliegende Konzeption des individuellen Professionalisierungsprozesses wird durch eine professionsbezogene Beratung begleitet, die eine fachliche und fachdidaktische Reflexion in den MPM mit einer Beratung zu fachübergreifenden Kompetenzen verbindet und den Studierenden eine Orientierung im Hinblick auf die Anforderungen des Lehrerberufs bietet. Die MPM sind seit Oktober 2015 für zehn an ProPraxis teilnehmende Studienfächer im Rahmen der Anlage 4 der StPO L3 leistungspunkteutral an der UMR verankert. Die in der ersten Phase beteiligten Schulfächer sind: Biologie, Chemie, Englisch, Erdkunde, Ethik, Evangelische Religion, Geschichte, Mathematik, Philosophie sowie Sport. Die schulpraktischen Anteile umfassen ein durch die Schulpädagogik betreutes Beobachtungspraktikum (zwei Wochen) sowie ein durch die Schulpädagogik und die Fachdidaktiken begleitetes Schulpraktikum (acht Wochen), das analog zu den bisherigen Schulpraktischen Studien (SPS) II lediglich in einem Fach durchgeführt wird.

### II.1.2. Die Marburger Praxismodule (MPM)

Die Marburger Praxismodule bilden eine umfassende curriculare Struktur für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf ein doppeltes und wechselseitig aufeinander bezogenes Praxisverständnis zwischen fachdidaktischer Modellierung einerseits und schulischer Inszenierung andererseits. Abbildung 02 stellt die MPM graphisch dar.

**Abbildung 02: Graphische Darstellung der curricularen Struktur der Marburger Praxismodule (MPM)**



Anmerkung: EGL = Erziehungs- und Gesellschaftswissensch. Studium für das Lehramt an Gymnasien; LP = Leistungspunkte.

Die MPM bestehen aus verschiedenen, miteinander verzahnten Veranstaltungsangeboten. Parallel zum Studium fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen wird im Modul *PraxisStart* (3. Fachsemester (FS)) zunächst durch teilnehmende Beobachtung ein erstes reflektiertes Verständnis für Schule und Unterricht entwickelt. Danach (i.d.R. im 4. und 5. FS) folgt eine eng verzahnte Modulkombination aus *ProfiWerk Fach* und *PraxisLab-Begleitseminar* im Fach sowie *PraxisLab-Vorbereitungsseminar* und *ProfiWerk EGL*, das durch die Schulpädagogik betreut wird. Das durch den fachdidaktischen Modellierungsprozess im *ProfiWerk Fach* gewonnene Grundverständnis des Fachs

wird im Modul PraxisLab im Rahmen eines acht-wöchigen, intensiv durch Fachdidaktik und Schulpädagogik (EGL) begleiteten Schulpraktikums in unterrichtliche Praxis übersetzt und mit eigenen Handlungserfahrungen als Lehrer/in verbunden. Diese intensive Schulpraxisphase wird schließlich durch das Modul ProfiWerk EGL aus unterrichtspraktischer und (fach-)didaktischer Perspektive reflektiert. Die MPM-Module bestehen aus folgenden Elementen:

### **PraxisStart**

Das Modul PraxisStart besteht aus einem Vorbereitungsseminar und einem anschließenden zweiwöchigen Beobachtungspraktikum, welches in einem Nachbereitungsseminar im Modul PraxisLab Vorbereitung reflektiert wird. Durch das Modul soll ein erstes reflektiertes Verständnis für Schule und Unterricht entwickelt werden. Die Studierenden lernen das Berufsfeld Schule als zentralen Ort der beruflichen Tätigkeit von Lehrer/innen zu verstehen und diesen in einem übergreifenden bildungs-, schul- und unterrichtstheoretischen Zusammenhang zu reflektieren. Die Studierenden erkunden im Sinne des „forschenden Lernens“ Schule und Unterricht und reflektieren die Rolle und die Kernaufgabe der Lehrperson im Kontext des Berufsfeldes.

### **ProfiWerk Fach**

In den Veranstaltungen des ProfiWerk Fach wird durch forschendes Lernen anhand ausgewählter fachlicher und/oder methodischer Leitideen exemplarisch ein Fachverständnis entwickelt. Dieses Fachverständnis wird fachdidaktisch analysiert, strukturiert und reflektiert sowie in die Perspektive des schulischen Vermittlungsprozesses überführt. Der Arbeitsprozess und dessen reflexive Analyse bauen auf den bereits erworbenen fachlichen und methodischen Kompetenzen der Studierenden auf und befördern einen individuellen Professionalisierungsprozess.

### **PraxisLab**

Basierend auf dem erworbenen Verständnis im Rahmen des Moduls ProfiWerk Fach wird der fachdidaktisch gesteuerte Prozess der Modellierung von Aufgaben in den Prozess der Inszenierung von Unterrichtseinheiten überführt. Dabei werden die erworbenen Erkenntnisse der Studierenden, ihre gemachten Beobachtungen und ihre gesammelten Handlungserfahrungen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung inhaltlich breit und differenziert eingeordnet und systematisiert. Gleichzeitig überführt das Modul die Studierenden von der teilnehmenden Beobachtung (Modul PraxisStart) in das aktive Handeln als Lehrende. Das Modul baut auf den Modulen PraxisStart und ProfiWerk Fach auf und besteht aus eng verzahnten fachdidaktischen und schulpädagogischen Teilmodulen (*PraxisLab EGL/ Fach*).

### **ProfiWerk EGL**

Die intensive Praxisphase des Moduls PraxisLab wird durch das Modul ProfiWerk EGL vervollständigt. Die Studierenden verstehen fachliche Lehr-Lernprozesse im Schulunterricht in ihrer Bedingtheit durch komplexe kommunikative Prozesse sowie durch spezifische organisationale und institutionelle Begrenzungen und Ermöglichkeiten. Sie können ihre eigene Rolle als Vermittler/innen von Sach- und Fachinhalten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiographie reflektieren, die Differenz zwischen fachwissenschaftlichen, schulfachlichen sowie alltagssprachlichen Zugängen zur Wirklichkeit beschreiben und deren Konsequenzen für universitäre bzw. schulische Vermittlungs- und Lernprozesse darlegen.

### **Begleitende Professionsbezogene Beratung**

Als begleitendes Angebot der MPM wird den Studierenden eine professionsbezogene Beratung bereitgestellt. Die Beratung besteht im Kern aus zwei individuellen und vertraulichen Beratungsge-

sprächen zu professionellen Stärken und Schwächen, insbesondere im überfachlichen Bereich. Das Beratungsangebot ist curricularer Bestandteil der MPM und wird durch einzelne Seminarsitzungen im 3. und 4. FS vorbereitet. Das erste Beratungsgespräch im 4. FS dient als eine ergänzende Vorbereitung auf das acht-wöchige Blockpraktikum in der Schule. Das zweite Beratungsgespräch im 5. FS erfolgt im Anschluss an das Praktikum. Aufgrund der dort gemachten Erfahrungen werden weitere Reflexionen zu individuellen Stärken und Schwächen durchgeführt. Dem doppelten Praxisverständnis folgend, wird mit der professionsbezogenen Beratung die Entwicklung eines Angebots angestrebt, das fachliche und fachdidaktische Elemente des Studiums mit fachübergreifenden Kompetenzreflexionen verbindet. Eine ausführlichere Darstellung zum Angebot der professionsbezogenen Beratung erfolgt in Kap. III.2.4.

## II.2. Überblick zum Evaluationskonzept für die erste Förderphase von ProPraxis

Die Erprobungsphase mit der ersten Studierendenkohorte in den MPM wurde durch eine Evaluation eng begleitet. Die Ergebnisse dieser Evaluationen werden im Folgenden berichtet. Die Evaluationen werden derzeit mit weiterentwickelten Fragebögen mit der zweiten Studierendenkohorte wiederholt. Die MPM mit der zweiten Kohorte sind zum jetzigen Zeitpunkt aber noch nicht beendet. Daher liegen hierzu noch keine elaborierten Evaluationsergebnisse vor.

Die Evaluation beinhaltete zum einen eine systematische Befragungen *im Sinne einer formativen Evaluation* aller MPM-Angebote (s. Kapitel III). Dies betraf sowohl die MPM-Seminare als auch die Praxisphasen in den Schulen sowie die professionsbezogene Beratung. Die Evaluation konkreter Veranstaltungen sollte Informationen liefern, wie die Studierenden diese wahrnahmen und bewerteten. Daraus sollten Erkenntnisse abgeleitet werden, in welchen Bereichen die Veranstaltungen gut funktionieren, aber auch in welchen Bereichen Optimierungsbedarf besteht. Die Evaluationen dienten somit zur Weiterentwicklung der MPM-Angebote. Zum anderen sollte *im Sinne einer summativen Evaluation* untersucht werden, wie sich die Kompetenzen der Studierenden durch Teilnahme an den MPM verändert haben (s. Kapitel IV). Dies wurde durch eine Längsschnittstudie realisiert, in der die MPM-Studierenden mit solchen Studierenden verglichen wurden, die nicht nach dem MPM-Modell studierten. Dies war möglich, weil in der ersten Phase nicht alle Fächer an den MPM beteiligt waren.

Im fünften Kapitel werden schließlich die strukturellen Veränderungen im Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) beschrieben und die Ergebnisse einer Mitarbeiter/innenbefragung im ZfL dargestellt. Diese Dokumentation soll verdeutlichen, welche strukturellen Veränderungen seit Beginn von ProPraxis umgesetzt worden sind, welche noch bevorstehen und wie gut die neue Arbeitsstruktur im ZfL etabliert werden konnte.

### III. Formative Evaluation der Marburger Praxismodule - Ergebnisse der Evaluation spezifischer Veranstaltungen durch Studierende im Lehramt

Im Sinne einer formativen Evaluation wurden alle MPM-Angebote systematisch evaluiert. Dazu gehörten sowohl die fünf universitären MPM-Seminare als auch die beiden Schulpraktika und das Angebot der professionsbezogenen Beratung. Die zentrale Frage dieser Evaluationen war, wie Studierende die verschiedenen Angebote in den MPM wahrnahmen und bewerteten. Daraus lassen sich auch Schlussfolgerungen ableiten, welche Wissens- und Kompetenzsteigerungen aus Sicht der Studierenden stattgefunden haben. Die Ergebnisse der Veranstaltungsevaluationen wurden in Berichten zusammengefasst und den MPM-Dozenten/innen zur Verfügung gestellt, damit diese zur Weiterentwicklung der Veranstaltungen genutzt werden konnten. Auch wenn die formativen Evaluationen erste Hinweise zur Bewertung der MPM aus Sicht der Studierenden geben, können nur begrenzt Aussagen darüber getroffen werden, welche Effekte die Angebote tatsächlich haben. Um die tatsächlichen Effekte der MPM besser einschätzen zu können, wurde eine ergänzende summative Evaluation der Kompetenzentwicklung der Studierenden mit Hilfe einer Längsschnittstudie durchgeführt, die in Kapitel IV ausführlich dargestellt wird. Die Ergebnisse der formativen und der summativen Evaluation sollen sich somit ergänzen, um eine Einschätzung über die Güte und die Wirkung der MPM zu erhalten.

#### III.1 Hintergrundinformationen zur Evaluation von MPM-Angeboten

Die Evaluationen fanden mit Hilfe von teilstandardisierten Fragebögen statt – somit wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten bezüglich der Wahrnehmung der Veranstaltungen erhoben. Die Evaluationsinstrumente wurden unter Berücksichtigung der Zielstellung für jedes Angebot in den MPM spezifisch entwickelt. Es konnten alle bisherigen Angebote im Rahmen der MPM mit der ersten Studienkohorte, die aus insgesamt 45 Studierenden bestand, erfolgreich mit einer hohen Befragungsquote evaluiert werden (s.u.). Dies war nur durch eine sehr gute Kooperation mit den zuständigen Dozenten/innen möglich<sup>1</sup>. Zu beachten ist, dass an den Angeboten nicht immer alle Studierenden der ersten MPM-Kohorte teilgenommen haben. Daher variiert die Studierenden-Anzahl von Angebot zu Angebot:

- Evaluation PraxisStart-Seminare im WS 2015/16 ( $n = 36$  von 45: Befragungsquote (BQ) = 80%);
- Evaluation des zwei-wöchigen Beobachtungspraktikums in der Schule im Februar/März 2016 ( $n = 40$  von 44: BQ = 91%);
- Evaluation PraxisLab-Vorbereitungsseminare (EGL) im SS 2016 ( $n = 30$  von 39: BQ = 77%);
- Evaluation PraxisLab-Begleitseminare (Fächer) im WS 2016/17 ( $n = 37$  von 42: BQ = 88%);
- Evaluation ProfiWerk Fach-Seminare im SS 2016 ( $n = 37$  von 37: BQ = 100%);
- Evaluation ProfiWerk Fach-Seminare im WS 2016/17 ( $n = 55$  von 60: BQ = 92%);
- Evaluation des acht-wöchigen Schulpraktikums im Oktober bis Dezember 2016 ( $n = 33$  von 40: BQ = 83%);
- Evaluation ProfiWerk EGL-Seminare im Januar/Februar 2017 ( $n = 34$  von 38: BQ = 89%);
- Evaluation professionsbezogene Beratung ( $n = 21$  von 22 Studierenden der zweiten Beratung: BQ = 95%).

<sup>1</sup> Das Evaluationsteam möchte sich ganz ausdrücklich bei allen Beteiligten im Studium, im Praktikum und in der Beratung für die sehr gute Kooperation bedanken. Nur dadurch war eine erfolgreiche Durchführung der Evaluationen möglich.

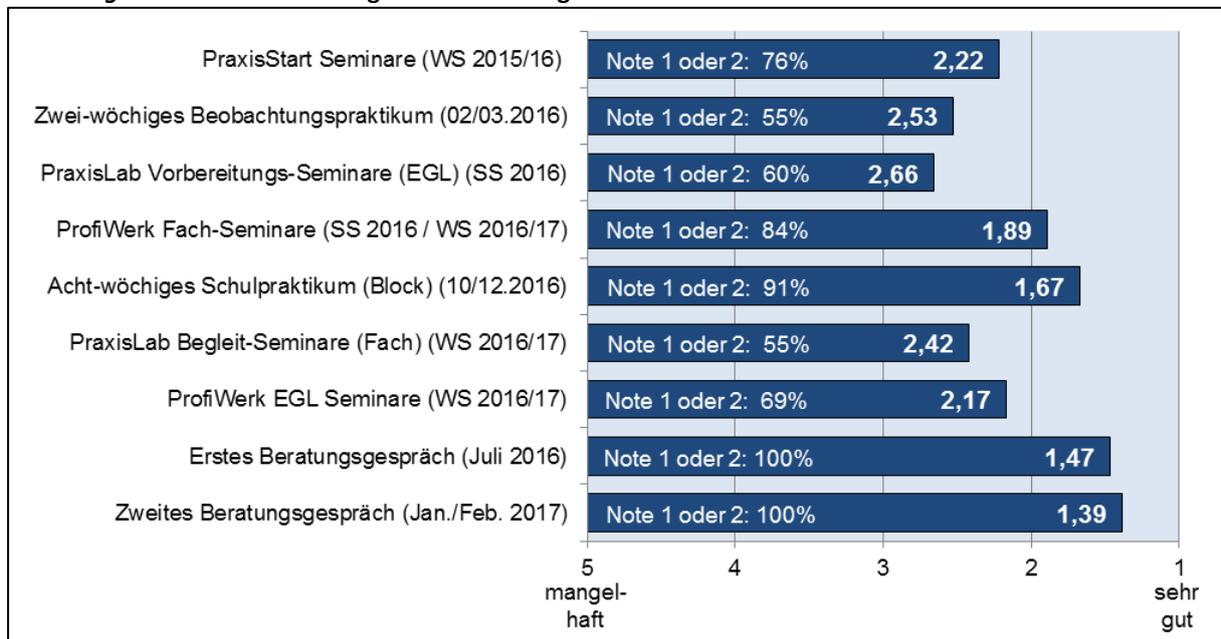
Zu der Aufzählung ist anzumerken, dass die ProfiWerke in den Fächern zeitlich zweigeteilt und mit etwas unterschiedlichen Fragebögen evaluiert wurden. Daher werden diese hier zweigeteilt aufgeführt. Im SS 2016 fanden die ProfiWerke Fach in Ev. Theologie, Philosophie, Chemie und Biologie statt. Im WS 2016/17 erfolgten dann die ProfiWerke Fach in Englisch, Geographie, Mathematik und Sport. Zu diesen Veranstaltungen waren auch Studierende, die nicht in den MPM studierten, zugelassen. Daher ergeben sich in der Summe in den fächerbezogenen ProfiWerken höhere Teilnehmer/innenzahlen als es in der ersten MPM-Kohorte Studierende gab. In den ProfiWerk Fach-Seminaren waren jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Rückmeldungen der MPM- und der Nicht-MPM-Studierenden zu finden, sodass auf eine getrennte Darstellung der Ergebnisse für die beiden Gruppen verzichtet wurde.

### III.2. Ergebnisse der Evaluation der MPM-Angebote

#### III.2.1 Globale Bewertung der MPM-Angebote

Bei allen Evaluationen von MPM-Angeboten (Seminare, Praktika und Beratung) wurden die Studierenden gebeten, eine globale Bewertung mit Hilfe von Schulnoten von 1 „sehr gut“ bis 5 „mangelhaft“ vorzunehmen. Diese Notenbewertung liegt als einzige Information für alle MPM-Angebote inkl. der Schulpraktika und der professionsbezogenen Beratung vor. Sie erlaubt erste Eindrücke, wie die Angebote von den Studierenden im Allgemeinen erlebt und bewertet wurden. Daher werden diese Notenbewertungen zu Beginn dieses Kapitels dargestellt. Abbildung 03 gibt die Mittelwerte der vergebenen Noten für die einzelnen Angebote wieder.

**Abbildung 03: Globale Bewertungen der MPM-Angebote durch Studierende mit Hilfe von Schulnoten**



Anmerkung: EGL = Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Studium für das Lehramt an Gymnasien; SS = Sommersemester; WS = Wintersemester.

Die MPM-Angebote wurden von der Mehrheit (zwischen 55% [für PraxisLab Vorbereitung] und 100% [für die Beratungsgespräche]) mit sehr gut bis gut bewertet. Die Abbildung 03 zeigt aber, dass sich zwischen den verschiedenen MPM-Angeboten Unterschiede in der Notenbewertung erkennen lassen:

- Die Seminare in ProfiWerk Fach, das acht-wöchige Blockpraktikum und die Beratungsgespräche wurden von den Studierenden sehr positiv erlebt. Alle genannten Angebote wurden mit einer durchschnittlichen Note besser als 2,00 bewertet. Dies sind sehr gute globale Evaluationsergebnisse.
- Etwas moderate Bewertungen erhielten hingegen das zwei-wöchige Beobachtungspraktikum sowie das PraxisLab-Vorbereitungsseminar zum Blockpraktikum im EGL-Bereich. Bei der erneuten Durchführung des PraxisLab-Vorbereitungsseminars mit der zweiten MPM-Kohorte wurden daher deutliche Veränderungen in der Seminarkonzeption vorgenommen. Erste Ergebnisse dieser Evaluation liegen vor. Die Notenbewertung auf Basis von  $n = 58$  Studierenden belief sich beim zweiten Durchgang bei einem Mittelwert (MW) = 2,38 und hat sich damit ein wenig verbessert.

Die globalen Bewertungen mit Hilfe von Schulnoten lassen noch keine Rückschlüsse zu, wie diese Bewertungen zustande kommen. Daher werden in den folgenden Kapiteln angebotsspezifische Evaluationsergebnisse präsentiert. Im nächsten Kapitel werden dazu zunächst Hintergrundinformationen zu den Evaluationsergebnissen der MPM-Seminare gegeben. Anschließend werden im Kapitel III.2.3 die Ergebnisse der Evaluation der Schulpraktika und in Kapitel III.2.4 die Ergebnisse der Evaluation des professionsbezogenen Beratungsangebots vorgestellt.

### III.2.2 Evaluation der MPM-Seminare

Die Fragebögen für die Seminarevaluationen bestanden immer aus einem allgemeinen und einem seminarspezifischen Teil. Der allgemeine Teil des Fragebogens enthielt im Kern zehn Items, die bei allen Seminarevaluationen vorgelegt wurden. Dadurch wird ein Vergleich der Seminare möglich (vgl. Tabelle 01). Zusätzlich wurde für jedes Seminar ein spezifischer Evaluationsbereich formuliert, der die Ziele jeder Veranstaltung differenziert erfassen sollte. Als Grundlage dienten dazu die Veranstaltungsbeschreibungen und z.T. Gespräche mit Dozenten/innen. Die seminarspezifischen Teile der Evaluationen umfassten zum einen die Erhebung von Wissenssteigerungen zu spezifischen Inhalten der Seminare (vgl. Abbildung 04). Zum anderen wurden Items zum Erreichen seminarspezifischer Ziele formuliert. Zusätzlich wurden Fragen mit offenem Antwortformat gestellt. So wurde z. B. am Ende jeder Seminarevaluation erfragt, was als besonders gut bzw. hilfreich und was als weniger gut gelungen bzw. weniger hilfreich erlebt wurde sowie welche Verbesserungsvorschläge gemacht werden können. Die so erhaltenen Informationen gaben weiteren Aufschluss, wie die Studierenden die MPM-Veranstaltungen erlebt haben.

#### III.2.2.1 Ergebnisse zu allgemeinen Aspekten der MPM-Seminare

Die zehn Kernitems im allgemeinen Teil lassen sich zu zwei Faktoren zusammenfassen. Dies ist zum einen ein Faktor „Inhalt und Konzept des Seminars“ sowie ein zweiter Faktor „Moderation und

Betreuung durch Dozenten/innen<sup>2</sup>. Die zehn Kernitems formulieren positive Aspekte, die als wünschenswert bei der Bewertung von Seminaren angesehen werden. Die Antworten sollten auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ erfolgen. Die Ergebnisse zu diesen Items ermöglichen einen detaillierten Einblick, welche Bereiche von den Studierenden als besonders positiv und welche Bereiche nicht optimal in den jeweiligen Seminaren eingeschätzt wurden. Für die Rückmeldungen der Ergebnisse wurden u. a. Zustimmungsqoten (ZQ) verwendet, die auf Itemebene leichter zu interpretieren sind als arithmetische Mittelwerte. Die Zustimmungsqoten geben den Anteil der Befragten wieder, die auf der fünf-stufigen Likert-Skala mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ geantwortet haben. Tabelle 01 gibt die Zustimmungsqoten zu den formulierten Gütekriterien von Seminaren im Überblick über alle universitären Seminare wieder.

**Tabelle 01: Zustimmungsqoten zu Items zu allgemeinen Aspekten der universitären MPM-Seminare**

	PraxisStart Seminare (WS 2015/16)	PraxisLab EGL Seminare (SS 2016)	ProfiWerk Fach Seminare (SS2016)	ProfiWerk Fach Seminare (WS 2016/17)	PraxisLab Fach Seminare (WS 2016/17)	ProfiWerk EGL Seminare (WS 2016/17)
<b>Inhalt und Konzept des Seminars</b>						
01. Ich fand das Seminar inhaltlich interessant.	75,7%	46,7%	97,3%	87,3%	64,9%	76,5%
02. Das Seminar gibt einen guten Überblick über das Themengebiet.	70,3%	53,3%	78,4%	72,7%	63,9%	76,5%
03. Das Seminar war eine gute Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion.	81,1%	55,2%	83,8%	70,9%	64,9%	88,2%
04. Ich wurde im Seminar zum Nachdenken angeregt.	78,4%	53,3%	91,9%	78,2%	78,4%	97,1%
<b>Moderation &amp; Betreuung des Seminars durch Dozenten/innen</b>						
05. Die Dozentinnen und Dozenten erklärten die Inhalte verständlich.	91,9%	73,3%	91,9%	83,6%	86,1%	94,1%
06. Das Seminar verlief nach einer klaren Gliederung.	80,6%	66,7%	86,5%	74,5%	72,2%	91,2%
07. In dem Seminar herrschte eine gute Arbeitsatmosphäre.	91,9%	80,0%	100,0%	90,7%	86,5%	88,2%
08. Im Seminar wurde auf Fragen und Anregungen Studierender ausreichend eingegangen.	100,0%	93,3%	100,0%	83,6%	83,8%	97,1%
09. Die Fragen der Seminarteilnehmer/innen wurden von den Dozentinnen und Dozenten kompetent beantwortet.	94,4%	80,0%	97,3%	83,6%	97,3%	94,1%
10. Die Dozentinnen und Dozenten moderierten die Diskussionen im Seminar motivierend.	86,1%	72,4%	91,9%	69,1%	89,2%	91,2%

Anmerkung: Zustimmungsqoten ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Die Ergebnisse in Tabelle 01 zeigen, dass mit wenigen Ausnahmen die Zustimmungsqoten zu den präsentierten Aussagen bei 67% oder höher liegen. Dies bedeutet, dass mindestens zwei Drittel der Studierenden die formulierten Gütekriterien in den Seminaren als gegeben angesehen haben. Lediglich die Aussagen im Bereich „Inhalt & Konzept“ der PraxisLab EGL-Seminare erhalten moderate

<sup>2</sup> Eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit Daten aus der Evaluation des Seminars PraxisLab-Vorbereitung mit  $n = 69$  Studierenden der zweiten MPM-Kohorte zeigt gute Fit-Indizes für die dargestellte zweifaktorielle Struktur,  $\chi^2(34) = 40,9$ ;  $CFI = ,99$ ;  $RMSEA = ,06$ ;  $SRMR = ,04$ .

Zustimmungsquoten um 50% und bilden somit eine Ausnahme. Des Weiteren ist zu erkennen, dass in allen Seminaren ohne Ausnahme besonders hohe Zustimmungsquoten im Bereich der Moderation & Betreuung der Seminare durch die Dozenten/innen zu finden sind. Dies belegt, dass sich die Dozenten/innen in den MPM-Seminaren aus Sicht der Studierenden sehr engagiert haben.

Zusätzlich zu den Items in Tabelle 01 wurden in allen universitären Seminaren zwei Items zum Schwierigkeitsniveau der Veranstaltungen vorgelegt, die auf einer Ratingskala von 1 „zu gering“ über 3 „ideal“ bis 5 „zu hoch“ beantwortet werden konnten. Aus lerntheoretischer Sicht läge hier ein optimaler Wert bei 3,00 oder leicht höher. Tabelle 02 zeigt die Werte für das Schwierigkeitsniveau der MPM-Seminare. Hier zeigt sich, dass die einführenden MPM-Seminare (PraxisStart und PraxisLab-Vorbereitung) noch als relativ moderat im Schwierigkeitsniveau angesehen wurden, während die ProfiWerk Fach- und ProfiWerk EGL-Seminare von den Studierenden anspruchsvoller erlebt wurden.

**Tabelle 02: Mittelwerte der Items zum Schwierigkeitsniveau der universitären MPM-Seminare**

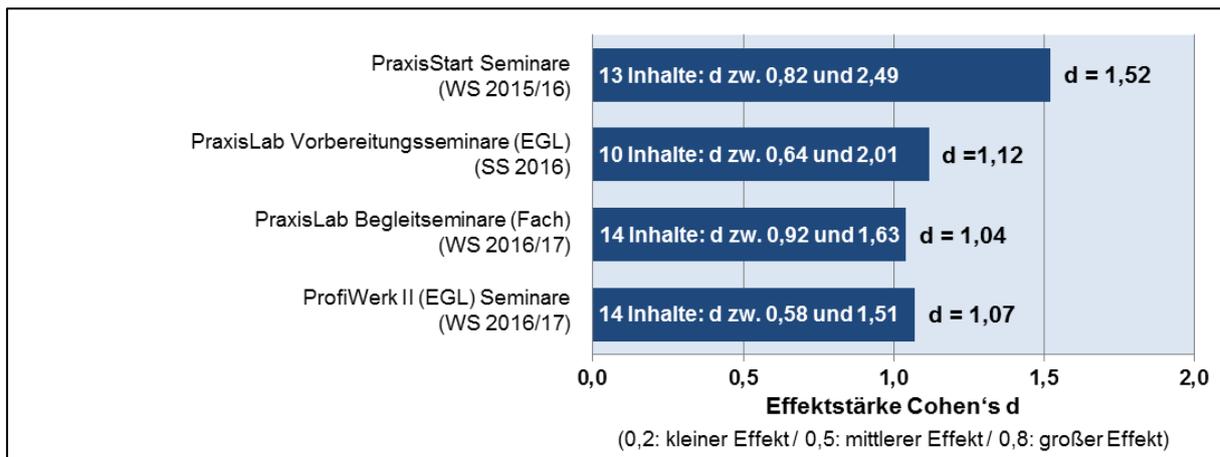
Schwierigkeitsniveau	PraxisStart Seminare (WS 2015/16)	PraxisLab EGL Seminare (SS 2016)	ProfiWerk Fach Seminare (SS2016)	ProfiWerk Fach Seminare (WS 2016/17)	PraxisLab Fach Seminare (WS 2016/17)	ProfiWerk EGL Seminare (WS 2016/17)
01. Die Menge des Lehrstoffes war ...	2,68	2,69	3,39	3,45	2,83	3,15
02. Das an die Studierenden gestellte Anforderungsniveau war ...	2,62	2,45	3,11	3,16	2,78	2,94

Anmerkung: Die Items konnten auf einer standardisierten Ratingskala von 1 „zu gering“ über 3 „ideal“ bis 5 „zu hoch“ beantwortet werden. Aus lerntheoretischer Sicht läge hier ein optimaler Wert bei 3,00 oder leicht höher.

### III.2.2.2 Wissenszuwachs in den MPM-Seminaren

Mit Ausnahme der Seminare in ProfiWerk Fach wurde in allen MPM-Seminaren der subjektiv wahrgenommene Wissenszuwachs bezüglich verschiedener Inhalte untersucht. Die Erfassung des Wissens bezog sich auf die zentralen Inhalte der einzelnen Seminarsitzungen und wurde retrospektiv am Ende der Veranstaltung durchgeführt, indem die Studierenden auf einer Antwortskala von 1 „gar kein Wissen“ bis 5 „sehr großes Wissen“ angeben sollten, wie hoch ihr Wissen in dem jeweiligen Bereich zu Beginn und am Ende des Seminars war. Somit erfasst diese Evaluation den von den Studierenden subjektiv wahrgenommenen Wissenszuwachs. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die selbsteingeschätzte Wissenssteigerung (Wissen am Ende des Seminars minus Wissen zu Beginn des Seminars) in Effektstärken (Cohen's  $d$ ) umgerechnet und über die Inhalte eines Seminars gemittelt. Abbildung 04 fasst die mittleren Effektstärken für die einzelnen Seminare zusammen. Bei der Interpretation der Ergebnisse in Abbildung 04 ist zu beachten, dass pro Seminar eine verschieden große Anzahl von Inhalten erfasst wurde. Da die ProfiWerk Fach-Seminare je nach Fach sehr unterschiedliche Zielsetzung verfolgten, wurde dort auf eine Erfassung der Wissenssteigerung verzichtet.

Die Ergebnisse zur Wissenssteigerung zeigen, dass in *allen* erfassten Inhalten die Studierenden von einem signifikanten Wissenszuwachs ( $p < ,05$ ) berichten. Die in Abbildung 04 dargestellten Effektstärken belegen zudem, dass in den meisten Fällen sehr große Effekte vorzufinden sind. In der Wahrnehmung der Studierenden haben die Seminare somit zu einer deutlichen und breitgefächerten Erweiterung ihres Wissens geführt. Der größte Wissenszuwachs wurde dabei im ersten Modul PraxisStart berichtet. Dies ist insofern nicht verwunderlich, weil die Studierenden zum ersten Mal mit Inhalten der neuen MPM konfrontiert wurden. Die Inhalte der weiteren Seminare bauten auf diesem Wissen auf.

**Abbildung 04: Mittlere Effektstärke (Cohen's d) für die selbsteingeschätzte Wissenssteigerung in MPM-Seminaren**

Anmerkung: Das d beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's d (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz), für welche die Interpretations-Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

### III.2.2.3 Ergebnisse zu spezifischen Aspekten der MPM-Seminare

In diesem Teilkapitel werden seminarspezifische Ergebnisse der Evaluationen dargestellt. Diese sollen verdeutlichen, wie die zentralen Inhalte und Ziele der Seminare aus Sicht der Studierenden realisiert wurden. Insbesondere wird hier auf die von den Studierenden berichteten Wissens- und Kompetenzsteigerungen eingegangen. Informationen zu den einzelnen MPM-Modulen können dem einführenden Kapitel II.1.2 entnommen werden.

#### III.2.2.3.1 Seminarspezifische Evaluationsergebnisse zu PraxisStart

Das Seminar PraxisStart ist die erste Lehrveranstaltung im Rahmen der Marburger Praxismodule (MPM) und wird von Dozenten/innen aus der Schulpädagogik durchgeführt. Das übergeordnete Ziel des Seminars ist die inhaltliche und organisatorische Einführung in die MPM sowie die Vorbereitung auf das anstehende zwei-wöchige Beobachtungspraktikum.

##### Ziele von PraxisStart

Für das Seminar hatten die Dozenten/innen als Ziel die Vermittlung folgender konkreter Inhalte definiert:

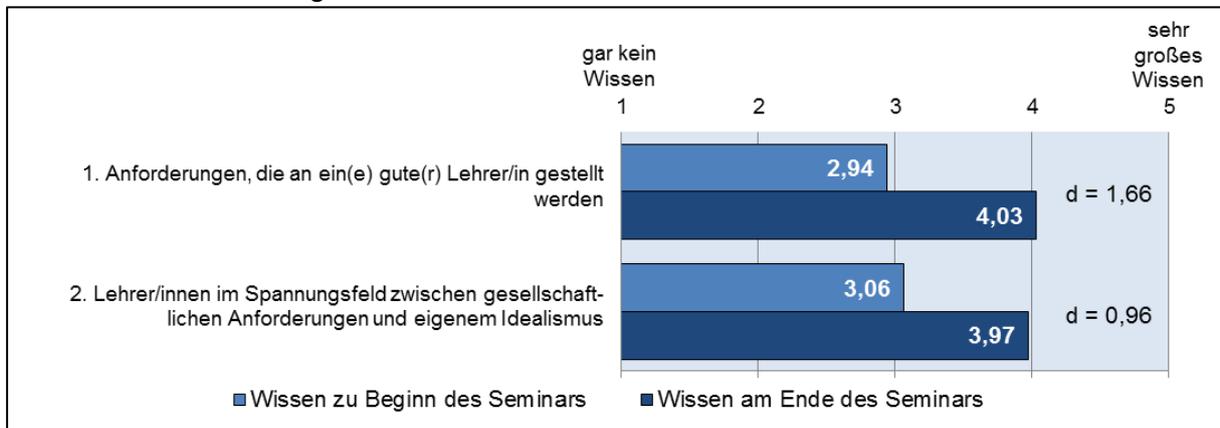
- Verdeutlichung des **Anforderungsprofils des Lehrerberufs** und Reflexion der Gründe der eigenen Berufswahl;
- Einstieg in eine **Reflexion fachübergreifender Basiskompetenzen**, teilweise unter Einbezug des Referats für Beratung am Zentrum für Lehrerbildung;
- Fundierte **theoretische und methodische Einführung in das Beobachten** während des Praktikums, durch Einführung in das ethnografische Beobachten, den Einsatz von Beobachtungsfragebögen sowie Hinweise zu möglichen Beobachtungsfehlern;
- Thematisierung möglicher **inhaltlicher Schwerpunkte einer Unterrichtshospitation**, wie etwa Unterrichtsstörungen, Lehrersprache/ Körpersprache, Gesprächsführung, Phasierung von Unterricht, sowie Unterrichtseinstiege;
- **Klärung organisatorischer Fragen** bezüglich des Ablaufs des Beobachtungspraktikums.

Die zum Ende der Veranstaltungen durchgeführten Seminarevaluationen mit insgesamt 36 Teilnehmenden (Befragungsquote 80%) geben darüber Auskunft, ob die oben aufgeführten Inhalte erfolgreich vermittelt werden konnten. Insbesondere werden hier die Ergebnisse zu den Indikatoren zum subjektiven Wissenszuwachs herangezogen. Diese zeigen alle eine hoch-signifikante Wissenssteigerung ( $ps < ,001$ ). Weitere Ergebnisse aus qualitativen Auswertungen offener Fragen werden ergänzend eingefügt.

Die globale Evaluation des Seminars ergab eine gute durchschnittliche Notenbewertung von 2,22. Es hatten 76% der befragten Studierenden das Seminar mit der Note sehr gut oder gut bewertet.

Als ein wichtiger Inhalt wurde die **Verdeutlichung des Anforderungsprofils des Lehrerberufs sowie die Reflexion der Gründe der eigenen Berufswahl genannt**. In der Evaluation wurde dieser Bereich u. a. mit zwei Wissens einschätzungen abgefragt (vgl. Abbildung 05). Bei beiden Items zeigte sich ein großer subjektiv wahrgenommener Wissenszuwachs zwischen Veranstaltungsbeginn und –ende. Zu beachten ist, dass die Studierenden in diesem Bereich bereits ein profundes Vorwissen angaben, welches jedoch nochmal deutlich verbessert werden konnte. Das selbstberichtete Endniveau von Werten um 4,00 entspricht großem Wissen. Darüber hinaus wurde im ersten Teil des Fragebogens das Item „Die Fallarbeit war für die Reflexion meiner Lehrer/innenrolle sehr hilfreich.“ vorgelegt. Die Zustimmungquote zu diesem Item betrug 63% bei einem Mittelwert von MW = 3,66. Dies bedeutet, dass 63% der Studierenden diesem Item auf einer fünf-stufigen Antwortskala „eher“ oder „voll“ zugestimmt haben. Die geschilderten Ergebnisse sind ein Indikator dafür, dass bei der großen Mehrheit der Studierenden eine gelungene Reflexion der Lehrer/innenrolle und der eigenen Berufswahl stattgefunden hat.

**Abbildung 05: Wissenszuwachs zur Verdeutlichung des Anforderungsprofils des Lehrerberufs sowie der Reflexion der Gründe der eigenen Berufswahl**



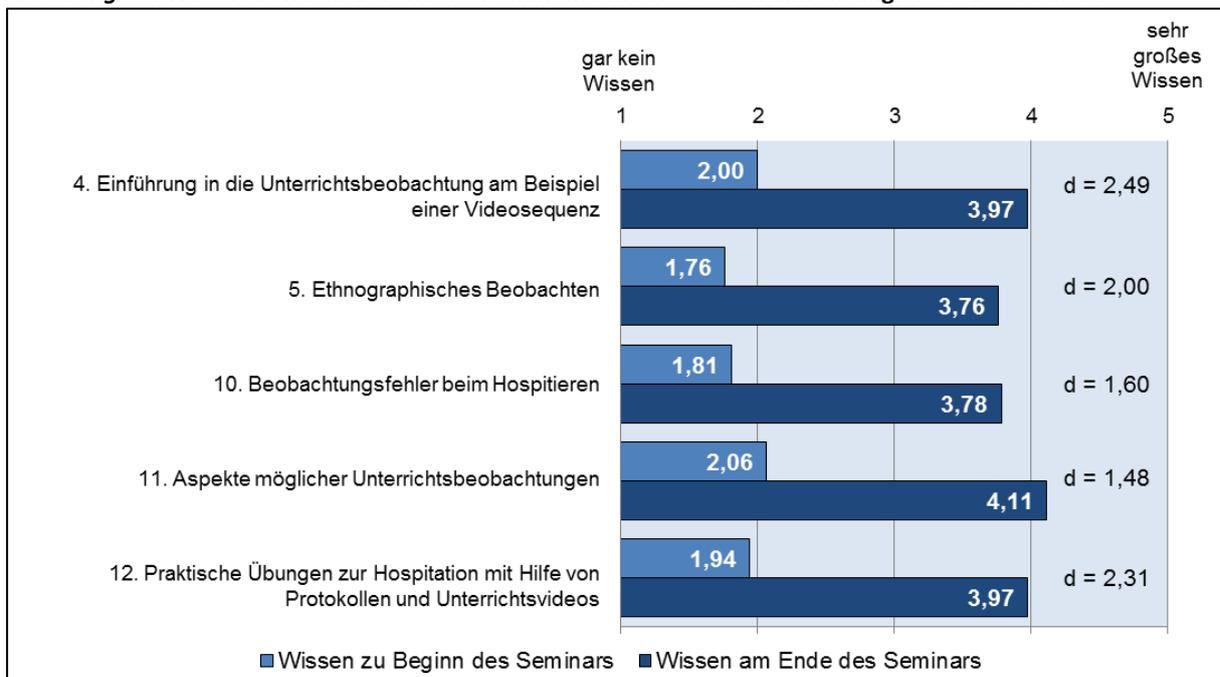
Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 36$  teilnehmenden Studierenden. Das  $d$  beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's  $d$  (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz): Als Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

Die **Reflexion fachübergreifender Basiskompetenzen** war ebenfalls Bestandteil der ersten beiden Seminarsitzungen und wurde intensiv mit interaktiven Übungen auch in der dritten Sitzung im Rahmen der Vorstellung des Konzepts zur professionsbezogenen Beratung thematisiert. In dieser Sitzung wurde eine Wissenssteigerung von  $MW_{\text{Beginn}} = 2,26$  auf  $MW_{\text{Ende}} = 3,51$  berichtet ( $d = 0,94$ ).

In fünf Sitzungen, die über das gesamte Seminar verteilt waren, fand eine fundierte theoretische und methodische **Einführung in das Beobachten** im Rahmen des anstehenden Praktikums statt. Die Wissenssteigerungen zu diesen Sitzungen sind in Abbildung 06 dargestellt. Zu erkennen ist, dass die Studierenden in diesem Bereich relativ geringes Vorwissen mitbrachten. Die darauf folgende

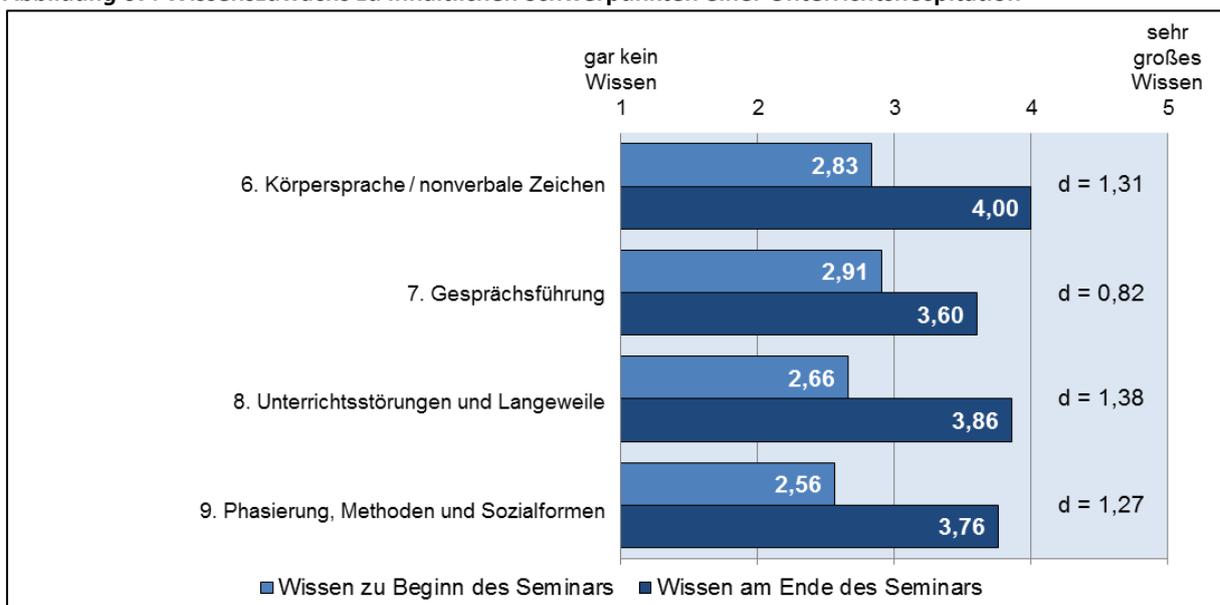
Wissenssteigerung ist mit Effektstärken zwischen  $d = 1,48$  und  $d = 2,49$  als groß einzustufen. Entsprechend stimmten auch zwei Drittel der Studierenden ( $ZQ = 68\%$ ) der Aussage „Ich fühle mich durch das Seminar gut auf das Beobachtungspraktikum vorbereitet.“ eher oder voll zu ( $MW = 3,92$ ). Die offenen Anmerkungen gaben weiteren Aufschluss, was als besonders hilfreich für die Vorbereitung auf das Beobachtungspraktikum erlebt wurde. Besonders häufig (je 14 Mal) wurden diesbezüglich das Verfassen und Analysieren von Beobachtungsprotokollen sowie das Arbeiten mit konkreten Fallbeispielen und die Verwendung von Videoanalysen genannt.

**Abbildung 06: Wissenszuwachs zur theoretischen und methodischen Einführung in das Beobachten**



Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 36$  teilnehmenden Studierenden. Das  $d$  beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's  $d$  (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz): Als Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

**Abbildung 07: Wissenszuwachs zu inhaltlichen Schwerpunkten einer Unterrichtshospitation**



Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 36$  teilnehmenden Studierenden. Das  $d$  beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's  $d$  (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz): Als Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

Mögliche **inhaltliche Schwerpunkte einer Unterrichtshospitation** (Unterrichtsstörungen, Lehrersprache/ Körpersprache, Gesprächsführung, Phasierung von Unterricht) wurden mit vier Sitzungen vertieft. Abbildung 07 ist zu entnehmen, dass die Studierenden zu diesen Themen moderates Vorwissen mitbrachten. Die Wissenssteigerung ist in allen vier Themengebieten substantiell mit großen Effekten. Allerdings kommen die Endwerte teilweise nicht ganz an die 4,00 heran (z. B. beim Thema Gesprächsführung), sodass in diesen Bereichen durchaus noch Optimierungspotenzial erkennbar ist.

Die in Abbildung 07 dargestellten inhaltlichen Schwerpunkte wurden darüber hinaus aber mehrfach in freien Antworten als besonders hilfreiche Vorbereitung auf das Praktikum angegeben (z. B. (Reagieren auf) Langeweile und Störungen sowie Klarstellen von Verhaltensregeln (9 Nennungen), Mimik, Gestik, Körpersprache (8 Nennungen); Grundaufbau und Phasierung des Unterrichts bzw. Unterrichtseinstiege (7 Nennungen); Unterrichtsmethoden und -perspektiven (6 Nennungen)).

Als fünfter zu vermittelnder Inhalt wurde die **Klärung organisatorischer Fragen bezüglich des Ablaufs des Beobachtungspraktikums** angeführt. Die Studierenden gaben zu diesem Bereich eine große Wissenssteigerung von  $MW_{\text{Beginn}} = 2,03$  auf  $MW_{\text{Ende}} = 3,80$  an ( $d = 1,63$ ). Dies weist darauf hin, dass die organisatorischen Fragen bezüglich des Ablaufs des Praktikums zufriedenstellend vermittelt werden konnten. Dies deckt sich mit den bereits geschilderten Ergebnissen, die bei der deutlichen Mehrzahl der Studierenden eine Zufriedenheit mit der Vorbereitung auf das Praktikum widerspiegeln.

#### Fazit zur Evaluation der Seminare in PraxisStart

Als Fazit zu PraxisStart kann festgestellt werden, dass das Seminar von  $\frac{3}{4}$  der Studierenden mit sehr gut oder gut bewertet wurde. Zudem scheinen die Inhalte des Seminars in allen Bereichen zufriedenstellend vermittelt worden zu sein. In allen erfassten Bereichen berichteten die Studierenden von einem hochsignifikanten Wissenszuwachs ( $p < ,001$ ) mit großen Effekten. Besonders starke Effekte waren bezüglich der theoretischen und methodischen Einführung in das Beobachten während des Praktikums zu finden. Dieser Bereich scheint besonders gute Effekte bei den Studierenden bewirkt zu haben.

### III.2.2.3.2 Seminarspezifische Evaluationsergebnisse PraxisLab-Vorbereitungsseminar EGL

Die Seminare in PraxisLab EGL fanden nach dem Beobachtungspraktikum im 4. Semester statt.

#### Ziele und Inhalte der PraxisLab-Vorbereitungsseminare

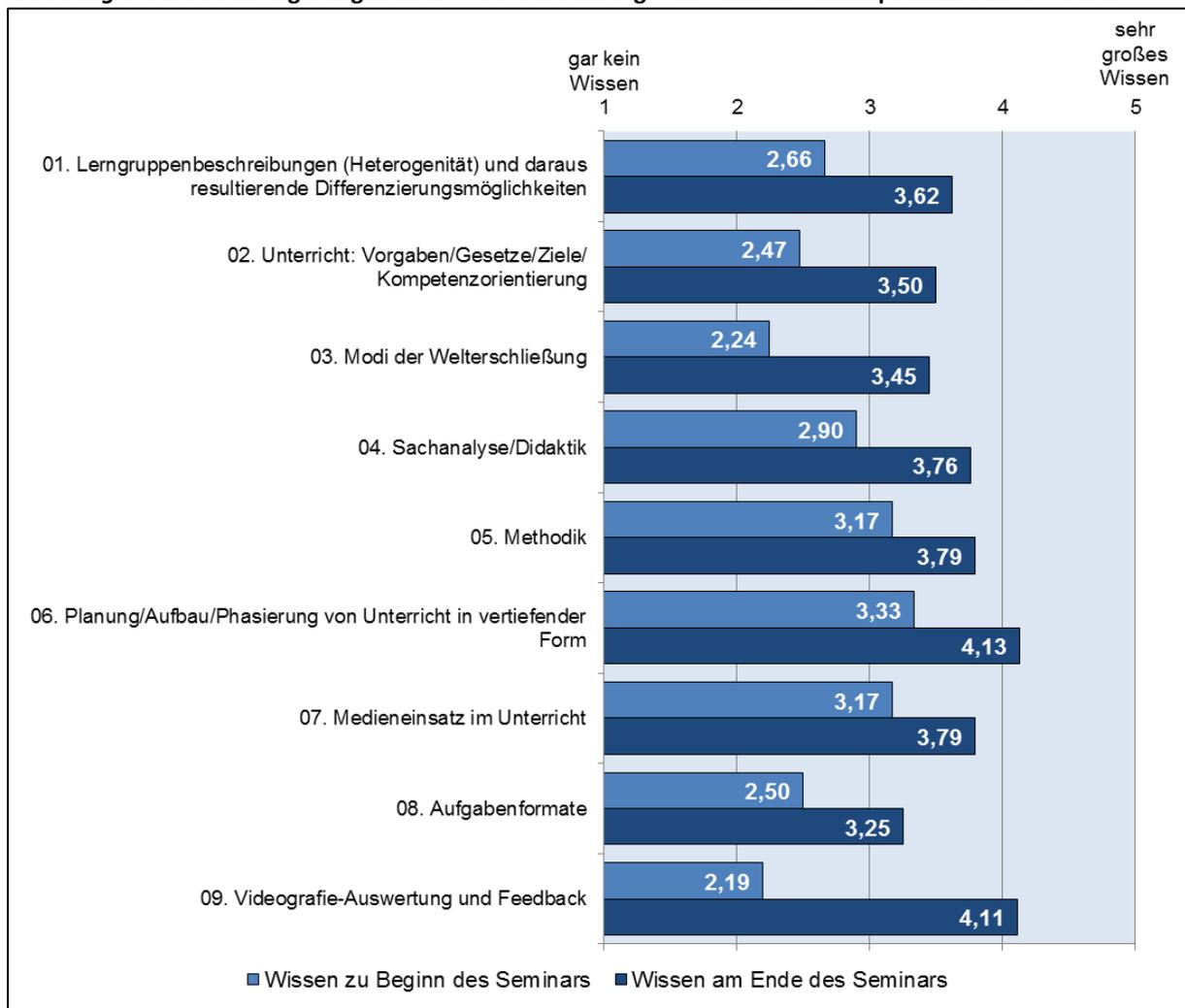
Als zentrale Ziele und Inhalte des PraxisLab EGL Vorbereitungsseminars wurden in Seminardokumentationen neben der **Vorbereitung auf das acht-wöchige Blockpraktikum** im 5. Semester, die Einführung in die **Planung von Unterricht** durch **Vermittlung entsprechender didaktischer Modelle und Theorien** sowie die **Reflexion der eigenen Unterrichtsfähigkeit** definiert.

Die Evaluation basiert auf der Befragung von 30 von 39 möglichen Studierenden, was einer zufriedenstellenden Befragungsquote von 77% entspricht. Die globale Evaluation des Seminars in PraxisLab EGL ergab eine moderate mittlere Notenbewertung von 2,66. Dies spiegelt sich auch in der Aussage „Ich fühle mich durch das Seminar gut auf meine spätere Rolle als Lehrer/in vorbereitet.“

wider. Hier war nur eine mittlere durchschnittliche Zustimmung ( $MW = 2,97$  auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“) zu finden.

Zur Evaluation **des Erwerbs von Planungs- und Reflexionskompetenzen im Unterricht** durch Vermittlung entsprechender didaktischer Modelle und Theorien sowie die Reflexion der eigenen Unterrichtsfähigkeit konnten verschiedene Bereiche des subjektiv eingeschätzten Wissenszuwachses im Seminar zurate gezogen werden (vgl. Abbildung 08).

**Abbildung 08: Wissenssteigerungen im Bereich der Planungs- und Reflexionskompetenzen im Unterricht**



Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 30$  teilnehmenden Studierenden. Das  $d$  beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's  $d$  (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz), für welche die Interpretations-Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

In allen Bereichen von Abbildung 08 zeigte sich im Seminarverlauf eine signifikante ( $p < ,05$ ) selbsteingeschätzte Wissenszunahme. Die Studierenden berichteten in vielen Bereichen (z.B. Unterrichtsplanung, Methodik, Medieneinsatz) bereits über substantielles Vorwissen zu Beginn des Seminars. Dies kann dadurch erklärt werden, dass in PraxisLab u. a. Inhalte aus dem PraxisStart-Seminar aufgegriffen und vertieft wurden.

Das berichtete Endniveau des Wissens lag bei den drei Aspekten **Aufgabenformate, Modi der Welterschließung und Unterrichtsvorgaben** im moderaten Bereich und zeigt hier Möglichkeiten zur Vertiefung in zukünftigen Seminaren. Die Endniveaus des Wissens für die **Planung von Unterricht** sowie die **Videographie-Auswertung** sind als hoch anzusehen, hier haben die Studierenden großes Wissen am Seminarende zurückgemeldet. Offene Antworten auf die Frage, was von den Seminarinhalten in Bezug auf die spätere Rolle als Lehrperson von den Studierenden „mitgenommen“ wurde, untermalen die Wichtigkeit der Videografie-Sitzung: Bei der Frage, welche Seminarinhalte für die Praktikumsinhalte als besonders hilfreich empfunden wurden, nannten elf Personen die Videografien sowie deren Reflexion. Derselbe Aspekt wurde bei der Frage nach Seminarinhalten, welche für die spätere Rolle als Lehrperson wichtig erachtet wurden, fünf Mal genannt. Die Steigerung der Reflexionskompetenz scheint somit gelungen zu sein.

#### **Fazit zur Evaluation der Seminare in PraxisLab EGL**

Es ist auffällig, dass trotz der positiven Bewertung einzelner Seminarelemente die Gesamtevaluation in relevanten Bereichen eher verhalten ausfällt. Neben der moderaten globalen Bewertung der Seminare mit einer Note von  $MW = 2,66$  spiegelt sich das auch in der Aussage „Ich fühle mich durch das Seminar gut auf meine spätere Rolle als Lehrer/in vorbereitet.“ wider. Hier war nur eine mittlere durchschnittliche Zustimmung ( $MW = 2,97$  auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“) zu finden. Insgesamt ist zu erkennen, dass neben klar identifizierten positiven Aspekten auch Teile des Seminars zu existieren scheinen, die von den Studierenden als optimierungsbedürftig wahrgenommen wurden. Dennoch muss hier nochmals betont werden, dass in allen inhaltlichen Bereichen signifikante Wissenszuwächse zurückgemeldet wurden. Die Inhalte des Seminars sind somit auch in diesen Seminaren in einem gewissen Ausmaß erfolgreich vermittelt worden. Besonders scheint dies auf die Themenbereiche „Planung, Aufbau und Phasierung von Unterricht in vertiefender Form“ sowie „Videographie-Auswertung und Feedback“ zuzutreffen. Hier zeigen sich am Ende des Seminars die besten Werte für das erlangte Wissen.

#### **II.2.2.3 Seminarspezifische Evaluationsergebnisse zu ProfiWerk Fach**

Die Seminare in ProfiWerk Fach fanden im SS 2016 in den vier Fächern Evangelische Theologie, Philosophie, Chemie, und Biologie, sowie im WS 2016/17 in den Fächern Englisch, Geografie, Mathematik, und Sport statt. Auf der Basis der Erfahrungen mit der ersten Befragung im SS 2016 wurde der Fragebogen für die Evaluation im WS 2016/17 nochmals abgeändert. Es werden daher hier in erster Linie nur die Ergebnisse aus den Evaluationen im WS 2016/17 präsentiert; wo möglich, sind vergleichbare Indikatoren aus der Evaluation im SS 2016 abgebildet.

Die Evaluation beruht im Sommersemester auf 37 Teilnehmenden, was eine Komplettbefragung aller ProfiWerk Fach-Studierenden entsprach, und im Wintersemester aus 55 Studierenden, was einer sehr guten Befragungsquote von 92% entsprach. Die globale Bewertung der Seminare ergaben für ProfiWerk Fach Noten im sehr guten Bereich (SS 2016: 1,83; WS 2016/17: 1,93). Über beide Semester zusammengefasst lag die mittlere Notenbewertung bei  $MW=1,89$ .

**Ziele der Seminare in ProfiWerk (Fach)**

Basierend auf den Beschreibungen der Modulhandbücher und der Dozenten/innen lassen sich für ProfiWerk- Fach drei zentrale seminarspezifische Ziele formulieren:

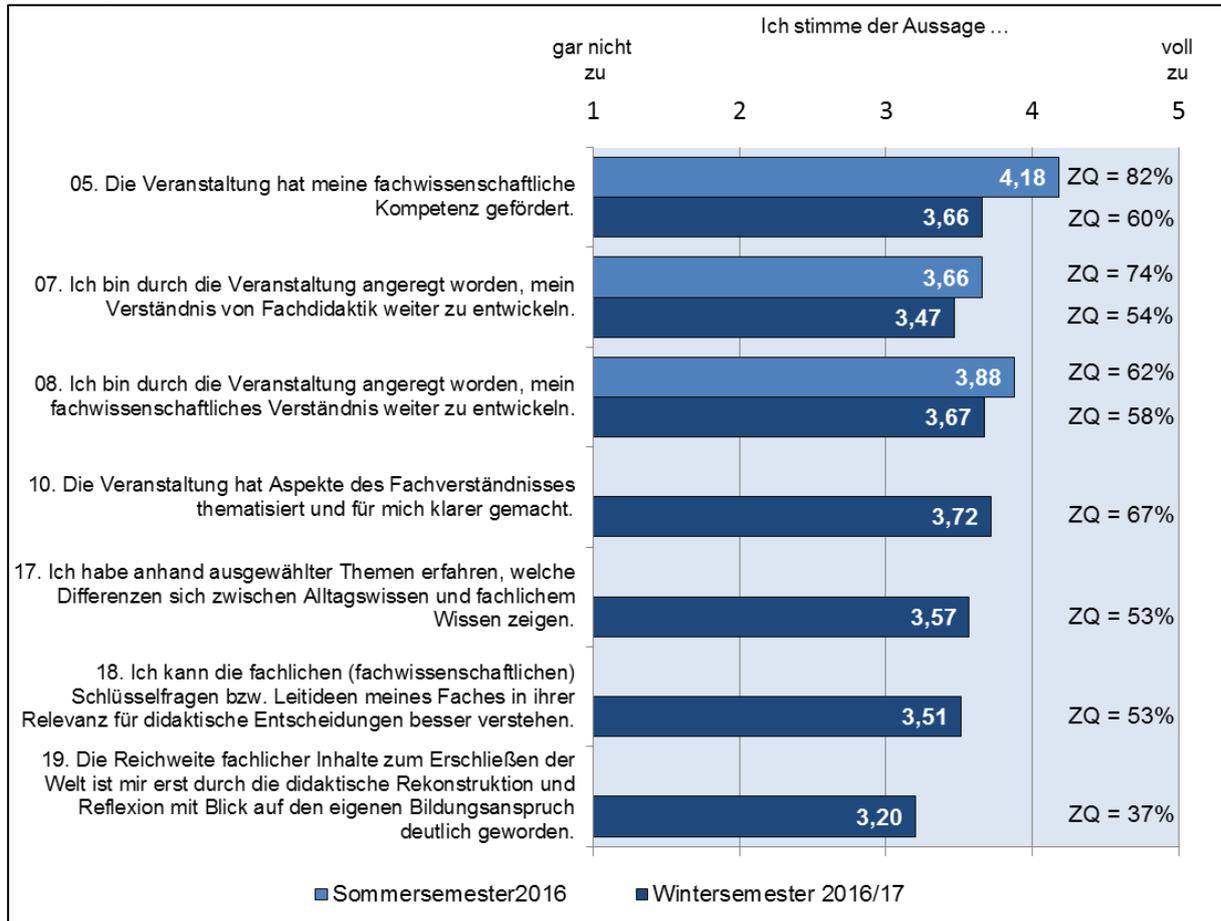
- **Die Steigerung der fachwissenschaftlichen Kompetenz:** Dies bedeutet, dass die Studierenden Kenntnisse über die Differenzen zwischen fachlichem und Alltagswissen sowie zwischen Fachwissenschaft und Schulfach erlangen. Darüber hinaus soll ein reflexives Systemverständnis für exemplarische, fachliche und methodische Leitideen der jeweiligen Fachwissenschaft entwickelt werden.
- **Die Steigerung der fachdidaktischen Kompetenz:** Dies bedeutet beispielsweise die Entwicklung eines vertieften und reflektierten Verständnisses des Zusammenhangs von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, oder die Überführung neuerworbenen Wissens in die Perspektive des schulischen Vermittlungsprozesses, d. h. die Modellierung fachlicher Gegenstände in Hinblick auf schulischen Unterricht.
- **Die Verbesserung der Kompetenz zur Reflexion fachlicher Inhalte,** etwa durch die Einführung in die Methode des forschenden Lernens und die Erarbeitung von Leitideen und Basiskonzepten des Faches sowie die Entwicklung eines exemplarischen Fachverständnisses.

Zur Erfassung dieser Ziele wurden drei neue Skalen entwickelt und erprobt (siehe Tabelle 03). Die Items der Skalen waren so formuliert, dass die Studierenden auf Basis von vorgelegten Aussagen am Ende der Seminare das Ausmaß der eigenen Kompetenzsteigerung durch das Seminar einschätzen sollten.

**Tabelle 03: Übersicht über Item- und Skalengütekriterien**

Skala	Anzahl Items	Trennschärfen der Items	Reliabilitäten nach Cronbach's Alpha
Verbesserung fachwissenschaftlicher Kompetenzen	7	,36 - ,62	,78
Verbesserung fachdidaktischer Modellierungskompetenzen	6	,60 - ,74	,88
Verbesserung der Kompetenz zur Reflexion fachlicher Inhalte durch Anwendung fachbezogener Schlüssel- bzw. Basiskonzepte	5	,35 - ,44	,63

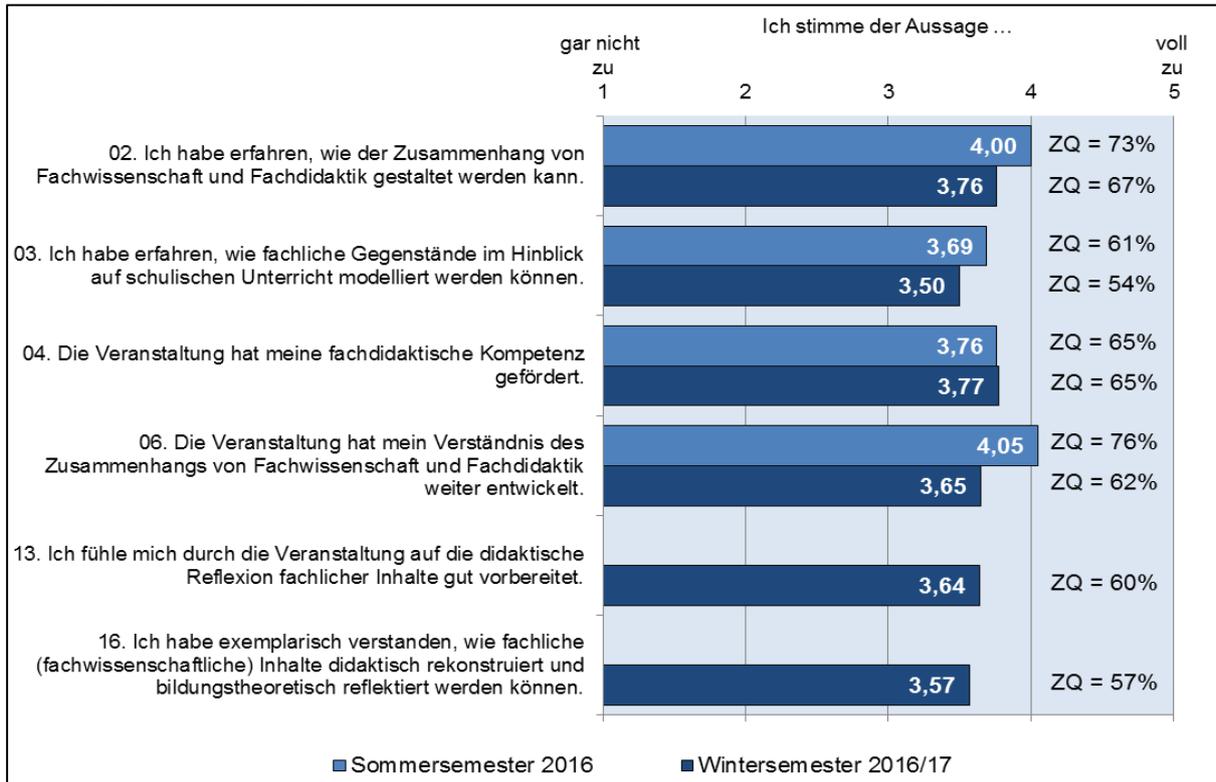
Die Diskussion der Ergebnisse zu den einzelnen Faktoren finden auf der Ebene von Einzelaussagen statt, um die von den Studierenden zurückgemeldeten Kompetenzsteigerungen plastisch machen zu können. Die durchschnittliche Zustimmung zu den standardisierten Aussagen der Skala zur Erfassung der **Steigerung der fachwissenschaftlichen Kompetenz** ist, für Sommer- und Wintersemester getrennt, in Abbildung 09 einsehbar. Es wurden zumeist als zufriedenstellend zu bewertende Mittelwerte erreicht. Zudem schwanken die Zustimmungquote mit einer Ausnahme zwischen zufriedenstellenden 53% und sehr guten 82%.

**Abbildung 09: Verbesserung fachwissenschaftlicher Kompetenzen**

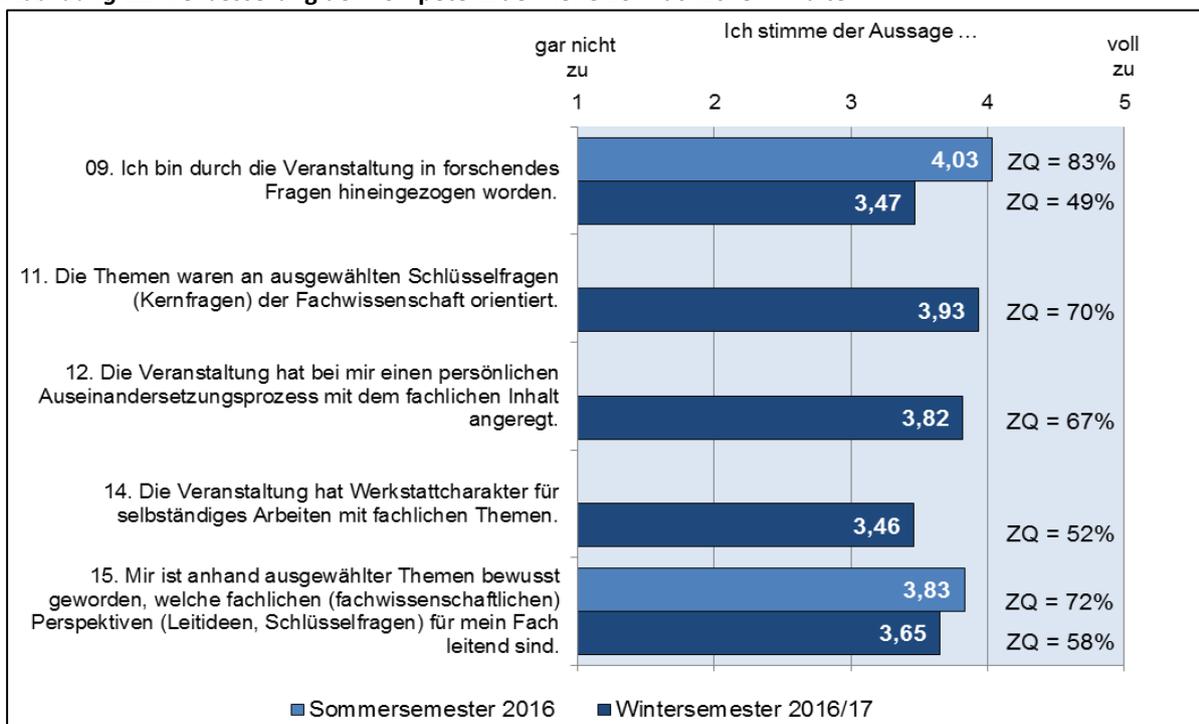
Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 37$  teilnehmenden Studierenden im Sommersemester und  $n = 55$  Studierenden im Wintersemester. ZQ = Zustimmungquote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat. Die Frage 19 war ausschließlich in der Fragebogenversion des Wintersemesters vorhanden.

Für die Skala **Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenz** sind Mittelwerte und Zustimmungquoten in Abbildung 10 abgetragen. Hier zeigen sich weitgehend zwischen den Seminarzeitpunkten vergleichbare, als gut zu bewertende mittlere Zustimmungen zu den Aussagen der fachdidaktischen Kompetenz, welche auch durch die Zustimmungquoten untermalt werden. Lediglich die mittlere Zustimmung zu Aussagen bezüglich des Zusammenhangs von Fachwissenschaft und Fachdidaktik variierte erkennbar zwischen den Erhebungszeitpunkten. Alle Zustimmungquoten umfassten mehr als 50%, sodass die Interpretation naheliegt, die Studierenden durchaus einen starken Fokus auf die fachdidaktische Ausbildung in den Seminaren wahrgenommen haben.

Schließlich sind die Mittelwerte und Zustimmungquoten der standardisierten Aussagen der Skala zur **Verbesserung der Kompetenz zur Reflexion fachlicher Inhalte** in Abbildung 11 dargestellt. Im Mittel liegt die Zustimmung zu den Aussagen im guten Bereich. Dies bedeutet auch hier, dass die Hälfte bis über drei Viertel der Studierenden (zwischen 49% und 83%) eher oder voll und ganz einer Kompetenzsteigerung in den erfragten Bereichen zurückmeldeten.

**Abbildung 10: Verbesserung fachdidaktischer Kompetenzen**

Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 37$  teilnehmenden Studierenden im Sommersemester und  $n = 55$  Studierenden im Wintersemester. ZQ = Zustimmungquote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat. Die Fragen 13 und 16 waren ausschließlich in der Fragebogenversion des Wintersemesters vorhanden.

**Abbildung 11: Verbesserung der Kompetenz der Reflexion fachlicher Inhalte**

Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 37$  teilnehmenden Studierenden im Sommersemester und  $n = 55$  Studierenden im Wintersemester. ZQ = Zustimmungquote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat. Die Fragen 11, 12 und 14 waren ausschließlich in der Fragebogenversion des Wintersemesters vorhanden.

### Fazit zur Evaluation der Seminare in ProfiWerk Fach

Die sehr gute globale Bewertung der Seminare in ProfiWerk Fach (vgl. Abbildung 03) mit einer durchschnittlichen Notenbewertung von MW = 1,89 zeigt, dass die Studierenden diese Seminare als ein gewisses Highlight im Rahmen der MPM wahrgenommen haben. Insgesamt hatten 83% der Studierende die Seminare im Modul ProfiWerk Fach mit sehr gut oder gut bewertet. Gleichzeitig wurde auch zurückgemeldet, dass die Seminare in ProfiWerk Fach im Vergleich zu den anderen Seminaren ein höheres aber nicht zu hohes Anforderungsniveau besaßen. Die zurückgemeldeten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzsteigerungen sowie die Steigerung der Kompetenz zur Reflexion fachlicher Inhalte lagen aus Sicht der Studierenden im guten Bereich. Auch wenn nicht identische Fragebögen verwendet wurden, so ist in den Daten eine Tendenz zu erkennen, dass die ProfiWerke im Sommersemester aus Sicht der Studierenden etwas stärkere Effekte hatten als die ProfiWerke im Wintersemester. Diese Rückmeldungen bedeuten aber für beide Semester, dass die Mehrheit der Studierenden eine substantielle Kompetenzsteigerung in den erfassten drei Bereichen erlebt hat. Die Ziele der ProfiWerk Fach-Seminare können somit als weitestgehend erreicht angesehen werden.

### III.2.2.3.4 Seminarspezifische Evaluationsergebnisse zum PraxisLab-Begleitseminar

Begleitend zum acht-wöchigen Blockpraktikum nahmen die Studierenden an einem universitären Begleitseminar im Modul PraxisLab teil. Die Seminare fanden in Form von mehrstündigen Blöcken statt. Die Begleitseminare wurden zumeist von den Fachvertreter/innen durchgeführt. Ein zusätzlicher Block wurde von Dozenten/innen der Schulpädagogik gestaltet. Übergeordnetes Ziel dieser Seminare war, die Studierenden dabei zu unterstützen, das bisher in den MPM erlangte Wissen in schulischen Unterricht zu überführen. Im Allgemeinen ging es darum, den Studierenden ein vertieftes reflexives Systemverständnis für exemplarische, fachliche und methodische Leitideen des eigenen Faches zu vermitteln und dieses Systemverständnis für den Transfer in schulische Lehr-Lernprozesse eigenständig erproben zu lassen.

### Ziele der Begleitseminare in PraxisLab

Die Studierenden ...

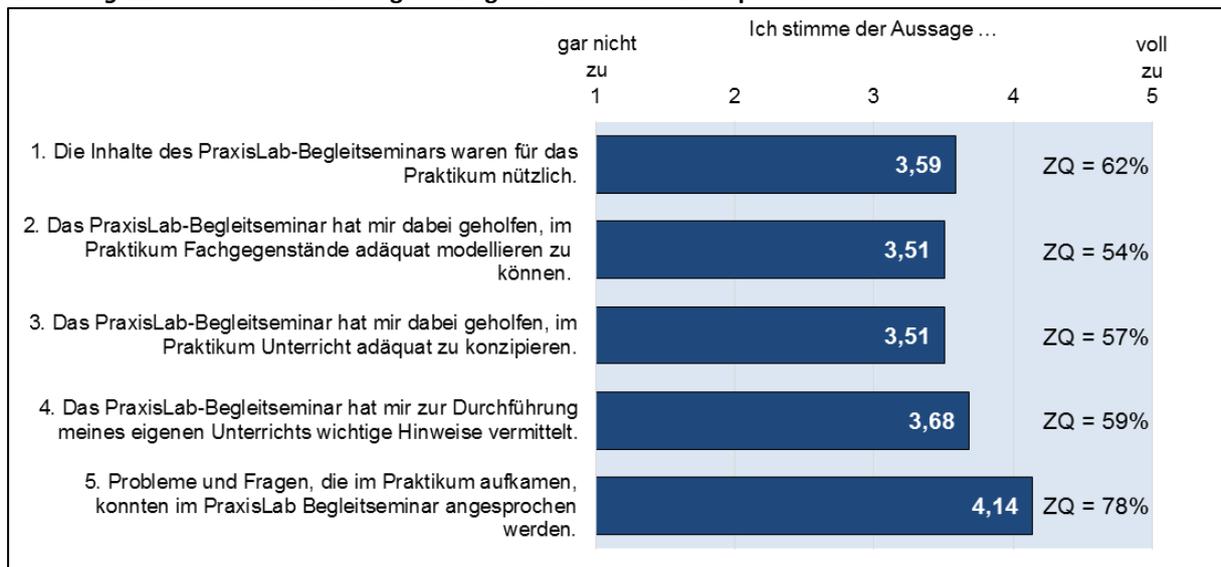
- **vertiefen das bisher erworbene Wissen zur fachdidaktischen Modellierung** fachwissenschaftlicher Inhalte. Dazu gehört auch die Anwendung von fachwissenschaftlichen Leitideen bzw. Basiskonzepten.
- entwickeln exemplarisch Unterricht und lernen Lehrinhalte zu strukturieren sowie Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden zu entwickeln (**Inszenierung von Unterricht**). Dazu gehört ebenfalls die Berücksichtigung von curricularen Vorgaben und Lehrplänen sowie die Formulierung von Kompetenzen, die bei Schüler/innen durch die Unterrichtseinheit gefördert werden sollen.
- lernen, den schulischen **Inszenierungsprozess zu reflektieren**.

Um diese spezifischen Ziele erreichen zu können, muss eine angemessene **Verzahnung des PraxisLab-Begleitseminars** mit dem Blockseminar stattfinden.

Die Ziele verdeutlichen, dass es im PraxisLab-Begleitseminar um eine Vertiefung sowohl der Modellierung von Fachgegenständen als auch der Inszenierung in Bezug auf die unterrichtliche Praxis ging. An der Evaluation haben 37 von 42 möglichen Studierenden teilgenommen, was eine gute Befragungsquote von 88% bedeutet. Die globale Bewertung der Seminare lag mit einer durchschnittlichen Schulnote von MW= 2,42 im zufriedenstellenden aber moderaten Bereich. Die spezifischen Ziele wurden zum einen mit Items evaluiert, die sich auf die Güte der Verzahnung des Begleitseminars mit dem Praktikum beziehen, und zum anderen mit einer Analyse der Wissenssteigerung untersucht. Zusätzlich wurde am Ende des Fragebogens gefragt, was im Begleitseminar als besonders gut und was als nicht so gut erlebt wurde.

Mit fünf Aussagen wurde die **Verzahnung des Begleitseminars mit dem Blockpraktikum** evaluiert (vgl. Abb. 12). Die Mehrheit der Studierenden (ZQ = 62%) fanden die Inhalte des Begleitseminars für das Praktikum hilfreich. Ferner hätten die Inhalte des Blockseminars geholfen, Fachgegenstände adäquat zu modellieren (ZQ = 54%) und Unterricht adäquat zu konzipieren (ZQ = 57%). Die Zustimmungsqoten verdeutlichen, dass für die knappe Mehrheit der Studierenden die Verzahnung zwischen Begleitseminar und Praktikum gelungen ist, aber durchaus Optimierungspotential vorhanden zu sein scheint. Als sehr positiv wurde allerdings der Aspekt hervorgehoben, dass Probleme und Fragen, die im Praktikum aufkamen, im Begleitseminar angesprochen werden konnten (MW = 4,14; ZQ = 78%).

**Abbildung 12: Güte der Verzahnung von Begleitseminar und Blockpraktikum**



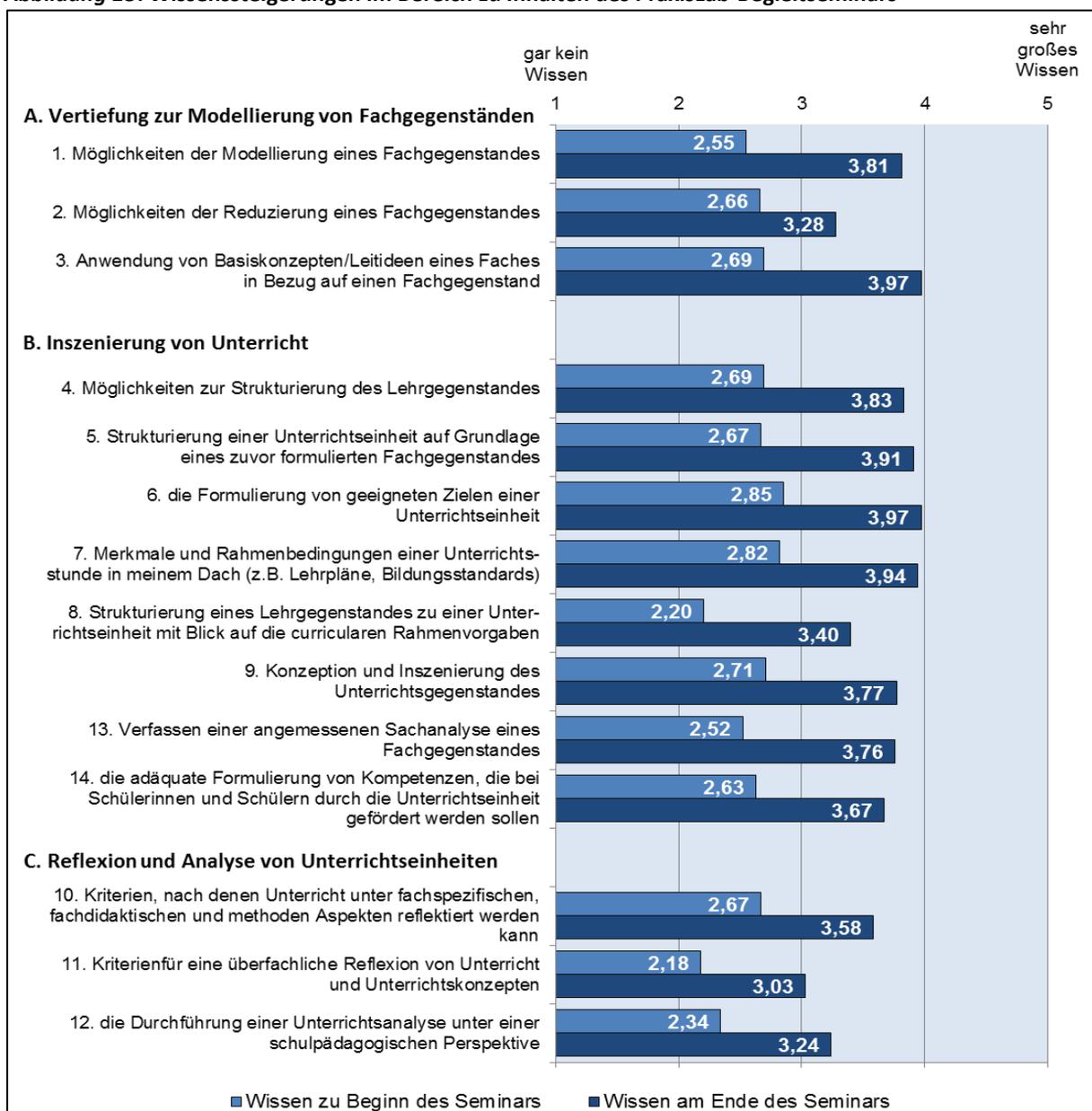
Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 37$  teilnehmenden Studierenden. ZQ = Zustimmungsqote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat.

Die Ziele des Seminars wurden zusätzlich durch subjektiv eingeschätzten Wissenssteigerungen evaluiert. Die Ergebnisse zur **subjektiven Wissenssteigerung** spiegeln ebenfalls ein gemischtes Bild wider (vgl. Abb. 13). Die Items in Abbildung 13 sind nach den verschiedenen Zielbereichen, die evaluiert werden sollten, gruppiert. Insgesamt ist wiederum in allen Bereichen eine signifikante Wissenssteigerung mit meist großen Effekten zu erkennen, aber das Wissensniveau am Ende des Seminars ist in Teilen optimierbar. Bei keinem der erfassten Aspekte lag das berichtete durchschnittliche Endniveau des Wissens über 4,00.

Auffallend ist, dass die Ergebnisse für den Bereich Reflexion und Analyse von Unterrichtseinheiten moderat ausfallen. Das am Ende berichtete Wissen liegt hier „lediglich“ zwischen  $MW = 3,03$  und  $3,58$ . Dennoch zeigen die Effektstärken auch hier einen großen Wissenszuwachs.

Die qualitativen Informationen aus den offenen Fragen schließlich geben einen Überblick über als hilfreich erlebte Seminarinhalte. Insgesamt wurde hier 22-mal die Unterrichts- und Stundenplanung, einschließlich des Verfassens von Unterrichtsentwürfen, sowie die Hinweise zur Konzeption einer Unterrichtsstunde als nützlich hervorgehoben. Zusätzlich wurden der Austausch und die Reflexion über Erfahrungen im Praktikum, sowie Möglichkeiten für Rückfragen als hilfreich benannt (9 Nennungen). Kritisch wurde hinsichtlich der seminarspezifischen Aspekte lediglich angemerkt, dass sich weitere Inhalte zur Unterrichtsvorbereitung bzw. zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen (8 Nennungen) gewünscht wurden.

**Abbildung 13: Wissenssteigerungen im Bereich zu Inhalten des PraxisLab-Begleitseminars**



Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 37$  teilnehmenden Studierenden. Das  $d$  beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's  $d$  (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz), für welche die Interpretations-Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

**Fazit zur Evaluation der Begleitseminare in PraxisLab**

Die Verzahnung der PraxisLab-Begleitseminare mit dem acht-wöchigen Blockpraktikum ist zufriedenstellend gelungen, auch wenn an verschiedenen Stellen Optimierungsbedarf erkennbar ist. Im Kern ging es darum, anhand der Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten ein reflexives Systemverständnis für exemplarische, fachliche und methodische Leitideen des eigenen Faches zu stärken sowie die Inszenierung von eigenem Unterricht zu erproben und zu reflektieren. Eine Analyse der Wissenssteigerung zeigt in allen Aspekten signifikante Wissenszuwächse mit in aller Regel großen Effektstärken. Allerdings ist auch hier zu erkennen, dass das Niveau des Wissens am Ende des Seminars zwar ausgeprägt, aber durchaus noch optimierbar ist. Insgesamt können die zu Anfang genannten Ziele aber durchaus als zufriedenstellend erreicht bewertet werden.

**III.2.2.3.5 Seminarspezifische Evaluationsergebnisse zu ProfiWerk EGL**

Die ProfiWerk EGL-Seminare bildeten den Abschluss der Praxisphase in den MPM und bieten die Möglichkeit zur fachlich losgelösten Reflexion der Erfahrungen im acht-wöchigen Blockpraktikum, an welchem die Seminare direkt anknüpften.

**Ziele der Seminare in ProfiWerk EGL**

Spezifische Zielstellungen der Seminare wurden in Zusammenarbeit mit den beteiligten Dozenten/innen definiert:

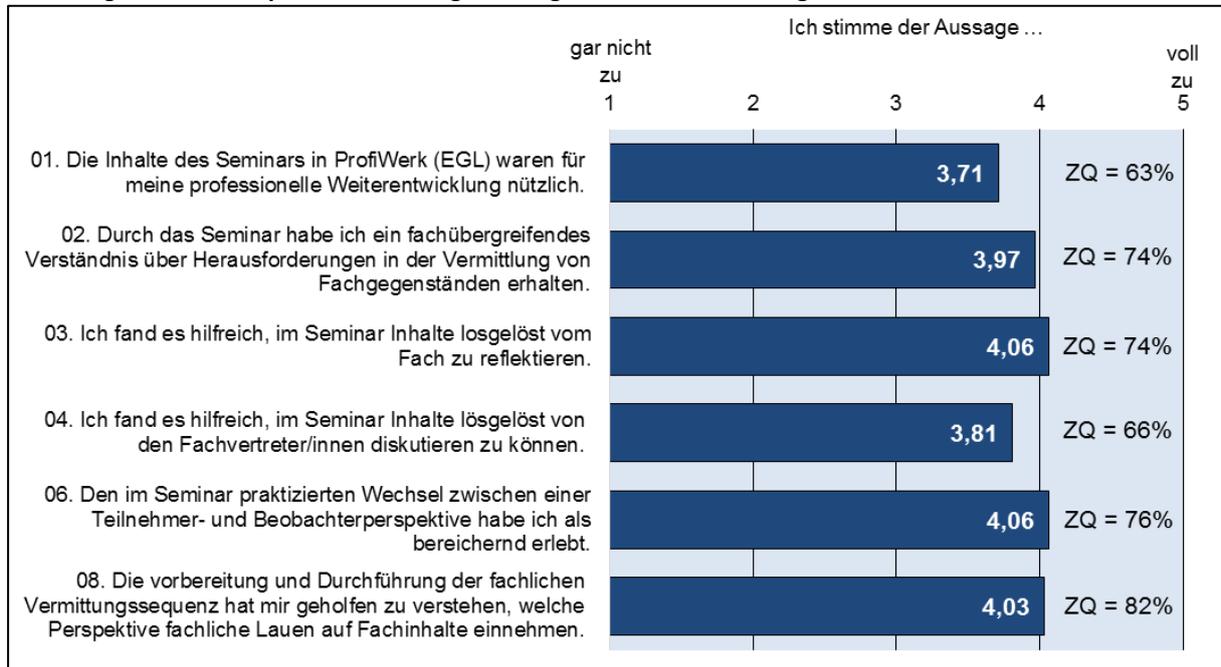
- Erlangung eines **vertieften Verständnisses über die Modellierung von Fachgegenständen** durch eine vom Fach losgelöste Reflexion;
- Erlangung eines **vertieften Verständnisses, welche Perspektive fachliche Laien auf Fachinhalte nehmen**;
- Erlangung eines vertieften Verständnis über die **Inszenierung von Unterricht**;
- Erlangung von Wissen über wichtige **Kriterien für die Reflexion von Unterricht**;
- und aus methodischer Perspektive die **Einübung des Wechsels zwischen einer Teilnehmer- und einer Beobachterperspektive**.

An der zu Seminarende durchgeführten Evaluation von ProfiWerk EGL nahmen 34 Studierende teil, was einer guten Befragungsquote von 89% entspricht. Die globale Bewertung mit Hilfe einer Schulnote lag mit MW = 2,17 in einem guten Bereich.

Zur Evaluation der spezifischen Ziele der Seminare wurden sechs Aussagen auf einer Zustimmungsskala sowie weitere 14 inhaltliche Aspekte als Wissensabfrage vorgelegt. Abbildung 14 stellt zunächst das Ausmaß der Zustimmung zu den sechs seminarspezifischen Aussagen dar. Die Mehrheit der Studierenden erlebten das Seminar für die professionelle Weiterentwicklung als nützlich (ZQ = 63%). Als besonders positiv wurde die **Erlangung eines vertieften Verständnisses über die Modellierung von Fachgegenständen durch fachlich losgelöste Reflexionen betont**: Drei Viertel der Studierenden (ZQ = 74%) erlebten nicht nur die **Reflexionen losgelöst vom Fach** als hilfreich, sondern berichteten auch, dass sie ein fachübergreifendes Verständnis über Herausforderungen in der **Vermittlung von Fachgegenständen** erhalten haben. Ebenso gab es eine sehr hohe Zustimmungsskala von 82% zu der Aussage, dass die Vorbereitung und Durchführung der fachlichen Vermittlungssequenz geholfen habe zu verstehen, **welche Perspektive fachliche Laien auf Fachinhalte nehmen**. Und schließlich erhielt auch die Aussage, dass der im Seminar praktizierte **Wechsel zwischen einer Teilnehmer- und**

einer **Beobachterperspektive** als bereichernd erlebt wurde, eine hohe Zustimmungquote von 76%. Dies zeigt, dass die drei oben definierten Ziele als sehr gut erfüllt angesehen werden können.

**Abbildung 14: Seminarspezifische Aussagen bezüglich der Zielerreichung im Seminar ProfiWerk EGL**



Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 34$  teilnehmenden Studierenden. ZQ = Zustimmungquote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 (*stimme überwiegend zu*) oder 5 (*stimme voll zu*) beantwortet haben.

Als weiteres Element der seminarspezifischen Evaluation wurde auch hier der von den Studierenden selbst eingeschätzte **Wissenszuwachs** erfasst. Die Ergebnisse in Abbildung 15 sind nach Bereichen der Zielsetzung sortiert und zeigen, dass bereits zu Beginn des Seminars relativ hohes Vorwissen in verschiedenen Bereichen berichtet wird. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, weil die abgefragten Aspekte teilweise auch bereits Thema in vorhergehenden MPM-Seminaren waren. Dennoch konnten in allen Aspekten nochmals signifikante Wissenssteigerungen mit mittleren bis großen Effekten erreicht werden. Besonders starke Effekte gab es mit:

- $d = 1,51$  bezüglich der Differenz zwischen einer Teilnehmer- und Beobachterperspektive,
- $d = 1,48$  bezüglich der Differenz zwischen einer Laien- und einer Expertenperspektive,
- $d = 1,47$  bezüglich der Perspektive, die gebildete Laien auf Fachinhalte nehmen und
- $d = 1,37$  bezüglich typischer fachspezifischer Vermittlungsproblemen verschiedener Unterrichtsfächer.

Dies sind gleichzeitig auch solche Aspekte, in denen das Vorwissen moderat war. Insgesamt ist positiv hervorzuheben, dass bei **fünf der 14 aufgeführten Aspekte** das Wissensniveau am Ende des Seminars über 4,00 eingeschätzt wurde. Dies entspricht großem bis sehr großem Wissen.

Ein substantieller Kritikpunkt wurde bei den offenen Anmerkungen am Ende des Fragebogens häufiger gemacht. Dies betraf die zeitliche Organisation der Seminare. Diese fanden in zwei Wochenendblöcken am Ende des Semesters statt. Zum einen wurden die Blöcke zum Teil als zu lang empfunden (12 Nennungen). Zum anderen wurde die Nähe der Veranstaltung zur Klausurenphase als suboptimal empfunden (8 Nennungen).

Abbildung 15: Selbst eingeschätzter Wissenszuwachs für ausgewählte Seminarinhalte von ProfiWerk EGL



Anmerkung: In den Balken abgetragene Werte beschreiben Mittelwerte von  $n = 37$  teilnehmenden Studierenden. Das  $d$  beschreibt die standardisierte Effektstärke Cohen's  $d$  (an Streuung standardisierte Mittelwertsdifferenz), für welche die Interpretations-Konvention gilt:  $d < 0,5$  - kleiner Effekt;  $0,5 < d < 0,8$  - mittlerer Effekt;  $d > 0,8$  - großer Effekt.

**Fazit zur Evaluation der Seminare in ProfiWerk EGL**

Ähnlich wie bereits die Seminare in ProfiWerk Fach erhalten die Seminare in ProfiWerk EGL eine insgesamt positive Rückmeldung durch die Studierenden. Die speziell für die Seminare im ProfiWerk EGL formulierten Items zur Selbsteinschätzung der Kompetenzsteigerung zeigen hohe bis sehr hohe Zustimmungswerte. Dies bedeutet, dass die große Mehrheit der Studierenden durch das Seminar eine bedeutsame Kompetenzentwicklung wahrgenommen hat. Darüber hinaus wird in allen Inhalten des Seminars ein weiterer signifikanter Wissenszuwachs berichtet, obwohl die Studierenden ein in Teilen bereits erhebliches Vorwissen zurückmeldeten, da die meisten Inhalte in vorhergehenden MPM-Veranstaltungen bereits thematisiert wurden. In ProfiWerk konnten die Inhalte jetzt aber offensichtlich erfolgreich vertieft werden. Darüber hinaus wurde insbesondere der Wechsel zwischen einer Teilnehmer- und Beobachterperspektive, der ein besonderes Element der Veranstaltung darstellte, als bereichernd erlebt.

**III.2.2.4 Fazit zur Auswertung der Seminarevaluationen in den MPM**

Es kann als großer Erfolg gewertet werden, dass es gelungen ist, alle MPM-Veranstaltungen mit einer hohen Befragungsquote zu evaluieren. Dies war nur durch die gute Kooperation aller Dozenten/innen in dem Projekt möglich. Die bisherigen Evaluationsergebnisse zeigen eine überwiegend positive Bilanz der bisherigen MPM-Seminare. Die zentralen inhaltlichen Kerne der Marburger Praxismodule scheinen von den Studierenden gut aufgenommen und verstanden worden zu sein. Die Studierenden meldeten in allen Seminaren einen breitgefächerten Wissenszuwachs zurück. Die seminarspezifischen Evaluationen belegen darüber hinaus, dass die für die einzelnen Seminare formulierten Ziele als erreicht angesehen werden können, auch wenn dies je nach Seminar in unterschiedlichem Ausmaß gelang. Besonders positiv wurden die ProfiWerke in den Fächern sowie in EGL evaluiert. Die große Mehrheit der Studierenden hat ein vertieftes Fachverständnis erlangt und die fachdidaktische Kompetenz konnte nach Aussagen der Studierenden substantiell gefördert werden. Bei den Rückmeldungen insbesondere zu den Vorbereitungs- und Begleitseminaren in PraxisLab wurde jedoch auch Optimierungsbedarf zurückgemeldet. Schwachstellen aus der Perspektive von Studierenden identifizieren zu können, war ein wichtiges Ziel der ersten Pilotphase. Durch die im Projekt veröffentlichten Evaluationsberichte sollten im Sinne einer formativen Evaluation wichtige Rückschlüsse für die Weiterentwicklung der Module gewonnen werden. Einige Anpassungen der Veranstaltungen sind auf Basis der Ergebnisse bereits unternommen worden, insbesondere im organisatorischen Bereich. Außerdem werden die Ergebnisse der Evaluationen gezielt dafür herangezogen, die Evaluationsinstrumente weiterzuentwickeln. Die ersten MPM-Veranstaltungen mit der zweiten Studierendenkohorte sind mit triangulativ veränderten Fragebögen bereits evaluiert worden. Dadurch werden vertiefte Einblicke in die studentische Wahrnehmung der MPM-Veranstaltungen erwartet. Mit 90 Studierenden ist die zweite MPM-Kohorte nun auch doppelt so groß wie die erste MPM-Kohorte, so dass umfangreichere statistische Analysen möglich werden.

### III.2.3. Evaluation der schulischen Praxisphasen im Rahmen der MPM

Die schulischen Praxisphasen in den MPM mit der ersten Studierendenkohorte bestanden aus einem zwei-wöchigen Beobachtungspraktikum zwischen dem 3. und 4. Semester, das durch das Einführungsmodul PraxisStart vorbereitet wurde, und einem acht-wöchigen Blockpraktikum, das im 5. Semester zwischen Mitte Oktober und Weihnachten 2016 stattfand. Da diese Form der Praxisphasen ein neues Element im Rahmen der Marburger Lehrerbildung sind, werden die Evaluationsergebnisse hier ausführlicher dargestellt.

#### III.2.3.1 Evaluation des zwei-wöchigen schulischen Beobachtungspraktikums

##### Grundlage der Evaluation des zwei-wöchigen Beobachtungspraktikums

Das neu eingerichtete Beobachtungspraktikum bestand aus zwei zusammenhängenden Wochen im Zeitraum von Anfang Februar bis Ende März 2016 im Rahmen des Moduls PraxisStart. Schwerpunktaufgabe für die Studierenden war es, im Unterricht zu hospitieren und unter verschiedenen Aufgabenstellungen gezielt Beobachtungen durchzuführen. Die Beobachtungsaufgaben wurden im Seminar des Moduls PraxisStart im 3. Semester vorbereitet. Als Grundlage für die Konzeption der Evaluation dienten die gegen Ende des Vorbereitungsseminars PraxisStart erhobenen Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden in Bezug auf das Beobachtungspraktikum. Aus der Sicht der Evaluation war es von Interesse, wie die Studierenden das Praktikum erlebt haben und ob die Erwartungen der Studierenden erfüllt wurden.

Als Datengrundlage der Evaluation wurden die Informationen von  $n = 40$  MPM-Studierenden (Befragungsquote 91%) zusammengefasst, welche an der Evaluation teilgenommen haben.

Das neu eingerichtete zwei-wöchige schulische Beobachtungspraktikum wurde von 89 % der Studierenden mit Noten zwischen 1 „sehr gut“ und 3 „befriedigend“ bewertet (MW = 2,53). Dies entspricht einer moderat positiven Bewertung. Mit weiteren fünf Items wurde erfasst, wie stark sich verschiedene Erwartungen an das Praktikum erfüllt haben. Dazu stand eine fünf-stufige Antwortskala von 1 „gar nicht erfüllt“ bis 5 „sehr erfüllt“ zur Verfügung. Die Ergebnisse zeigen, dass von der Mehrheit der Studierenden positiv hervorgehoben wurde, dass sie Einblicke in den Arbeitsalltag einer Lehrperson erhalten (MW = 3,78; ZQ = 68%) und verschiedene Lehrertypen kennengelernt haben (MW = 3,83; ZQ = 70%), sowie einen neuen Blick auf Schüler/innen durch den Rollen- bzw. Perspektivwechsel erhalten haben (MW = 3,88; ZQ = 73%). Hingegen wurden die Erwartungen über Erkenntnisse zur Unterrichtsgestaltung und -Methoden (MW = 2,98; ZQ = 23%) sowie zur Inspirationen über Stilformen des Unterrichts (MW = 2,79; ZQ = 20%) nur moderat bzw. nur für einen relativ kleinen Teil der Studierenden durch das Beobachtungspraktikum erfüllt. Zusätzliche Einblicke in die Bewertung des Beobachtungspraktikums ermöglichten die offenen Kommentare der Studierenden. Hier wurde vor allem der abitur- und ferienahe Zeitpunkt des Praktikums kritisiert. Zudem wurde die fehlende Möglichkeit, eigenen Unterrichtsversuche zu gestalten und durchzuführen, moniert.

Insgesamt erhielt das zwei-wöchige Beobachtungspraktikum eine moderate Rückmeldung von den Studierenden. Dies scheint vor allem daran zu liegen, dass eine große Erwartung bestand, sich mit eigenen Unterrichtsversuchen ausprobieren zu können. Diese sind aber im Beobachtungspraktikum bisher nicht vorgesehen. Eine reine Beschränkung auf Beobachtungsaufgaben erzeugte bei mehreren Studierenden eine eher kritische Haltung.

### III.2.3.2 Evaluation des acht-wöchigen schulischen Blockpraktikums

#### Grundlage und Inhaltsbereiche der Evaluation des acht-wöchigen Blockpraktikums

Im 5. Semester (WS 2016/17) wurde ein acht-wöchiges schulisches Blockpraktikum mit Möglichkeiten der eigenen Unterrichtsgestaltung und –erprobung durchgeführt. Das Schulpraktikum wird durch das Modul ProfiWerk Fach und ein Seminar zur Gestaltung von Unterricht der Schulpädagogik (PraxisLab EGL) vorbereitet. Begleitet wird die Praxisphase durch ein 14-tägig stattfindendes Begleitseminar im Modul PraxisLab. Zudem bekamen Studierende während des Praktikums Unterstützung durch Mentor/innen und Praktikumsbeauftragte an den Schulen. Während des Praktikums im Rahmen von PraxisLab fanden nur vereinzelt und zeitlich vereinbar weitere Universitätsveranstaltungen statt, weshalb die Studierenden Zeit für ein ganztägiges Praktikum während der gesamten Laufzeit haben sollten.

Die Evaluation des Blockpraktikums erfolgte mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens knapp zwei Monate nach dem Praktikum im Rahmen der Evaluation des ProfiWerk EGL-Seminars.

Folgende vier Inhaltsbereiche des Praktikums wurden systematisch evaluiert:

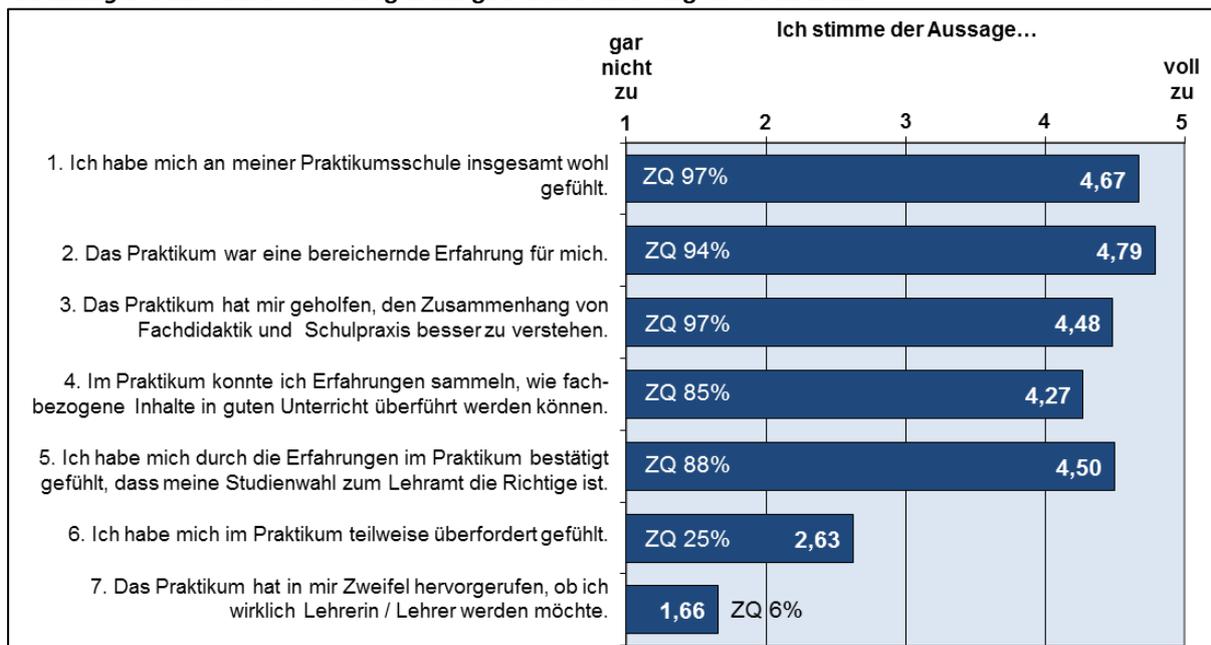
- Globale Bewertung des Praktikums durch Studierende
- Betreuung im Praktikum durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften
- Selbst durchgeführten Unterrichtsstunden und Unterrichtsbesuche
- Erstellen von Praktikumsberichten und Umgang mit weiteren universitäre Veranstaltungen

Neben den quantitativen Daten zu den oben genannten Bereichen wurden auch qualitative Rückmeldungen eingeholt. Es nahmen 33 Studierende an der Evaluation teil. Dies entspricht einer Befragungsquote von 83% der MPM-Studierenden, die am Praktikum teilgenommen haben.

#### III.2.3.2.1 Globale Bewertung des acht-wöchigen schulischen Blockpraktikums

Das Blockpraktikum wurde von den Studierenden als eines der Highlights in den MPM erlebt. Dies spiegelt sich u. a. darin wider, dass 94% der Studierenden das Praktikum mit sehr gut oder gut bewertet haben (MW = 1,67). Mit sieben weiteren Items wurde die Bewertung des Schulpraktikums mit Hilfe von spezifischen Aspekten nochmals detaillierter erfasst (vgl. Abbildung 16).

Die Ergebnisse in Abbildung 16 spiegeln eine sehr positive Bewertung wider. Fast alle Studierenden gaben an, dass sie sich an den Praktikumschulen wohl gefühlt hätten (ZQ = 97%), dass das Praktikum eine bereichernde Erfahrung gewesen sei (ZQ = 94%) und dass das Praktikum geholfen habe, den Zusammenhang von Fachdidaktik und Schulpraxis besser zu verstehen (ZQ = 97%). Auch stimmte ein Großteil der Studierenden der Aussage eher oder voll zu, Erfahrung darin gesammelt zu haben, fachbezogene Inhalte in guten Unterricht zu überführen (ZQ = 85%). Dementsprechend äußerten nur zwei Studierende, dass das Praktikum Zweifel hervorgerufen habe, ob sie wirklich Lehrer/in werden möchten. 84% der Studierenden lehnten diese Aussage eher oder voll ab. Abschließend sei auch darauf hingewiesen, dass die Anforderung für das Praktikum für die große Mehrheit angemessen war. Lediglich ein Viertel der Studierenden gaben an, dass sie sich im Praktikum teilweise überfordert gefühlt haben.

**Abbildung 16: Mittelwerte der Fragen zur globalen Bewertung des Praktikums**

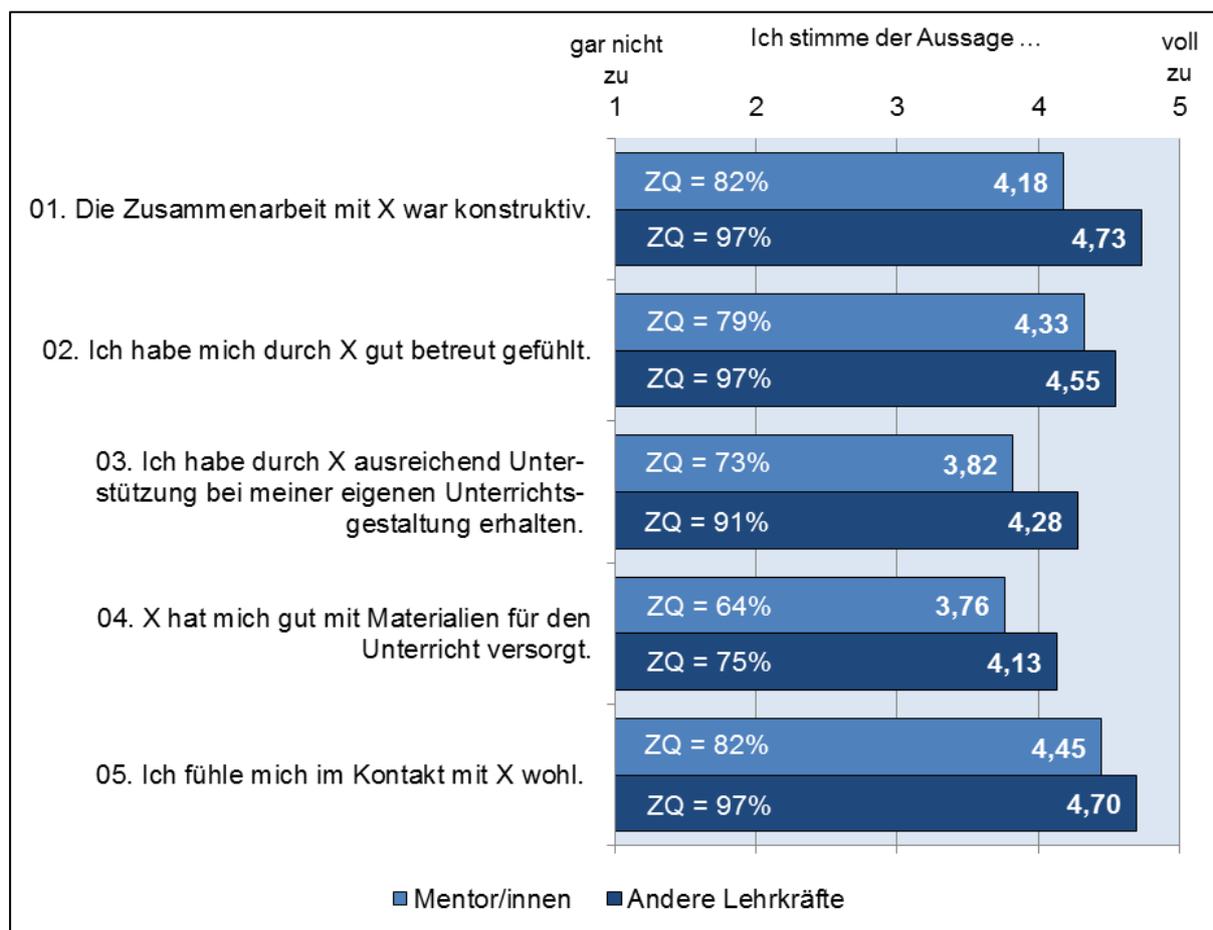
Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

### III.2.3.2.2 Betreuung im Praktikum durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften

Die Betreuung der Studierenden während des Praktikums in den Schulen fand durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften statt, bei denen im Unterricht hospitiert oder eigener Unterricht durchgeführt werden konnte. Die Studierenden berichteten, dass sie im Mittel bei sieben verschiedenen Lehrkräften hospitiert oder eigenen Unterricht gehalten haben. Circa 2/3 der Studierenden (65%) gab an, zu fünf bis zehn Lehrkräften Kontakt gehabt zu haben. Dies verdeutlicht, dass der Kontakt der Studierenden in der Schule nicht auf einzelne Lehrkräfte beschränkt war.

An jeder Schule gab es Mentor/innen, die zentrale Ansprechpersonen für die Studierenden waren. In 88% der Fälle deckten die Mentor/innen das erste Fach der Studierenden ab, in 27% der Fälle konnten die Mentor/innen auch das zweite Hauptfach abdecken.

Mit jeweils fünf Items wurde die Kontaktqualität zu den Mentor/innen und zu anderen Lehrkräften aus der Sicht der Studierenden auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ erfasst. Aus Abbildung 17 wird deutlich, dass die große Mehrheit der Studierenden die Kontaktqualität zu den Mentor/innen und zu anderen Lehrkräften als gut bis sehr gut erlebt hat. Die Studierenden gaben an, sich im Kontakt mit der Mentorin bzw. dem Mentor (ZQ = 82%) sowie im Kontakt mit anderen Lehrkräften (ZQ = 97%) wohl gefühlt zu haben sowie die Zusammenarbeit mit der Mentorin bzw. dem Mentor (ZQ = 82%) und mit anderen Lehrkräften (ZQ = 97%) als konstruktiv empfunden zu haben. Vergleichbare Werte erhielt die Frage, wie gut die Studierenden sich durch die entsprechenden Personen betreut fühlten. Lediglich bei der Frage, ob die Studierenden sich mit Materialien für den Unterricht gut versorgt fühlten, waren die Zustimmungsquoten etwas niedriger (Mentor/innen: ZQ = 64%/ Andere Lehrkräfte: ZQ = 75%).

**Abbildung 17: Kontaktqualität zu Mentor/innen und anderen Lehrkräften an der Schule**

Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Insgesamt kann die Kontaktqualität mit Mentor/innen und anderen Lehrkräften aus Sicht der Studierenden sehr positiv beurteilt werden, wobei in allen Aussagen tendenziell die Kontaktqualität zu anderen Lehrkräften etwas positiver gewertet wurde als die Kontaktqualität zu den Mentor/innen. Nur in wenigen Fällen scheint es Optimierungsbedarf gegeben zu haben.

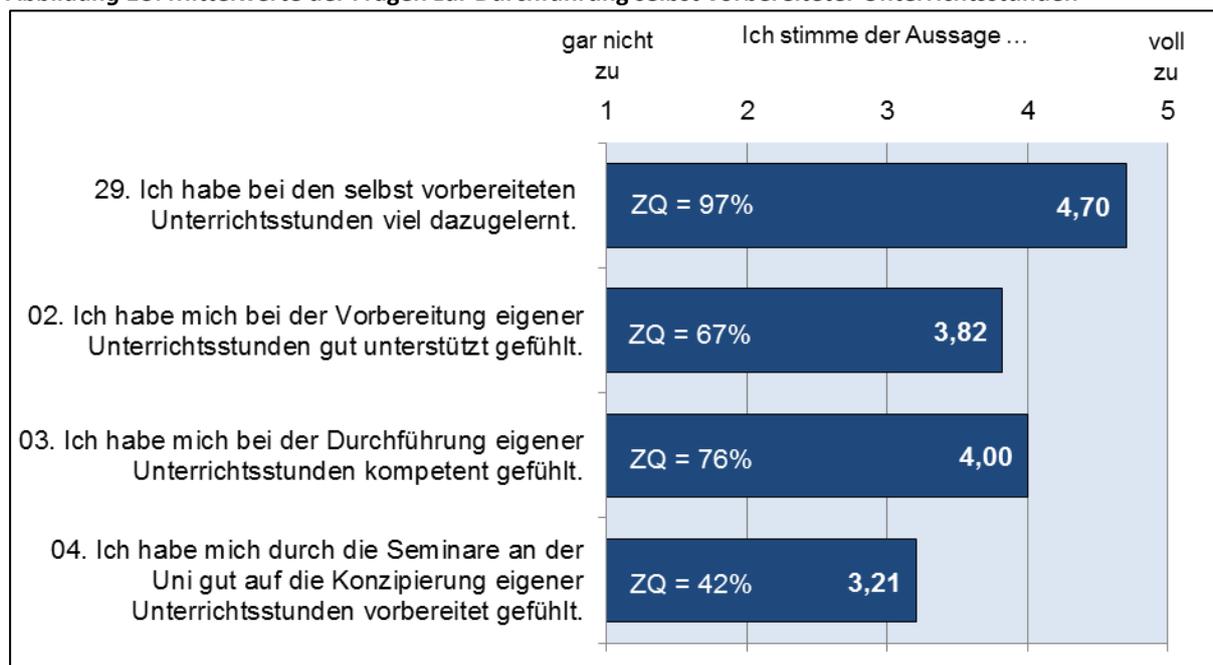
### III.2.3.2.3 Von Studierenden selbst durchgeführte Unterrichtsstunden

Ein Ziel des Blockpraktikums war es, dass Studierende nicht nur im Unterricht hospitieren, sondern auch eigenen Unterricht vorbereiten lernen und eigene Unterrichtsversuche erproben. Nach den Angaben der Studierenden wurden in den acht Wochen im Mittel in *187 Unterrichtsstunden hospitiert oder eigener Unterricht durchgeführt*. Dies entspricht ca. 23 Unterrichtsstunden pro Woche. Dabei waren allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den Studierenden zu erkennen. 47% der Studierenden haben genau oder mehr als 200 Stunden angegeben, bei 22% lag die Stundenzahl bei 150 oder darunter. Von Interesse war auch, in welchen Fächern die Studierenden Unterrichtsstunden besucht haben. Beinahe alle Studierenden (97%) haben in ihrem ersten Hauptfach Unterricht gehalten oder hospitiert. Die meisten (82% der Studierenden) haben dies auch bei ihrem Mentor bzw. bei ihrer Mentorin getan. Es wurden aber auch häufiger Hospitationen und Unterrichtsversuche im zweiten Hauptfach berichtet (70% der Studierenden). Darüber hinaus hospitierte und unterrichtete knapp die Hälfte der Studierenden (49%) auch fachfremd bei anderen Lehrer/innen.

Die Anzahl *selbst gehaltener Unterrichtsstunden* lag nach Angaben der Studierenden im arithmetischem Mittel bei  $MW = 29$ , was allerdings deutlich vom Median der Verteilung ( $MD = 20$ ) abwich. Dies lag daran, dass es drei Ausreißer gab, die außergewöhnlich viele selbst gehaltene Unterrichtsstunden angaben (70, 80 bzw. 112 Stunden). Ansonsten lag die Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden bei der großen Mehrzahl der Studierenden (90%) zwischen 8 und 48 Stunden. Von diesen selbst gehaltenen Unterrichtsstunden wurden ca.  $2/3$  der Stunden selbst vorbereitet.

Die *Durchführung eigener Unterrichtsstunden* wurde mit vier inhaltlichen Aussagen evaluiert, die auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten. Die Ergebnisse in Abbildung 18 spiegeln ein heterogenes Bild wider. Fast alle Studierende (97%) stimmten einem Lerngewinn durch das Vorbereiten eigener Stunden zu. Drei Viertel der Studierenden äußerten, dass sie sich bei der Durchführung eigener Unterrichtsstunden kompetent gefühlt haben. Bei der Frage, ob sich die Studierenden bei der Vorbereitung der Stunden unterstützt fühlten, stimmten nur noch  $2/3$  eher oder voll zu. Die Zustimmungquote bezüglich der Aussage „Ich habe mich durch die Seminare an der Uni gut auf die Konzipierung eigener Unterrichtsstunden vorbereitet gefühlt“ lag hingegen nur noch bei moderaten 42%. Allerdings gaben bei einer später erhobenen Ja-Nein-Frage 85% Prozent der Studierenden an, dass die Inhalte der universitären MPM Veranstaltungen bei der Konzeptionierung der eigenen Stunde geholfen hätten.

**Abbildung 18: Mittelwerte der Fragen zur Durchführung selbst vorbereiteter Unterrichtsstunden**



Anmerkung: Zustimmungquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

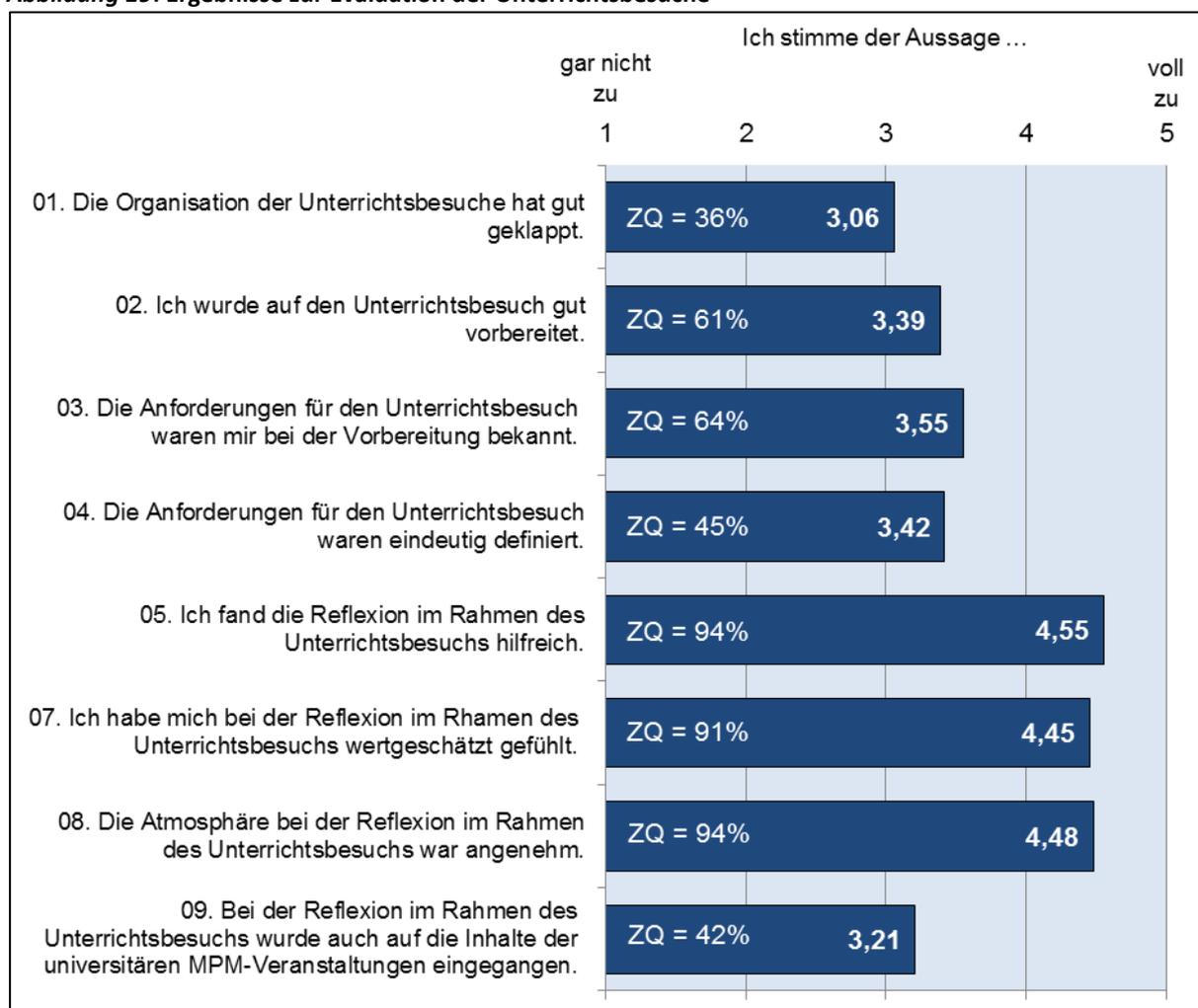
Insgesamt scheint die große Mehrheit der Studierenden mit ihrem Lernzuwachs durch das Halten eigener Stunden zufrieden zu sein und durch die eigene Durchführung von Unterricht viel dazu gelernt zu haben. Etwas Optimierungsbedarf besteht hingegen bei der universitären Vorbereitung auf die Konzeption von Unterricht, auch wenn die MPM Seminare nach Aussagen der großen Mehrheit der Studierenden bei der Konzeptionierung von Unterrichtsstunden geholfen haben.

### III.2.3.2.4 Unterrichtsbesuche

Die Konzeption des Schulpraktikums sieht ein bis zwei Unterrichtsbesuche von Lehrenden der Fachdidaktik bzw. Schulpädagogik pro Studierenden vor. Alle Studierenden haben mindestens einen Unterrichtsbesuch erlebt. 61% der Studierenden berichten von zwei oder mehr Unterrichtsbesuchen. Die große Mehrzahl der ersten Unterrichtsbesuche (72%) fand zwischen der 5. und 7. Praktikumswoche statt. Bei 94% der Unterrichtsbesuche waren ein(e) Fach-Dozent/in der Universität Marburg und bei 97% ein(e) EGL Dozent/in der Universität Marburg anwesend. Bei etwas mehr als der Hälfte der Studierenden (58%) kamen ebenfalls die Mentor/innen in der Schule mit dazu. Darüber hinaus wurden die Unterrichtsbesuche teilweise durch andere Praktikant/innen, Fachlehrer/innen oder Referendar/innen begleitet.

Die Evaluation der Unterrichtsbesuche erfolgte mit acht inhaltlichen Aussagen. Auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ sollte eingeschätzt werden, wie stark Studierende den Aussagen zustimmten (vgl. Abbildung 19).

**Abbildung 19: Ergebnisse zur Evaluation der Unterrichtsbesuche**



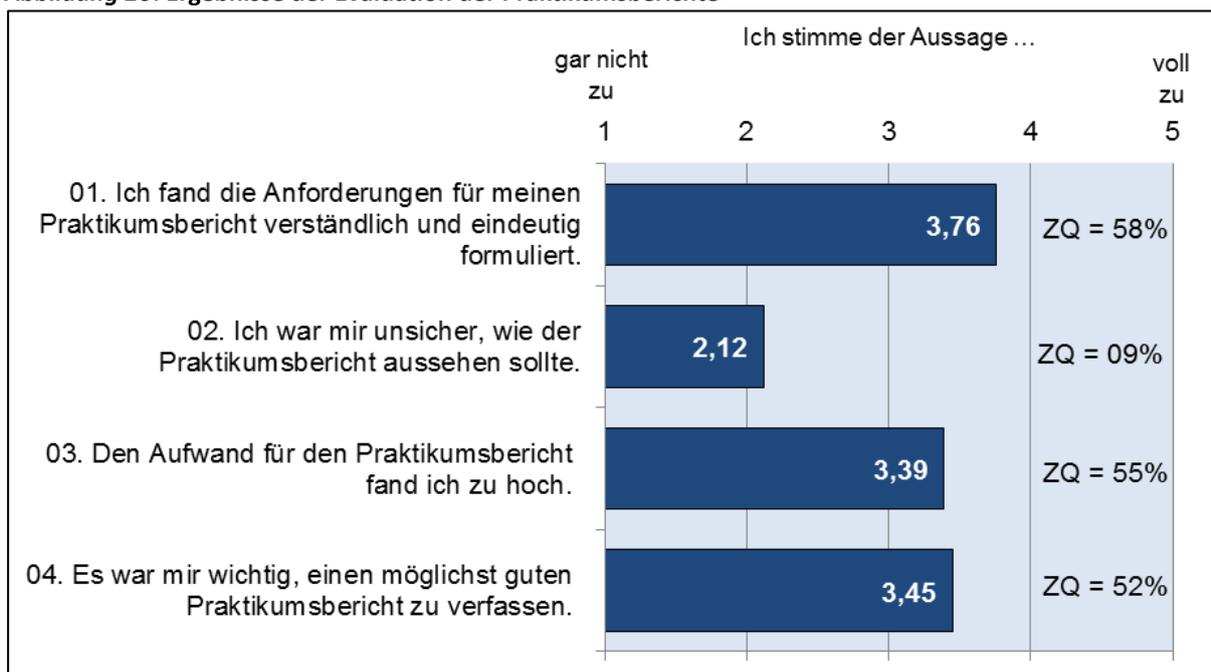
Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Die Ergebnisse in Abbildung 19 spiegeln ein heterogenes Bild wider: Die Reflexionen im Anschluss an den Unterrichtsbesuch wurden sehr positiv beurteilt. Über 90% der Studierenden stimmten den Aussagen eher oder voll zu, dass die Reflexionen hilfreich und die Atmosphäre bei den Reflexionen angenehm waren sowie die Reflexionen in einer wertschätzenden Art und Weise stattgefunden haben. Die Vorbereitungen auf den Unterrichtsbesuch wurden nicht ganz so positiv bewertet. Nur etwa ein Drittel der Studierenden stimmte eher oder voll zu, dass die Organisation der Unterrichtsbesuche gut geklappt habe. Es fühlten sich aber immerhin knapp über 60% auf den Unterrichtsbesuch gut vorbereitet. Die Anforderungen für den Unterrichtsbesuch waren bei 64% der Studierenden bei der Vorbereitung bekannt, aber nur 45% der Studierenden stimmte eher oder voll zu, dass die Anforderungen eindeutig definiert gewesen seien.

### III.2.3.2.5 Praktikumsberichte und weitere universitäre Veranstaltungen

Als Prüfungsleistung im Modul PraxisLab musste ein 20-25-seitiger Praktikumsbericht nach bestimmten Vorgaben erstellt werden. Die Evaluation der Praktikumsberichte erfolgte mit vier inhaltlichen Aussagen, die wiederum auf einer Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden sollten.

**Abbildung 20: Ergebnisse der Evaluation der Praktikumsberichte**



Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Abbildung 20 verdeutlicht, dass die Studierenden bezüglich des Praktikumsberichts ein gemischtes Feedback gaben. Nur knapp die Hälfte der Studierenden war motiviert, einen möglichst guten Praktikumsbericht zu verfassen. Entsprechend fand mehr als die Hälfte der Studierenden den Aufwand für den Praktikumsbericht zu hoch. Positiv ist aber anzumerken, dass nur ein kleiner Teil der Studierenden sich unsicher war, wie der Praktikumsbericht aussehen sollte. Aber lediglich etwas mehr als die Hälfte der Studierenden stimmten den Aussagen eher oder voll zu, dass die Anforderungen für den Bericht verständlich und eindeutig formuliert gewesen seien.

### **Fazit zur Evaluation der schulischen Praxisphasen**

Das zwei-wöchige Beobachtungspraktikum wird lediglich moderat positiv bewertet. Dies liegt nach den offenen Anmerkungen der Studierenden scheinbar daran, dass in der jetzigen Konzeption die Aufgaben der Studierenden auf das Beobachten beschränkt sind, und eigene Unterrichtsversuche noch nicht vorgesehen sind. Dies wurde in der ersten Durchführung der MPM konsequent umgesetzt. Dennoch berichtet die Mehrheit der Studierenden in einigen Aspekten auch über hilfreiche Erfahrungen während des Beobachtungspraktikums.

Die Evaluation des acht-wöchigen Blockpraktikums scheint hingegen als sehr positiv erlebt worden zu sein. Neben der extrem positiven mittleren Schulnotenbewertung von MW = 1,67 (91% gaben dem Blockpraktikum die Note sehr gut oder gut), berichteten die Studierenden auch eine große Zufriedenheit mit diversen inhaltlichen Aspekten des Schulpraktikums. So stimmten z. B. 97% der Studierenden eher oder voll zu, dass das Praktikum für sie eine bereichernde Erfahrung war und sie nun den Zusammenhang zwischen Fachdidaktik und Schulpraxis besser verstehen. Wenn Kritiken geübt wurden, dann betrafen diese vorwiegend organisatorische Aspekte, wie die organisatorische Vorbereitung des Unterrichtsbesuchs. Auch die Definition von Anforderungen für den Unterrichtsbesuch wurde etwas kritisch beurteilt. Diese hätten klarer definiert werden können. Dies sind aber allesamt Aspekte, die schnell verbessert werden können. Insgesamt scheint damit das MPM-Konzept für das acht-wöchige Blockpraktikum voll und ganz aufzugehen.

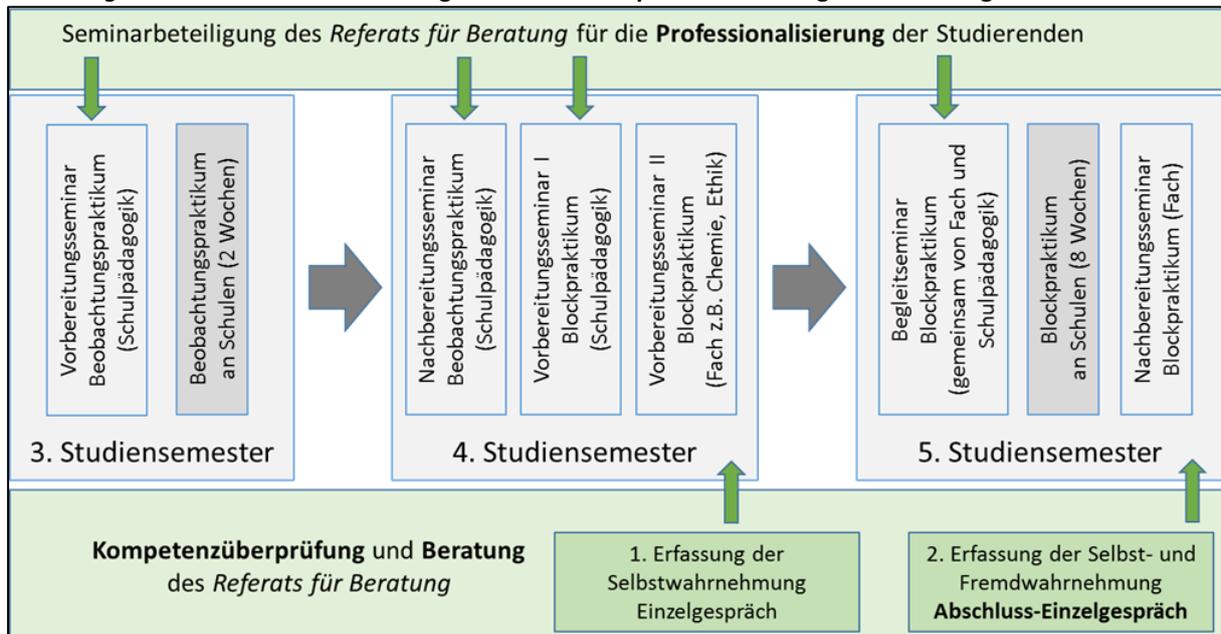
### **III.2.4. Evaluation der professionsbezogenen Beratung im Rahmen der MPM**

Als weiterer Bestandteil der MPM wurde begleitend zu den Seminaren und den Praxisphasen in den MPM vom 3. bis zum 5. Semester eine freiwillige professionsbezogene Beratung durch das Referat für Beratung im Zentrum für Lehrerbildung angeboten. Kernziel der professionsbezogenen Beratung war, den Studierenden eine Reflexion über individuelle Stärken und Schwächen, insbesondere in Bezug auf überfachliche Kompetenzen für den späteren Lehrerberuf, anzubieten. Das Besondere an dem Beratungsangebot ist die curriculare Einbindung in die MPM. Die Beratung wurde durch einzelne Sitzungen im Seminar des Moduls PraxisStart und im Vorbereitungsseminar des Moduls PraxisLab vorbereitet. Die Teilnahme der Berater/innen an einzelnen Sitzungen der MPM-Seminare sollte zum einen dem Zweck dienen, dass die Studierenden die Berater/innen kennenlernen, und zum anderen die Hemmschwelle zur Teilnahme an der Beratung durch inhaltliche Einführungen in die Thematik senken. Abbildung 21 verdeutlicht die Einbettung der professionsbezogenen Beratung in das MPM-Curriculum schematisch.

Die eigentliche professionsbezogene Beratung besteht im Kern aus zwei Einzelgesprächen. Für die erste MPM-Kohorte fand der erste Beratungstermin am Ende des Vorbereitungsseminars zu PraxisLab im Juli 2016 statt. Schwerpunkt des ersten Beratungstermins war die Reflexion von motivationalen Hintergründen für die Aufnahme eines Studiums im Lehramt, die Reflexion von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern sowie die Formulierung von Entwicklungsaufgaben durch die Studierenden für das bevorstehende acht-wöchige Blockpraktikum. Der zweite Beratungstermin folgte dann im Januar/Februar 2017 nach dem Blockpraktikum. Das Ziel des zweiten Beratungsgesprächs war eine breitgefächerte Reflexion von ausgewählten Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen für den späteren Lehrerberuf und bezieht sich somit auf überfachliche Kompetenzen. Als Grundlage für die beiden Beratungsgespräche dienten standardisierte Online-

Fragebögen zur Selbsteinschätzung zu den oben beschriebenen inhaltlichen Bereichen. Deren Ergebnisse wurden den Studierenden in der Beratung erläutert. Die Ergebnisse der Online-Befragung wurden in der Beratung als Ausgangspunkt der Stärken-Schwächen-Reflexion eingesetzt. Die Informationen dienten den Berater/innen als Katalysator, um möglichst schnell zentrale Themen identifizieren und thematisieren zu können. Im zweiten Beratungsgespräch wurden die Studierenden zusätzlich gebeten, sich eine (oder mehrere) Fremdwahrnehmung(en) über einen teilstandardisierten Online-Fragebogen einzuholen. Die Studierenden konnten selbständig entscheiden, wen sie für eine Fremdwahrnehmung ansprechen. Empfohlen wurde, insbesondere die Mentor/innen oder andere Lehrkräfte an der Praktikumsschule um eine entsprechende Rückmeldung über den Online-Fragebogen zu bitten. Es konnten aber auch andere Personen, wie z. B. die Dozenten/innen an der Universität, gebeten werden, eine Fremdwahrnehmung abzugeben. Durch die Erfassung der Einschätzung Anderer konnte analysiert werden, ob die Selbstwahrnehmung der Studierenden von der Fremdwahrnehmung durch andere Personen substantiell abwich. Wenn entsprechende Abweichungen zu finden waren, konnte dies im Beratungsgespräch thematisiert werden, um mögliche Bedeutungen dieser Abweichungen herauszuarbeiten.

**Abbildung 21: Schematische Darstellung des Ablaufs der professionsbezogenen Beratung**



Die Beratungen wurden durch die Mitarbeiter/innen im Referat für Beratung im Zentrum für Lehrerbildung durchgeführt. Die beiden Beratungsgespräche fanden individuell und unter expliziter Betonung der Schweigepflicht der Berater/innen statt. Dadurch mussten die Studierenden keine negativen Konsequenzen durch die Teilnahme an der Beratung befürchten. Es war den Studierenden freigestellt, ob sie das Beratungsangebot annehmen wollten oder nicht. Zur Steigerung der Motivation zur Teilnahme an den Beratungsgesprächen wurde in den Vorbereitungssitzungen darauf hingewiesen, dass die Reflexion über individuelle Stärken und Schwächen eine gute Chance zur professionellen Weiterentwicklung darstelle.

### III.2.4.1 Hintergrund zur Methodik der Evaluation

#### Inhaltsbereiche der Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Die Evaluation der professionsbezogenen Beratung erfolgte mittels einer Fragebogenerhebung zu folgenden Bereichen:

- Globale Evaluation des Beratungsprozesses durch Studierende
- Evaluation der durch das Referat für Beratung gehaltenen Seminarsitzungen in den MPM
- Evaluation der Beratungsgespräche
- Evaluation der für die Beratung durchgeführten Online-Befragungen

Zusätzlich zu den quantitativen Angaben zu den oben genannten Bereichen wurden auch qualitative Rückmeldungen bezüglich besonders oder wenig hilfreicher Aspekte der Beratungsgespräche und Verbesserungsvorschlägen eingeholt.

Die Evaluation der professionsbezogenen Beratung fand im Anschluss an den zweiten Beratungstermin im Januar/Februar 2017 statt. Die Studierenden, die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten, bekamen dazu am Ende der Beratung einen Fragebogen ausgehändigt, mit der Bitte, diesen auszufüllen und in einer verschlossenen bereitstehenden Urne einzuwerfen. Den Studierenden wurde mitgeteilt, dass die Urne erst am Ende aller Beratungsgespräche geöffnet würde. Dadurch blieb die Anonymität der Befragten gewahrt. Diejenigen MPM-Studierenden, die den Fragebogen nicht sofort ausfüllen konnten, oder nicht am zweiten Beratungsgespräch teilgenommen hatten, wurden nochmals per Email gebeten, an der Evaluation mit Hilfe eines identischen Online-Fragebogens teilzunehmen. Insgesamt haben 21 Studierende an der Evaluation teilgenommen. Gemessen an den 42 Teilnehmer/innen im Begleitseminar PraxisLab entspricht das einer Befragungsquote von 50%, was, gegeben der Freiwilligkeit des Angebots, eine zufriedenstellende Quote ist. Gemessen an der Teilnehmer/innenquote des zweiten Beratungstermins ( $n = 22$ ) ergibt sich eine Befragungsquote von 95%.

### III.2.4.2 Ergebnisse der Evaluation der professionsbezogenen Beratung

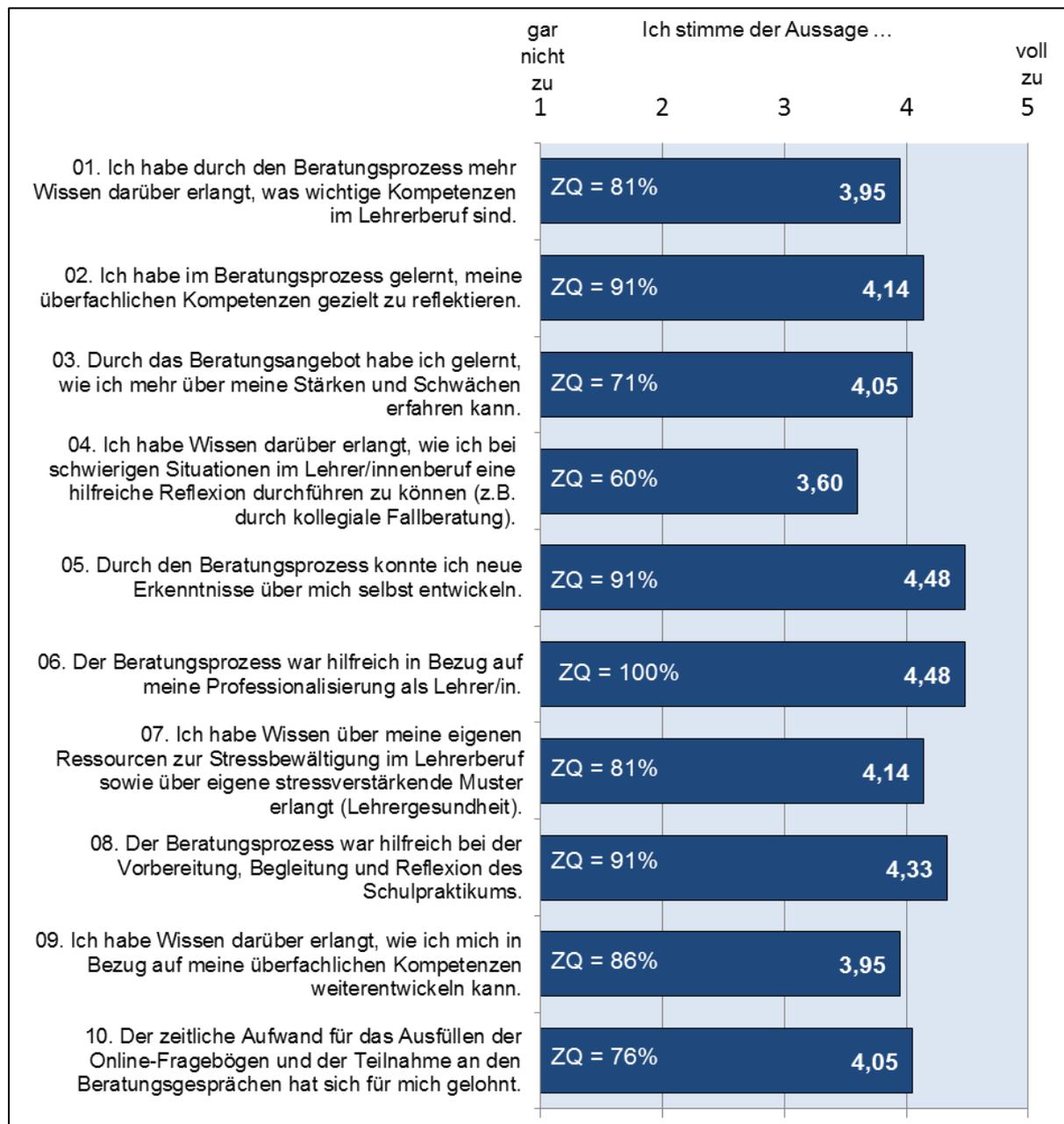
#### III.2.4.2.1 Globale Evaluation des Beratungsprozesses

Die globale Evaluation des Beratungsprozesses wurde mit zehn Aspekten evaluiert, die sich auf das Zusammenspiel aller Teilkomponenten des Beratungsprozesses (Seminarsitzungen und Beratungsgespräche) bezogen. Auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ sollte eingeschätzt werden, wie Studierende den Beratungsprozess insgesamt wahrgenommen haben.

Die Ergebnisse der globalen Evaluation in Abbildung 22 zeigen, dass bei den meisten Aussagen hohe Mittelwerte (um 4,00 und höher) und entsprechend hohe Zustimmungsqoten zu finden sind. So stimmen beispielsweise alle Befragten (ZQ = 100%) eher oder voll zu, dass der Beratungsprozess in Bezug auf die Professionalisierung als Lehrer/in hilfreich war. Ferner stimmten fast alle befragten Studierenden (ZQ = 91%) eher oder voll zu, dass sie durch den Beratungsprozess gelernt haben, ihre überfachlichen Kompetenzen gezielt zu reflektieren, dass sie neue Erkenntnisse über sich selbst entwickelt haben, und dass der Beratungsprozess hilfreich für die Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Schulpraktikums war. Insgesamt stimmten daher ca.  $\frac{3}{4}$  der Befragten eher oder voll zu, dass sich der zeitliche Aufwand durch das Ausfüllen der Online-Fragebögen und durch die Teilnahme an dem Beratungsgespräch gelohnt habe. Lediglich das Item „Ich habe Wissen darüber erlangt, wie ich bei schwierigen Situationen im Lehrer/innenberuf eine hilfreiche Reflexion durchführen kann

(z. B. durch kollegiale Fallberatung).“ hat eine etwas geringere Zustimmungsquote erhalten (ZQ = 60%).

**Abbildung 22: Mittelwerte und Zustimmungsquoten zu Aussagen zur globalen Evaluation des Beratungsprozesses**



Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

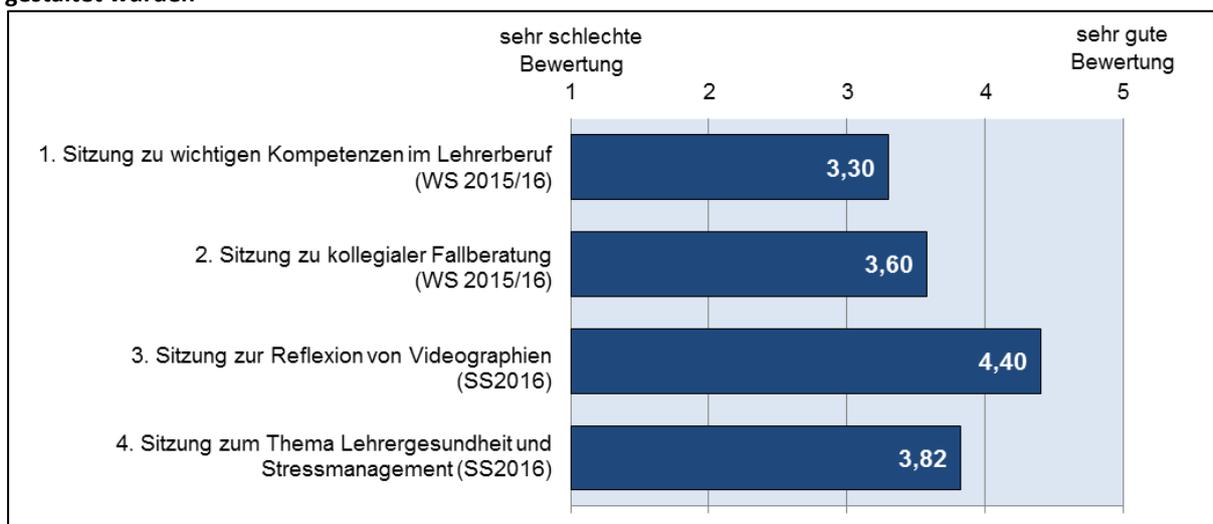
### III.2.4.2.2 Evaluation zu Inhalten der durch das Referat für Beratung gehaltenen Seminarsitzungen in den MPM

In den MPM-Modulen der ersten Studierendenkohorte wurden vier Seminarsitzungen durch das Referat für Beratung gestaltet. Dies waren zwei Sitzungen in PraxisStart zu wichtigen Kompetenzen im Lehrerberuf und zu kollegialer Fallberatung, sowie zwei Sitzungen in PraxisLab zur Reflexion von Videographien und zum Thema Lehrergesundheit und Stressmanagement. Zu den vier Bereichen wurde jeweils erfasst, wie interessant (von 1 „gar nicht interessant“ bis 5 „sehr interessant“) und wie

bereichernd (von 1 „gar nicht bereichernd“ bis 5 „sehr bereichernd“) die Seminarsitzung für die professionelle Weiterentwicklung empfunden wurden (siehe Abbildung 23). Ferner wurde erfragt, inwieweit die Sitzung die Reflexion bezüglich eigener Stärken und Schwächen gefördert habe (von 1 „gar nicht gefördert“ bis 5 „sehr gefördert“). Die drei Items lassen sich zu hoch reliablen Skalen zusammenfassen. Die Reliabilitäten nach Cronbach's Alpha schwanken zwischen  $\alpha = ,76$  für die PraxisStart-Sitzung zu wichtigen Kompetenzen und  $\alpha = ,93$  für die PraxisStart-Sitzung zu kollegialer Fallberatung. Abbildung 23 bildet die Mittelwerte der Skala ab, die sich aus den drei Aussagen für die Bewertung der jeweiligen Veranstaltungen ergeben. Die Werte können zwischen 1 „sehr schlechte Bewertung“ und 5 „sehr gute Bewertung“ schwanken.

Die Ergebnisse zeigen dass die einzelnen Seminarsitzungen unterschiedlich beurteilt werden. Besonders positiv wurde die Sitzung zur Reflexion der Videographien erlebt. Diese Sitzung scheint das Highlight für die Studierende gewesen zu sein. Die Sitzung zur Reflexion der Videographien wurde signifikant ( $p < ,05$ ) besser beurteilt als die anderen drei Sitzungen. Hingegen wurden die beiden Sitzungen zum Thema „Wichtige Kompetenzen für den Lehrerberuf“ und „kollegiale Fallberatung“ nur moderat positiv beurteilt. Dies verweist darauf, dass die Gestaltung dieser Sitzungen kritisch reflektiert und ggfs. überarbeitet werden sollte.

**Abbildung 23: Mittelwerte zur Evaluation der Seminarsitzungen, die durch das Referat Beratung in den MPM gestaltet wurden**

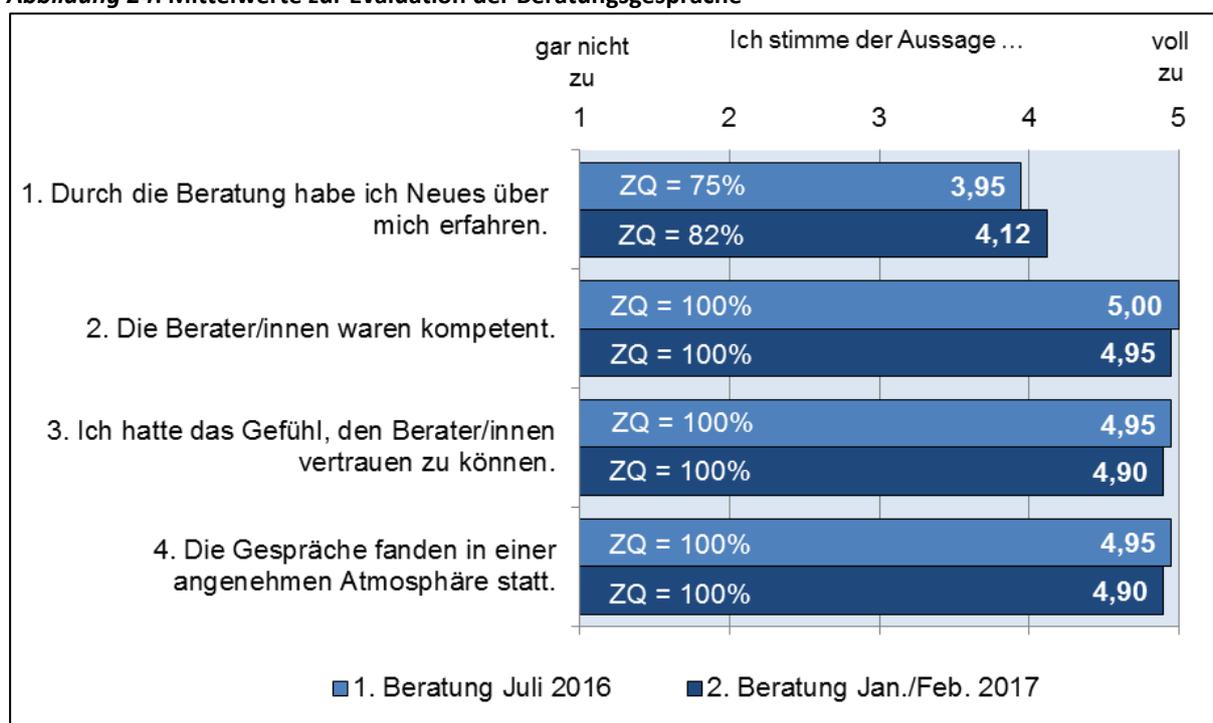


*Anmerkung:* Die dargestellten Werte ergeben sich aus dem Mittelwert der drei Items wie interessant, wie bereichernd und wie förderlich die jeweiligen Seminarsitzungen für die eigene Professionalisierung empfunden wurden.

### III.2.4.2.3 Evaluation der Beratungsgespräche

Von den 21 Befragten der Evaluation haben 20 an dem ersten Beratungsgespräch im Juli 2016 und alle an dem zweiten Beratungsgespräch im Januar/Februar 2017 teilgenommen. Zu beiden Beratungsgesprächen wurde zunächst gefragt, wie interessant und wie bereichernd diese erlebt wurden sowie wie stark die Beratungsgespräche die Reflexion eigener Stärken und Schwächen gefördert haben. Die Ergebnisse waren außerordentlich positiv: Die beiden Beratungsgespräche wurden gleichermaßen als sehr interessant ( $MW_{(1. \text{ Gespräch})} = 4,70$  /  $MW_{(2. \text{ Gespräch})} = 4,76$ ), als sehr bereichernd ( $MW_{(1. \text{ Gespräch})} = 4,50$  /  $MW_{(2. \text{ Gespräch})} = 4,62$ ) und als sehr förderlich für die Reflexion eigener Stärken und Schwächen erlebt ( $MW_{(1. \text{ Gespräch})} = 4,35$  /  $MW_{(2. \text{ Gespräch})} = 4,52$ ). Zusätzlich wurden vier weitere Indikatoren für die Bewertungen der Beratungen erfasst, die in Abbildung 24 einzusehen sind.

**Abbildung 24: Mittelwerte zur Evaluation der Beratungsgespräche**



Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Die Ergebnisse in Abbildung 24 belegen ebenfalls, dass die beiden Beratungsgespräche von den Befragten extrem positiv erlebt wurden. Alle befragten Studierenden (100%) stimmten den Aussagen eher oder voll zu, dass die Berater/innen kompetent waren, dass die Studierenden das Gefühl hatten, den Berater/innen vertrauen zu können und dass die Gespräche in einer angenehmen Atmosphäre stattgefunden haben. Dies gilt sowohl für das erste als auch für das zweite Beratungsgespräch. Darüber hinaus stimmten 75 bis 82% der Befragten eher oder voll zu, dass sie in der Beratung Neues über sich erfahren haben.

### III.2.4.2.4 Evaluation der für die Beratung durchgeführten Online-Befragungen

Der Online-Fragebogen für die erste Beratung enthielt Fragen zu motivationalen Hintergründen der Aufnahme des Studiums im Lehramt (FEMOLA; Pohlmann & Möller, 2010) und Fragen zum arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008). Letztere beziehen sich vor allem auf gesundheitsförderliche Aspekte. Die eingesetzten Fragebögen stellen gut

erprobte Instrumente dar, zu denen bereits gute Vergleichsdaten vorliegen. Zum ersten Online-Fragebogen wurden lediglich Selbsteinschätzungen erfasst, da diese Aspekte von außen schwer einschätzbar sind.

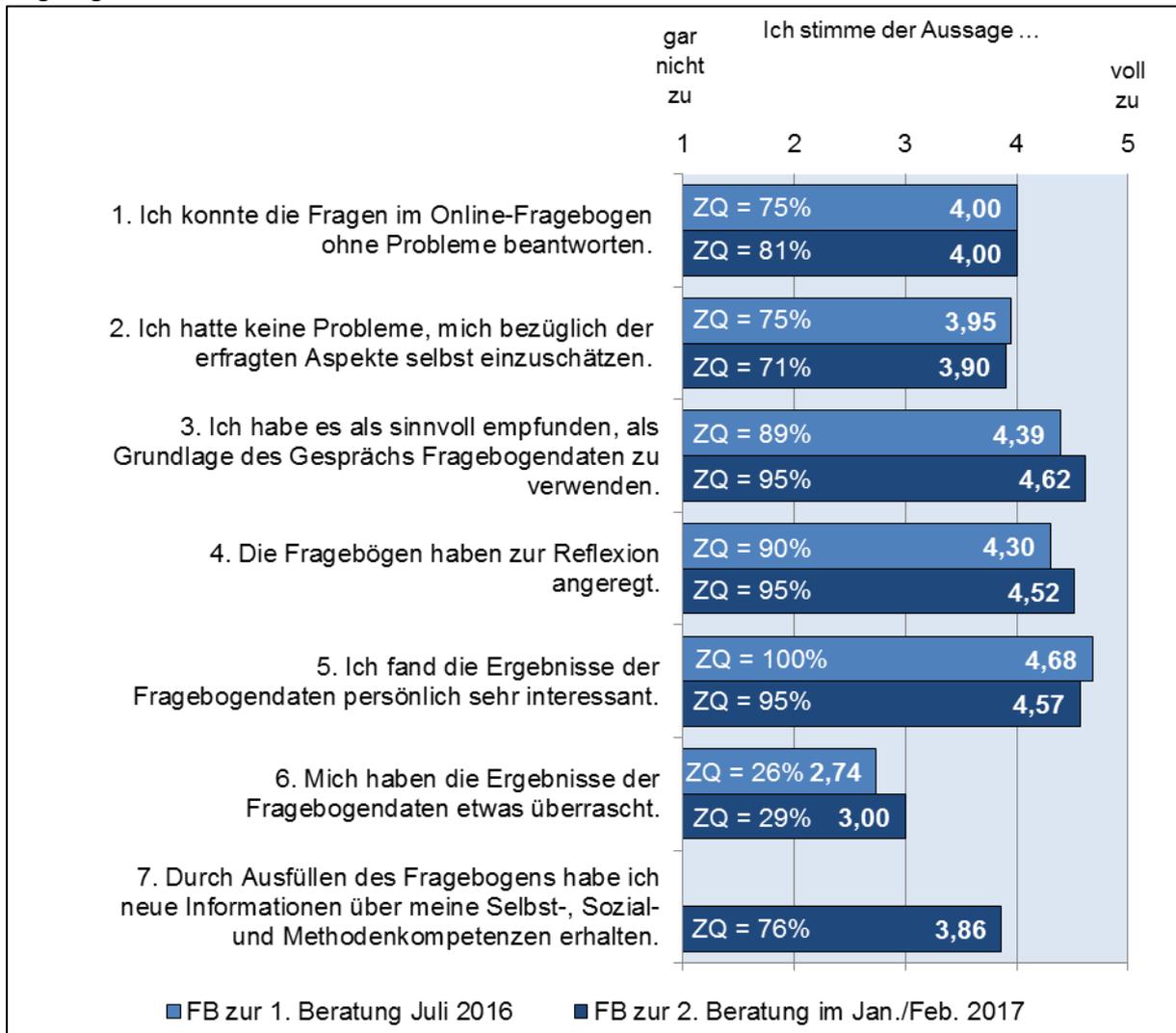
Der Online-Fragebogen für die zweite Beratung enthielt Fragen zu Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen. Dazu wurde auf den FIT-L P (R) (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 2017) sowie auf z.T. neu konstruierte Fragebögen im Rahmen des Online-Self-Assessment-Projekts in Marburg (Für ein richtig gutes Studium, Philipps-Universität Marburg, 2017) und den in der Entwicklung befindenden KKE-Fragebogen (Kasseler Kompetenzeinschätzung; Projekt "Evaluation des Modellversuchs Praxissemester", 2015) zurückgegriffen. Zu diesen Bereichen gibt es bislang nur eine selbst erhobene kleine Vergleichsstichprobe. Hier besteht weiterer Entwicklungsbedarf. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens sollte für die zweite Beratung sowohl eine Selbst- als auch Fremdwahrnehmung eingeholt werden. Dadurch konnten die beiden Wahrnehmungen miteinander verglichen und zurückgemeldet werden.

### **Evaluation zu den Online-Befragungen zur Selbstwahrnehmung**

In der Evaluation sollten mit sechs Aussagen die erste Online-Befragung und mit sieben Aussagen die zweite Online-Befragung bewertet werden. Die ersten sechs Aussagen wurden jeweils identisch formuliert. Abbildung 25 gibt die Ergebnisse vergleichend für die Evaluation der ersten und der zweiten Online-Befragung wieder. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Online-Befragungen ähnlich bewertet werden. In keinem der erfragten Aspekte ist ein signifikanter Unterschied ( $p > ,05$ ) für die Bewertung der ersten im Vergleich zur Bewertung der zweiten Online-Befragung zu finden. Darüber hinaus fällt auf, dass die ersten fünf Aussagen sehr hohe Zustimmungswerten von mehr als 70% erhielten. Besonders stark war die Zustimmung bei drei Aspekten: Die Studierenden haben (1.) es als sinnvoll empfunden, als Grundlage des Gesprächs Fragebogendaten zu verwenden; die Fragebögen hätten (2.) zur Reflexion angeregt; und (3.) die Fragebogendaten wurden als persönlich sehr interessant eingestuft (ZQ = 100% bzw. 95%). Allerdings stimmte nur knapp ein Viertel der Befragten eher oder voll zu, dass sie durch die Ergebnisse der Fragebogendaten etwas überrascht worden seien (ZQ = 26% bzw. 29%). Dies verweist evtl. darauf, dass die meisten Studierenden bereits eine gute Reflexion ihrer bisherigen persönlichen und professionellen Entwicklung mitgebracht haben.

Der Einsatz von Online-Fragebögen zur Selbsteinschätzung wurde somit überwiegend positiv von den Studierenden aufgenommen. In den offenen Anmerkungen wurde lediglich vereinzelt zu bedenken gegeben, dass die Formulierungen einzelner Items nicht immer gelungen gewesen seien, und dass insbesondere der zweite Online-Fragebogen zu lang gewesen sei.

**Abbildung 25: Mittelwerte und Zustimmungsquoten zur Evaluation der für die Beratung eingesetzten Online-Fragebögen**



Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

### Rückmeldungen zu den Online-Befragungen zur Fremdwahrnehmung

Der für die Erfassung der Fremdwahrnehmung eingesetzte Fragebogen war eine etwas gekürzte aber ansonsten identische Version des Fragebogens, den die Studierenden selbst ausgefüllt haben. Es haben 16 Studierende (76%) eine Fremdwahrnehmung von mindestens einer bis maximal vier Personen (meist Lehrkräfte an der Praktikumsschule) erhalten. Bei den offenen Anmerkungen wurden von einzelnen Studierenden sowohl positive als auch kritische Punkte zur Fremdwahrnehmung angesprochen. Von fünf Personen wurde beispielsweise betont, dass die Einholung einer Fremdwahrnehmung und die damit verbundene Möglichkeit zum Abgleich mit der Selbstwahrnehmung als positiv erlebt wurde. Andererseits wiesen ebenfalls fünf Studierende darauf hin, dass die Fragen bei der Fremdwahrnehmung für Außenstehende teilweise nur schwer zu beantworten gewesen seien.

### **Fazit zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung**

Die professionsbezogene Beratung mit der ersten MPM-Kohorte bestand im Kern aus zwei Beratungsgesprächen. Die Teilnahmequote am ersten Beratungsgespräch lag bei 79% und am zweiten Beratungsgespräch bei 52%. Diese Quoten sind für den ersten Durchlauf der professionsbezogenen Beratung sehr positiv. Die Mehrheit der Studierenden konnte somit für die Beratung motiviert werden, ohne die Freiwilligkeit der Teilnahme aufzuheben.

Das Angebot der professionsbezogenen Beratung im Zentrum für Lehrerbildung wird von den Studierenden sehr positiv bewertet. Alle Studierenden erlebten die Beratung für ihre Professionalisierung als Lehrer/in als hilfreich. Ferner fand ein sehr hoher Prozentsatz der Befragten (ZQ = 91%), dass sie durch den Beratungsprozess gelernt haben, ihre überfachlichen Kompetenzen gezielt zu reflektieren, dass sie neue Erkenntnisse über sich selbst entwickelt haben, und der Beratungsprozess hilfreich für die Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Schulpraktikums war. Entsprechend meldeten ca. drei Viertel der Befragten zurück, in den Gesprächen Neues über sich gelernt zu haben.

Die Berater/innen wurden von allen Studierenden als kompetent und vertrauenswürdig erlebt. Außerdem seien die Gespräche in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt worden. Dies zeigt, dass die Beratungsgespräche aus Sicht der Studierenden sehr gut und professionell geführt wurden.

Die standardisierten Online-Befragungen als inhaltliche Grundlage der Beratungen wurden von den Studierenden positiv erlebt. Die große Mehrheit der Studierenden hat die Ergebnisse der Online-Befragung als persönlich interessant und als eine sinnvolle Grundlage für die Beratungsgespräche empfunden, die zur Reflexion angeregt habe. Auch die Einholung einer Fremdwahrnehmung wurde von den Studierenden insgesamt als sinnvoll und hilfreich erlebt. Allerdings wurden Anpassungen bezüglich der Länge der Fragebögen und einzelner Itemformulierungen angeregt.

Die vom Referat für Beratung gestalteten Seminarsitzungen in den MPM erhielten eine heterogene Rückmeldung. Hier scheint in Teilen Nachbesserungsbedarf zu bestehen.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die professionsbezogene Beratung im Zentrum für Lehrerbildung als ein positives und sinnvolles Angebot von den Studierenden wahrgenommen worden ist.

## IV. Summative Evaluation der Marburger Praxismodule: Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt

Als zentrales Element der Evaluation der Marburger Praxismodule (MPM) wurde eine Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Marburger Studierenden im Lehramt durchgeführt. Die Längsschnittstudie ist als Befragung mit drei Messzeitpunkten konzipiert. Dabei wird eine Unterscheidung zwischen Studierenden in den MPM und einer vergleichbaren Gruppe von Studierenden, die noch nach dem herkömmlichen Studienmodell (SPS) studieren und als Kontrollgruppe dienen, vorgenommen. Damit sollen zwei konkrete Ziele verfolgt werden: Zum einen geht es darum festzustellen, welche Veränderungen bei Studierenden während des Befragungszeitraumes beobachtet werden können. Zum anderen soll untersucht werden, ob sich bei MPM-Studierenden andere Veränderungen einstellen als bei Marburger Studierenden im Lehramt, die nicht im MPM-Modell studieren. Die Längsschnittstudie stellt somit eine wichtige Ergänzung zu den formativen Evaluationen der MPM-Angebote dar und überprüft, ob sich tatsächlich – und nicht nur retrospektiv von den Studierenden eingeschätzt – Veränderungen bei den Studierenden feststellen lassen.

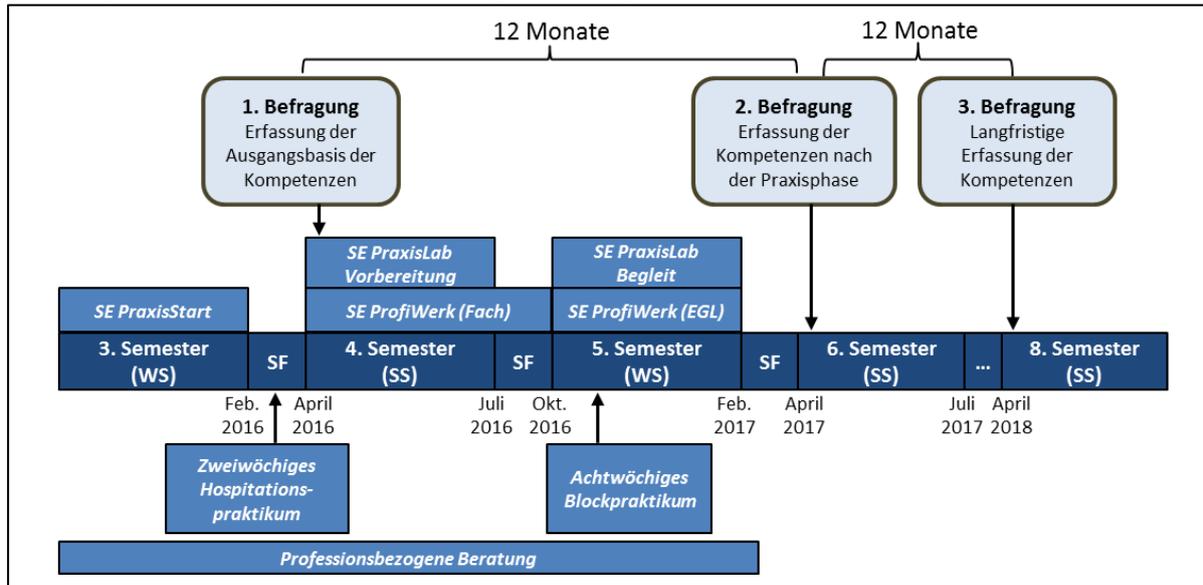
Derzeit werden zwei voneinander unabhängige Längsschnittstudien durchgeführt. Die erste Studie findet mit der ersten MPM-Kohorte von Studierenden statt, die im WS 2015/16 mit den MPM gestartet sind. Die zweite Studie wird mit der zweiten MPM-Kohorte von Studierenden durchgeführt, die im WS 2016/17 mit dem MPM begonnen haben. Die folgenden Darstellungen beziehen sich ausschließlich auf die erste Längsschnittstudie, da für die zweite Längsschnittstudie bisher nur Daten aus der Erstbefragung vorliegen.

### IV.1. Inhalte und Methodik der ersten Längsschnittstudie

#### IV.1.1. Zum Stand der ersten Längsschnittstudie

Zur ersten Längsschnittstudie mit Studierenden im Lehramt liegen Daten der ersten beiden Befragungen vor. Die erste Befragung wurde zu Beginn des 4. Semesters im April/Mai 2016 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt hatten die MPM-Studierenden bereits das Modul PraxisStart (Vorbereitungsseminar und Beobachtungspraktikum) besucht. Ein früherer Beginn der Längsschnittstudie war aufgrund des Projektbeginns von ProPraxis nicht möglich. Die zweite Befragung fand nach dem ersten Durchlauf der neuen Module inklusive des acht-wöchigen Blockpraktikums an der Schule am Anfang des 6. Semesters im Mai/Juni 2017 statt. Die Befragungen wurden immer in der ersten Hälfte des Sommersemesters terminiert, so dass sich die Studierenden in vergleichbaren Belastungsphasen des Studiums befinden. Abbildung 26 verdeutlicht die Verortung der ersten beiden Befragungen der Längsschnittstudie in den MPM.

**Abbildung 26: Verortung der Datenerhebungen der Längsschnittstudie in den MPM**



Anmerkung: EGL = Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Studium für das Lehramt an Gymnasien; SF = Semesterferien; SS = Sommersemester; WS = Wintersemester.

#### IV.1.2. Die Stichprobe

In der ersten Befragung (T1) sind Daten von  $n = 175$  Studierenden im Lehramt an der Philipps-Universität Marburg erhoben worden. Darunter sind zum einen die MPM-Studierenden der ersten Kohorte und eine größere Anzahl von Studierenden, die nicht in den Marburger Praxismodulen studieren. Die Datenerhebung erfolgte in einschlägigen Veranstaltungen im EGL-Studium. Als Anreiz zur Teilnahme wurden Kinoboxen mit je zwei Kinokarten an die Teilnehmer/innen verlost. Am Ende der Befragung wurden die Emailadressen für eine Wiederbefragung inkl. des Einverständnisses zur Rekontaktierung separat erfasst. Es willigten 164 Personen ein, für eine Wiederholungsbefragung angeschrieben werden zu können. Auf dieser Datenbasis konnten in der zweiten Befragung im Mai/Juni 2017 schließlich 123 Personen wiederbefragt werden. Dies entspricht einer zufriedenstellenden Wiederbefragungsquote von 75%. Leider gab es aber Probleme bei der Zuordnung der T1- und T2-Datensätze. Die Zuordnung erfolgte mit Hilfe eines persönlichen Codes, der bei beiden Befragungen angegeben werden musste. Die Befragten blieben dabei anonym. Insgesamt konnten zwölf T2-Fragebögen nicht eindeutig einem T1-Datensatz zugeordnet werden. Somit bestand der endgültige Datensatz aus  $n = 111$  Studierenden. Davon befanden sich 28 Studierende in den MPM (entspricht 67% der ersten MPM-Kohorte). Die anderen 83 Personen studierten nach dem bisherigen SPS-System und dienten als Kontrollgruppe für die MPM-Studierenden. Die Studierenden beider Kohorten hatten ein vergleichbares Alter. Die SPS-Studierenden hatten jedoch zu T1 im Schnitt ca. zwei Semester mehr studiert als die MPM-Studierenden (siehe Tabelle 04).

**Tabelle 04: Demographische Angaben zu den Studierenden der ersten Längsschnittstudie**

Gruppe	n	Geschlecht		Alter in Jahren zu T1		Fachsemester zu T1	
		weibl. (n/%)	männl. (n/%)	min./max.	Mittelwert	min./max.	Mittelwert
MPM-Studierende	28	12 (43%)	16 (57%)	19/30	22,00	2/8	4,30
SPS-Studierende	83	60 (72%)	23 (28%)	19/31	22,68	1/12	6,30
<b>Gesamt</b>	<b>111</b>	<b>72 (65%)</b>	<b>39 (35%)</b>	<b>19/31</b>	<b>22,51</b>	<b>1/12</b>	<b>5,81</b>

### **IV.1.3. Beschreibung des Fragebogens**

Das Ziel der Längsschnittstudie war, Kompetenzveränderungen durch die MPM bei Studierenden im Lehramt zu untersuchen. Damit dockt diese Studie an 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 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 bei Studierenden im Lehramt bestand 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. So empfahl es sich beispielsweise, Kompetenzen nicht handlungsorientiert zu erfassen. Solche Kompetenzeinschätzungen können lediglich auf Basis entsprechender Erfahrungen in einem Tätigkeitsfeld zuverlässig getroffen werden.

Für die Fragebogenentwicklung zur Längsschnittstudie erwiesen sich zwei Ansätze besonders hilfreich. Zum einen wurde auf das Kompetenzmodell zum Projekt 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. Die Studie von Gröschner und Schmitt hat 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 Lehrer/innenbildung 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:

- Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissen;
- Bereich B: Motivationale Aspekte;
- Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen;
- Bereich D: Fachdidaktik.

Ergänzend sei angemerkt, dass die Itemformulierungen bei beiden Befragungen der Längsschnittstudie identisch waren. In der zweiten Befragung wurden lediglich einige Items zur Zufriedenheit mit dem bisherigen Studienverlauf ergänzt. Im Folgenden wird der Fragebogen im Detail hergeleitet und erläutert.

#### **IV.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. Daher sind zuverlässige handlungsorientierte Einschätzungen eigener Kompetenzen von Studierenden im Lehramt 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 aber besonders drei Bereiche herausgestellt: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch/psychologisches Wissen (vgl. Kunter, Baumert et al., 2011). Die Erfassung des Professionswissens geschieht in aller Regel durch umfangreiche Itembatterien, 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 beschlossen, 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 dem Anhang A01 und A02 entnommen werden. Informationen über die Skalengütekriterien finden sich in Kapitel IV.1.3.5. Mit der Längsschnittstudie 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.

#### **IV.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 selbst-eingeschätztes 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 sechs-stufigen 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 ein schulisches 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.

#### **IV.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 Lehrertätigkeit 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.

#### **IV.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 diese Schwächen begegnen. Daher wurde erwartet, dass insbesondere im fachdidaktischen Bereich Veränderungen durch die MPM und im Vergleich zu SPS erzielt werden konnten. Erste Indikatoren zum fachdidaktischen Bereich 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 drei Inhaltsbereiche wurden im Bereich D des Fragebogens vorgelegt:

- **Faktor 10: Intensität der Behandlung von verschiedenen Themen in der Fachdidaktik.** Es wurde gefragt, inwieweit die Themen bisher im Rahmen der Fachdidaktik-Ausbildung behandelt wurden. Es wurden 13 Aspekte vorgelegt, 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.
- **Fachdidaktische Ausbildung - Wichtigkeit, Zufriedenheit und Stellenwert:** Schließlich wurde ebenfalls in Anlehnung an die Studie von Kuckartz et al. (2011) mit jeweils einem Item die Wichtigkeit und Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung sowie der Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung im gesamten Studium erfasst. Die Antworten konnten auch hier auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „sehr niedrig/gering/unwichtig“ bis 5 „sehr hoch/groß/wichtig“ erfasst werden. Die Auswertung erfolgte in diesem Bereich auf der Basis von Einzelitems, weil sich keine sinnvolle Skala aus den Items bilden ließ.

#### **IV.1.3.5. Übersicht über die Skalengütekriterien**

Im Folgenden werden die Item- und Skalengütekriterien des T1- und des T2-Fragebogens im Überblick dargestellt. Zur Überprüfung der Gütekriterien der verwendeten Skalen wurden mit den Items der jeweiligen Skalen explorative Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen durchgeführt. In

der Tabelle 05 sind die Trennschärfen und die Reliabilitäten für den T1- und den T2 Fragebogen dargestellt. Die dargestellten Gütekriterien sind durchgehend zufriedenstellend und unterscheiden sich nicht substantiell zwischen den beiden Befragungen. Auch die Faktorenstruktur der verwendeten Skalen ist zwischen T1 und T2 stabil (vgl. Tabellen A01 und A02 in Anhang). Somit stellen die präsentierten Skalen eine zuverlässige Grundlage für die Durchführung der Veränderungsmessungen zwischen T1 und T2 dar. Angemerkt sei noch, dass für den Bereich „Wichtigkeit und Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung“ keine Gütekriterien berechnet wurden, da die Auswertung zu diesem inhaltlichen Bereich auf Einzelitemebene stattfand.

**Tabelle 05: Übersicht über Item- und Skalengütekriterien**

Skala	Anzahl Items	Trennschärfen der Items		Reliabilitäten nach Cronbach's Alpha	
		T1	T2	T1	T2
Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissens					
F1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	8	,46 - ,62	,43 - ,58	,83	,82
F2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	5	,58 - ,72	,58 - ,64	,84	,82
F3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	4	,57 - ,69	,68 - ,78	,81	,87
F4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	3	,46 - ,76	,70 - ,83	,78	,89
Bereich B: Motivationale Aspekte					
F5: Sicherheit der Studienwahl	4	,30 - ,59	,22 - ,67	,63	,68
F6: Motivation zu Lehren	5	,35 - ,75	,27 - ,76	,77	,77
F7: Berufliche Aspiration	6	,36 - ,58	,29 - ,48	,72	,66
Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen					
F8: allg. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	10	,44 - ,68	,47 - ,65	,86	,85
F9: Interesse an Reflexion	5	,28 - ,51	,34 - ,54	,64	,70
Bereich D: Fachdidaktik					
F10: Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik	12	,34 - ,55	,01 - ,55	,80	,80
F11: Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz	7	,33 - ,62	,34 - ,71	,75	,85

#### IV.1.4. Ergebnisse der Längsschnittstudie

Zur Überprüfung, ob sich Kompetenzen, motivationale Aspekte oder Werthaltungen und Überzeugungen bei den Studierenden zwischen den ersten und zweiten Befragungen verändert haben, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholungen durchgeführt. Von Interesse waren vor allem die Entwicklungen der MPM-Studierenden. Da nur ein Teil der Studierenden im Lehramt an dem neuen Modell der MPM teilnehmen konnte, war es möglich, einen Vergleich mit einer Stichprobe von Studierenden vorzunehmen, die nicht an den MPM teilgenommen, sondern noch nach dem bisherigen SPS-Modell studiert haben. Im Zentrum unserer Analysen standen zwei Fragen:

1. Haben sich Kompetenzen, motivationale Aspekte oder Werthaltungen und Überzeugungen der Studierenden zwischen der ersten und zweiten Befragung insgesamt verändert?
2. Haben sich bei MPM-Studierenden Kompetenzen, motivationale Aspekte oder Werthaltungen und Überzeugungen zwischen der ersten und zweiten Befragung stärker verändert als bei Studierenden der Kontrollgruppe, die nach dem bisherigen System (SPS) studiert haben?

Tatsächlich konnten diverse signifikante *Veränderungen für die gesamte Stichprobe (MPM und SPS)* festgestellt werden. Die Studierenden im Lehramt berichteten bei der zweiten Befragung im Vergleich zur ersten Befragung:

- über ein besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten ( $F_{(1,109)} = 28,09, p < ,001, \eta^2 = ,205$ );
- über ein besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen ( $F_{(1,107)} = 23,87, p < ,001, \eta^2 = ,182$ );
- über ein besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen ( $F_{(1,109)} = 8,70, p < ,01, \eta^2 = ,074$ );
- über ein besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über die Vermittlung von Lernstrategien ( $F_{(1,109)} = 20,73, p < ,001, \eta^2 = ,160$ );
- häufiger fachdidaktische Themen behandelt zu haben ( $F_{(1,108)} = 36,41, p < ,001, \eta^2 = ,252$ );
- über eine höhere fachdidaktische Kompetenz ( $F_{(1,109)} = 51,28, p < ,001, \eta^2 = ,320$ ).

Dies bedeutet, dass über alle 111 befragten Studierenden hinweg betrachtet vor allem in verschiedenen Bereichen des Selbstkonzepts zum Professionswissen und fachdidaktischer Kompetenzen eine positive Entwicklung zwischen der ersten und zweiten Befragung stattgefunden hat. Hingegen sind aber keine Veränderungen im Bereich der Motivation, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, des Interesses an Reflexion sowie der Wichtigkeit, des Stellenwerts und der Zufriedenheit der fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen des Marburger Lehramtsstudiums zu finden. Letzteres ist durchaus nicht überraschend, weil Konstrukte wie Selbstwirksamkeit oder auch die hier erfassten motivationalen Aspekte eher dispositionelle Merkmale einer Person darstellen und daher nicht leicht veränderbar sind.

Eine wichtige Frage war, ob die Veränderungen bei den MPM-Studierenden anders ausfielen als bei den SPS-Studierenden. In statistischen Termini ausgedrückt ging es also um die Wechselwirkung zwischen der Veränderung zwischen der ersten und zweiten Befragung und der Gruppenzugehörigkeit (MPM vs. SPS). Insbesondere wurde erwartet, dass MPM-Studierenden sich in Indikatoren, die sich auf fachdidaktische Aspekte bezogen, mehr Veränderungen zurückmeldeten als SPS-

Studierende. Tatsächlich sind signifikante Wechselwirkungen in erwarteter Richtung zu erkennen. Diese sind in Tabelle 06 kursiv gekennzeichnet.

**Tabelle 06: Ergebnisse einer Varianzanalyse mit Messwiederholung mit Unterscheidung zwischen MPM-Studierenden und einer Kontrollgruppe von SPS-Studierenden<sup>a</sup>**

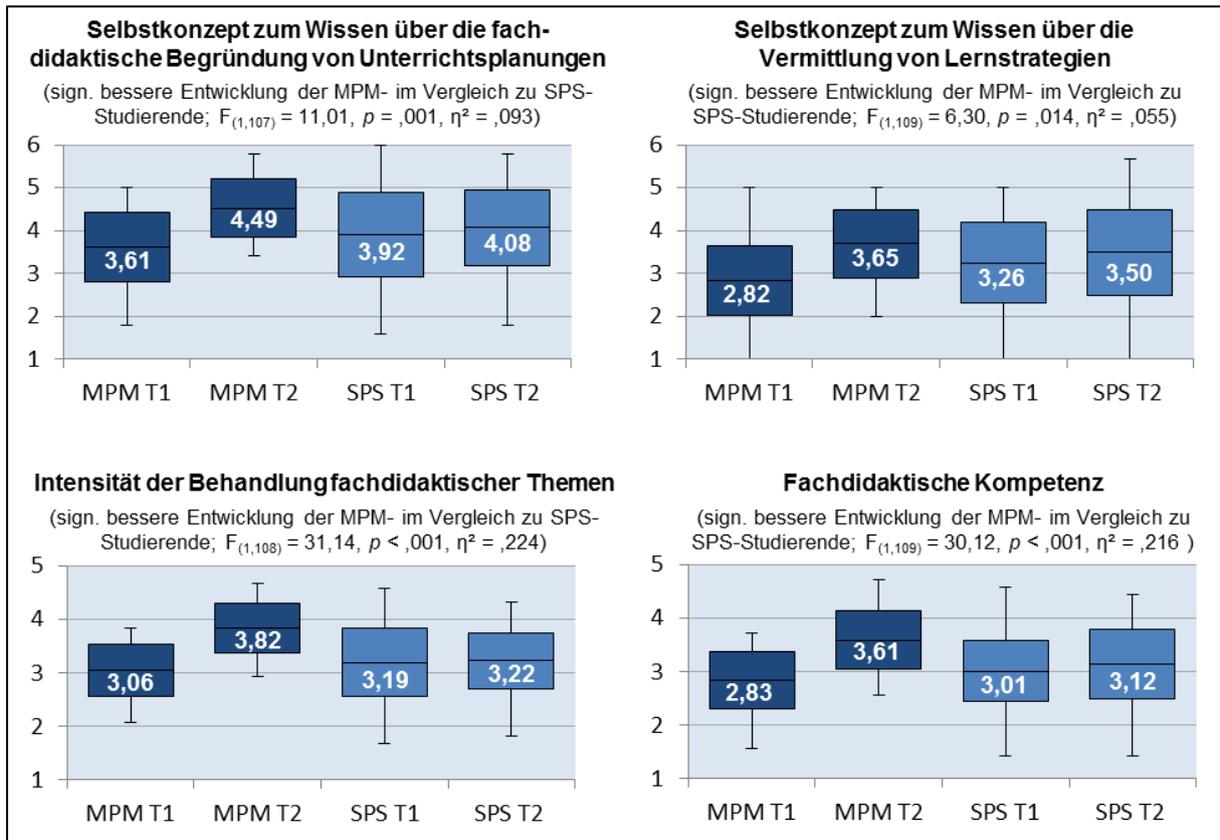
	MPM-Stud. (n = 28)			SPS-Stud. (n = 83)			Effekt WW <sup>b</sup>	
<b>Bereich A:</b>								
<b>Selbstkonzept des Professionswissens</b>	T1	T2	Diff.	T1	T2	Diff.	F-Wert	$\eta^2$
F1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	3,14 (0,81)	3,74 (0,67)	0,60	3,39 (0,79)	3,75 (0,75)	0,36	1,74 <sup>n.s.</sup>	,016
<i>F2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen</i>	<i>3,61 (0,80)</i>	<i>4,49 (0,69)</i>	<i>0,88</i>	<i>3,92 (0,99)</i>	<i>4,08 (0,89)</i>	<i>0,16</i>	<i>11,01**</i>	<i>,093</i>
F3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	3,58 (0,88)	3,95 (0,74)	0,37	2,97 (0,92)	3,19 (1,07)	0,22	0,53 <sup>n.s.</sup>	,005
<i>F4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien</i>	<i>2,82 (0,81)</i>	<i>3,65 (0,80)</i>	<i>0,83</i>	<i>3,26 (0,94)</i>	<i>3,50 (1,01)</i>	<i>0,24</i>	<i>6,30*</i>	<i>,055</i>
<b>Bereich B: Motivationale Aspekte</b>	T1	T2	Diff.	T1	T2	Diff.	F-Wert	$\eta^2$
F5: Sicherheit der Studienwahl	4,99 (0,93)	4,89 (0,93)	-0,10	4,86 (0,73)	4,78 (0,85)	-0,08	0,02 <sup>n.s.</sup>	,000
F6: Motivation zu Lehren	5,50 (0,58)	5,31 (0,69)	-0,19	5,29 (0,60)	5,30 (0,58)	-0,01	2,69 <sup>n.s.</sup>	,024
F7: Berufliche Aspiration	3,33 (0,93)	3,45 (0,75)	0,12	3,28 (0,98)	3,28 (0,92)	0,00	0,47 <sup>n.s.</sup>	,004
<b>Bereich C: Überzeugungen/Werthaltungen</b>	T1	T2	Diff.	T1	T2	Diff.	F-Wert	$\eta^2$
F8: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	4,44 (0,69)	4,53 (0,58)	0,09	4,26 (0,63)	4,33 (0,60)	-0,07	0,02 <sup>n.s.</sup>	,000
F9: Interesse an Reflexion	4,96 (0,60)	5,05 (0,55)	0,09	5,00 (0,62)	5,00 (0,61)	0,00	0,82 <sup>n.s.</sup>	,007
<b>Bereich D: Fachdidaktik</b>	T1	T2	Diff.	T1	T2	Diff.	F-Wert	$\eta^2$
<i>F10: Intensität der Behandlung von fachdid. Themen</i>	<i>3,06 (0,47)</i>	<i>3,82 (0,45)</i>	<i>0,76</i>	<i>3,19 (0,65)</i>	<i>3,22 (0,53)</i>	<i>0,03</i>	<i>31,14***</i>	<i>,224</i>
<i>F11: Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz</i>	<i>2,83 (0,52)</i>	<i>3,61 (0,54)</i>	<i>0,78</i>	<i>3,01 (0,57)</i>	<i>3,12 (0,65)</i>	<i>0,11</i>	<i>30,12***</i>	<i>,216</i>
F12a: Wichtigkeit der fachdidaktischen Ausbildung	4,54 (0,64)	4,50 (0,64)	-0,04	4,31 (0,85)	4,46 (0,90)	0,15	0,71 <sup>n.s.</sup>	,006
F12b: Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung	3,18 (0,86)	3,36 (0,83)	0,18	2,71 (1,09)	2,57 (1,08)	-0,14	1,54 <sup>n.s.</sup>	,014
F12c: Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung	3,21 (0,83)	3,29 (0,66)	0,08	2,78 (1,07)	2,67 (1,03)	-0,09	0,55 <sup>n.s.</sup>	,005

Anmerkungen: <sup>a</sup> T1/T2: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur ersten bzw. zweiten Befragung; <sup>b</sup> Effekt der Wechselwirkung (WW) zwischen Zeit und Gruppe. Die Bezeichnungen hinter dem F-Wert bedeuten: n.s.: nicht signifikant ( $p > ,05$ ); \*:  $p < ,05$ ; \*\*:  $p < ,01$ ; \*\*\*:  $p < ,001$ . Effektstärke  $\eta^2$  = Stärke des Effekts der Wechselwirkung.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Cohen (1988) bezeichnet Effekte ab  $\eta^2 = 0,01$  als klein, ab  $\eta^2 = 0,06$  als mittel und ab  $\eta^2 = 0,14$  als groß, wobei gilt  $\eta^2$  = aufgeklärte Varianz / Gesamtvarianz.

Tabelle 04 zeigt, dass in vier von zwölf Bereichen signifikante Wechselwirkungen in erwarteter Richtung zu finden sind. Zur Verdeutlichung dieser Effekte werden diese in Abbildung 27 nochmals graphisch dargestellt.

**Abbildung 27: Auszug von Ergebnissen der Längsschnittstudie - Kompetenzentwicklungen im fachdidaktischen Bereich<sup>a</sup>**



*Anmerkungen:* MPM = Studierende der Marburger Praxismodule (Experimentalgruppe); SPS = Studierende des bisherigen Studienmodells (Kontrollgruppe); T1 = erster Befragungszeitpunkt; T2 = zweiter Befragungszeitpunkt. Die Box symbolisiert den Mittelwert (mittlere schwarze Linie) mit einer Standardabweichung darüber (oberes Boxende) und darunter (unteres Boxende). Das untere Linienende symbolisiert den Minimalwert, das obere Linienende den Maximalwert.

Abbildung 27 verdeutlicht u. a. die Veränderungen für das **Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanung (linke obere Grafik)**. Die Veränderungen sind separat für die MPM- und die SPS-Studierenden dargestellt worden. Zu erkennen ist, dass die MPM-Studierenden sich von T1 zu T2 signifikant stärker in diesem Bereich entwickelt haben als die SPS-Studierenden ( $F_{(1,107)} = 11,01, p = ,001, \eta^2 = 0,093$ ). Ferner liegt der Wert zu T2 für die MPM-Studierenden signifikant höher als bei den SPS-Studierenden ( $F_{(1,109)} = 13,41; p < ,05, \eta^2 = ,045$ ). Somit haben die MPM-Studierenden auch ein höheres Niveau zu T2 als die SPS-Studierenden erreicht. Die Effektstärke der Wechselwirkung ist mit  $\eta^2 = ,093$  im mittleren Bereich anzusiedeln.

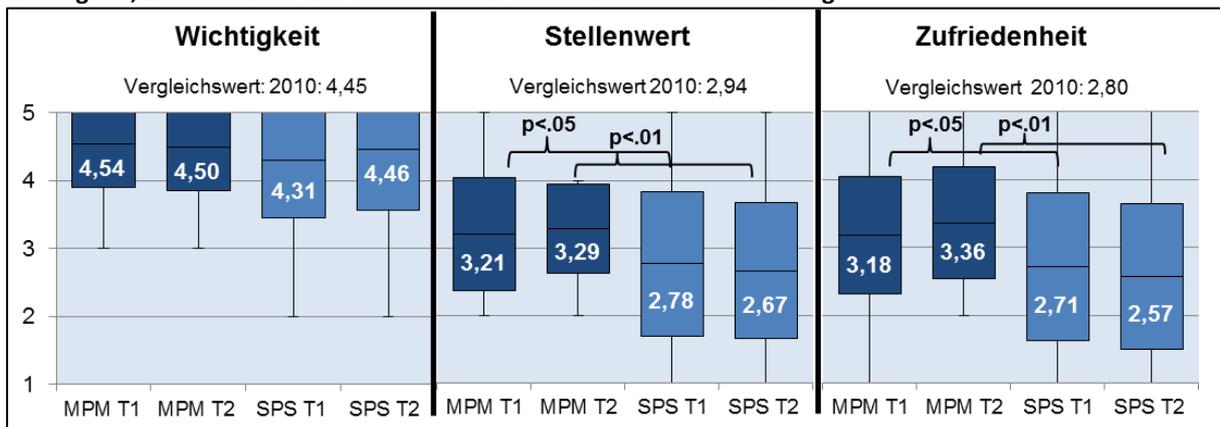
Auch bei der Entwicklung des **Selbstkonzepts zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien** ist eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Befragtenegruppe und der Zeit zu finden ( $F_{(1,109)} = 6,30, p = ,014, \eta^2 = 0,055$ , vgl. Abbildung 28). Dies bedeutet, dass auch in diesem Bereich die MPM-Studierenden sich positiver entwickelt haben als die SPS-Studierenden. Diesmal ist aber zu erkennen, dass zur zweiten Befragung eine Angleichung der Werte zwischen MPM-Studierende und SPS-Studierende stattgefunden hat. Die beiden Gruppen unterscheiden sich zu T2 nicht mehr signifikant voneinander ( $F_{(1,109)} = 0,56$ , nicht signifikant,  $p > ,10$ ). Die signifikante Wechselwirkung kommt

dadurch zustande, dass die MPM-Studierenden zu T1 ein deutlich niedrigeres Niveau in diesem Bereich besaßen als die SPS-Studierenden.

Besonders interessant sind aber die unteren beiden Grafiken in Abbildung 27. Hier sollten die Studierenden auf einer 5-stufigen Antwortskala zum einen einschätzen, wie intensiv verschiedene fachdidaktische Themen im Studium behandelt worden sind, und zum anderen, wie sie ihre eigene fachdidaktische Kompetenz in verschiedenen Bereichen einschätzen würden. In beiden Fällen sind hoch-signifikante Wechselwirkungen mit mittleren bis großen Effektstärken zu erkennen. Wieder entwickeln sich die MPM-Studierenden deutlich, während bei den SPS-Studierenden keine bedeutsame Entwicklung zu erkennen ist. Darüber hinaus liegen die Werte für die MPM-Studierenden zu T2 in beiden Fällen signifikant höher als bei den SPS-Studierenden.

Abschließend werden ergänzend die Ergebnisse für die Wichtigkeit und den Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung im Studium und die Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung in Abbildung 28 dargestellt. Obwohl zu erkennen ist, dass die Werte für die MPM-Studierenden höher liegen als für die SPS-Studierenden, ist keine signifikant stärkere Entwicklung der MPM-Studierenden über die Zeit zu finden, weil diese bereits zur ersten Befragung in allen Bereichen bessere Werte aufzeigen als die SPS-Studierenden. Dies kann damit erklärt werden, dass die MPM-Studierenden bereits PraxisStart als erstes Modul der MPM beendet hatten und über das MPM-Curriculum informiert waren. Dies könnte sich in einer größeren Zufriedenheit und der Einschätzung eines größeren Stellenwerts der fachdidaktischen Ausbildung im Lehramt niedergeschlagen haben. Ergänzend sei angemerkt, dass die Werte der MPM-Studierenden im Bereich Zufriedenheit und Stellenwert über den Vergleichswerten der Studie mit Marburger Studierenden im Lehramt, durchgeführt im Jahr 2010, von Kuckartz et al. (2011) liegen.

**Abbildung 28: Veränderungen in der Wahrnehmung der fachdidaktischen Ausbildung im Lehramt: Wichtigkeit, Zufriedenheit und Stellenwert in der universitären Ausbildung<sup>a</sup>**



*Anmerkungen:* MPM = Studierende der Marburger Praxismodule (Experimentalgruppe); SPS = Studierende des bisherigen Studienmodells (Kontrollgruppe); T1 = erster Befragungszeitpunkt; T2 = zweiter Befragungszeitpunkt.

Die Box symbolisiert den Mittelwert (mittlere schwarze Linie) mit einer Standardabweichung darüber (oberes Boxende) und darunter (unteres Boxende). Das untere Linienende symbolisiert den Minimalwert, das obere Linienende den Maximalwert. Weiß gefärbte Werte sind die Mittelwerte.

### **Fazit zur Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden**

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie belegen, dass sich Marburger Studierende im Lehramt insgesamt im Laufe eines Jahres in verschiedenen Bereichen des selbsteingeschätzten Professionswissens und der fachdidaktischen Kompetenz weiterentwickelt haben. Insbesondere konnte aber gezeigt werden, dass die Studierenden in den neuen MPM sich im fachdidaktischen Bereich *positiver entwickelt* haben als vergleichbare Studierende, die nach dem bisherigen SPS-System studieren. Dies belegt, dass die neuen Marburger Praxismodule im fachdidaktischen Bereich des Studiums eine Verbesserung im Vergleich zum bisherigen SPS-System darstellen. Damit kann belegt werden, dass der in früheren Studien kritisierten Schwäche in der fachdidaktischen Ausbildung mit dem neuen Modell der MPM erfolgreich begegnet worden ist.

Im motivationalen Bereich sowie im Bereich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und des Interesses an Reflexion können keine signifikanten Veränderungen zwischen der ersten und zweiten Befragung festgestellt werden. Auch sind hier keine Unterschiede zwischen den MPM- und den SPS-Studierenden zu erkennen. Dies wurde jedoch auch nicht zwingend erwartet, weil beide Bereiche eher als dispositionelle Merkmale erfasst wurden, die sich langsamer entwickeln als die erhobenen kognitiven Kompetenzmaße zum Professionswissen. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob sich auf längere Sicht Entwicklungen z. B. auch bei der Selbstwirksamkeitsüberzeugung abzeichnen. Daher wird mit einer entsprechenden zeitlichen Verzögerung eine dritte Follow-up-Untersuchung geplant. Mit der dritten Follow-up-Erhebung soll untersucht werden, wie sich die MPM-Studierenden im Vergleich zu den SPS-Studierenden auch nach den MPM weiterentwickeln. Darüber hinaus soll die dritte Befragung Aufschlüsse über mögliche verzögert eintretende Effekte der MPM geben.

Parallel zur ersten Längsschnittstudie wird derzeit eine weitere unabhängige Längsschnittstudie mit der zweiten MPM-Studierenden-Kohorte durchgeführt. Die erste Befragung der zweiten Längsschnittstudie fand im Oktober/November 2016 statt. Es wurden  $n = 142$  Studierende im Lehramt befragt. Davon studieren 72 in den MPM (dies sind 79% der gesamten zweiten MPM-Kohorte) und 70 Studierende nach dem bisherigen SPS-Modell. Die zweite Längsschnittstudie begann diesmal zu Beginn des 3. Semester und beinhaltet daher nun auch das erste MPM-Modul PraxisStart. Als Vergleichsgruppe wurden Studierende in parallel zu MPM stattfindenden SPS-Seminaren befragt. Damit war sichergestellt, dass der Großteil der Studierenden in beiden Gruppen im 3. Semester studierten (MPM zu 84%; SPS zu 73%). Im April/Mai 2018 steht die zweite Befragung an und wird zeigen, ob die positiven Ergebnisse der ersten Längsschnittstudie bestätigt werden können.

## V. Beschreibung und Evaluation der strukturellen Veränderungen im Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)<sup>4</sup>

Ein Teilprojekt von ProPraxis beschäftigt sich mit der Reformierung des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL). Zur Bewältigung dieser Teilaufgabe und auch der anderen Aufgaben in ProPraxis wurde zu Beginn des Projekts eine umfangreiche Kommunikationsstruktur entwickelt. Für jede der drei Teilaufgaben von ProPraxis wurde eine Steuergruppe eingerichtet. Dies waren die Steuergruppe ZfL, die sich mit der Reformierung des ZfL beschäftigte, die Steuergruppe MPM, die die übergeordnete Organisation und Koordination der Studiengangsentwicklung im Rahmen der Marburger Praxismodule übernahm, und die Steuergruppe LEVA mit der Aufgabe der Koordination und Entwicklung im Bereich der Evaluation und Beratung. Je nach Bedarf wurden weitere Arbeitsgruppen eingerichtet, die in enger Zusammenarbeit mit den Steuergruppen agierten und nach Erfüllung von Aufgaben wieder aufgelöst wurden. Den Steuergruppen übergeordnet war die Lenkungsgruppe des Projekts. Die Aufgabe der Lenkungsgruppe besteht neben der Etablierung einer Organisationsstruktur für ProPraxis in der zentralen Koordination aller anstehenden Aufgaben in ProPraxis. Der Lenkungsgruppe gehören neben der Vizepräsidentin/dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre die Sprecherinnen und Sprecher aus den Steuergruppen an, ein Vertreter / eine Vertreterin des Instituts für Schulpädagogik der Universität Marburg, sowie eine studentische Vertretung und die Projektkoordination von ProPraxis als Geschäftsführung. Diese komplexe Kommunikationsstruktur war eine wichtige organisatorische Grundlage für die strukturellen Veränderungen im ZfL, die im Folgenden dargestellt werden. Es sei darauf hingewiesen, dass die Steuergruppen mittlerweile aufgelöst wurden. Stattdessen wurden die Aufgaben von den verschiedenen Ressorts im Direktorium des ZfL und angegliederte AGs übernommen. Lediglich die Lenkungsgruppe trifft sich weiterhin in geregelten Abständen zur Klärung von übergeordneten Fragen im Projekt ProPraxis.

### V.1 Überblick über den Umstrukturierungsprozess im ZfL Marburg<sup>5</sup>

Neben der Erfüllung des gesetzlich geregelten Auftrags hat das ZfL im Rahmen von ProPraxis zahlreiche Koordinierungs- und konzeptionelle Entwicklungsaufgaben übernommen. Dies war nur durch eine umfangreiche Organisationsentwicklung möglich, die mittlerweile größtenteils abgeschlossen ist. Das ZfL hat durch ProPraxis umfangreiche strukturelle Veränderungen erfahren, die im Folgenden skizziert werden sollen.

Die Umstrukturierung des ZfL wurde durch die *Steuergruppe ZfL* im Projekt ProPraxis begleitet. Die Steuergruppe hat Ende April 2016 ihren Beratungsprozess zur inhaltlichen und strukturellen Neukonzeption des ZfL aufgenommen. Im November 2016 lagen erste Vorschläge für eine Konzeption zur Zukunft der Lehrerbildung an der Philipps-Universität in Form eines Leitbildes der Lehrerbildung vor, auf deren Basis unter Berücksichtigung der gesetzlich geregelten Aufgaben des Zentrums ein Strukturvorschlag für die Neuorganisation des ZfL entwickelt wurde. Beides wurde in einem Sachstandsbericht dem Präsidium der Philipps-Universität vorgestellt und im Rahmen der

---

<sup>4</sup> Die Inhalte der folgenden Darstellungen wurden z.T. aus dem Bericht zur „Neuordnung des Marburger Zentrums für Lehrerbildung – Ausgangspunkte und Zielstellungen“ vom 13.07.2017 und z.T. aus den Zwischenberichten zum Projekt ProPraxis entnommen.

<sup>5</sup> Großen Dank geht an alle Kolleg/innen, die bei der Erstellung der Dokumentation der inhaltlichen Arbeit und der Formulierung von einzelnen Textbausteinen für die verschiedenen Bereiche behilflich waren.

Klausurtagung im November 2016 in einem größeren Kreis von Akteur/innen zur Diskussion gestellt. Die auf Basis der Rückmeldungen aus dem Präsidium und von der Klausurtagung überarbeiteten Vorschläge dienten der Steuergruppe ZfL und dem Direktorium des ZfL als Grundlage für die Umstrukturierung. Der Umstrukturierungsprozess ist mittlerweile beendet. Die Steuergruppe ZfL wurde daraufhin aufgelöst.

Neben der Umstrukturierung des Direktoriums hat das ZfL durch das Projekt ProPraxis einen personellen Zuwachs und damit eine Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Aufgabenspektren erfahren. Es wurden u. a. sechs Referate zu verschiedenen Aufgabenspektren neu eingerichtet sowie zwei Lehrerbildungsstellen (LeBiBs) geschaffen. Im Folgenden werden die wesentlichen Prozesse und Ergebnisse dieser Organisationsentwicklung beschrieben. Neben der Deskription der Veränderungen werden – soweit machbar - weitere Informationen zur Quantität und Qualität der Veränderungen dargelegt.

### **V.1.1 Umstrukturierung des Direktoriums des ZfL**

Das Direktorium ist das Entscheidungsorgan des ZfL und entscheidet über alle Belange der Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg gemäß §48 Hessisches Hochschulgesetz. Es soll nach neuer Satzung aus sechs Direktor/innen bestehen. In der jetzigen Übergangszeit, bis die Satzung offiziell verabschiedet ist, wird einer der sechs Direktoriumsplätze vom Geschäftsführenden Direktor des ZfL bekleidet. Zukünftig wird die Position des geschäftsführenden Direktors aufgegeben. Der Vorsitz wird dann von dem für Lehrerbildung zuständigen Mitglied des Präsidiums der Philipps-Universität Marburg übernommen. Zusätzlich werden zwei studentische Mitglieder, der Geschäftsführer bzw. die Geschäftsführerin sowie weitere vom Direktorium eingeladene Personen mit beratender Funktion im Direktorium sein. Das Direktorium tagt derzeit einmal im Monat.

Inhaltlich übernehmen die sechs Direktoriumsposten jeweils die Leitung eines Ressorts. Die verschiedenen Referate im ZfL sind den Ressorts entsprechend zugeordnet. Zusätzlich wird die Arbeit im ZfL durch die Geschäftsstelle mit Geschäftsführer und Sekretariat unterstützt. Der Geschäftsführer verantwortet die Organisation des Zentrums und seiner Gremien. Er unterstützt und koordiniert die Abstimmung der Referate untereinander und mit weiteren Einrichtungen in der Universität und darüber hinaus. Er pflegt die Kontakte zum Präsidium, den Ministerien, ihren nachgeordneten Behörden sowie zu den Zentren für Lehrerbildung anderer Universitäten.

### **V.1.2 Aufbau von Referaten im ZfL**

Insgesamt sind sechs neue Referate im ZfL aufgebaut worden. Diese sind:

- Referat für Beratung;
- Referat für Evaluation;
- Referat für Fort- und Weiterbildung;
- Referat für Praxisangelegenheiten;
- Referat für Prüfungsangelegenheiten;
- Referat für Studienorganisation.

Die bisherige Arbeit in den Referaten soll im Folgenden kurz skizziert werden.

### **V.1.2.1 Referat für Beratung**

Mit dem Beginn von ProPraxis wurde ein neues Referat für Beratung am ZfL geschaffen. Die Aufgabe des Referats für Beratung ist im Kern der Aufbau und die Durchführung von professionsbezogenen Beratungsangeboten für Studierende im Lehramt. Am Fachbereich Psychologie gab es bereits seit 2010 ein solches Angebot, das aber lediglich Kapazitäten für wenige Studierende pro Semester bereitstellen konnte. Mit der Bildung eines Referats für Beratung am ZfL sollte ein zentralisiertes Angebot geschaffen werden, das von mehr Studierenden als bisher genutzt werden kann. Dazu wurden zwei halbe Stellen eingerichtet, die die Aufgaben des Referats am ZfL übernehmen. Die Arbeit im Referat für Beratung begann im Oktober 2015.

Die Entwicklung der professionsbezogenen Beratung wurde seit September 2016 durch eine AG Beratung begleitet, in der verschiedene Vertreter/innen aus der Schulpädagogik, der Psychologie und den Fachwissenschaften über Möglichkeiten der Weiterentwicklung des professionsbezogenen Beratungsangebots diskutieren. Das aktuelle Angebot der professionsbezogenen Beratung und die Ergebnisse der Evaluation des Angebots werden in Kapitel III.2.4 dargestellt. An dieser Stelle soll lediglich darauf verwiesen werden, dass die Pilotphase mit der ersten MPM-Studierendenkohorte erfolgreich durchgeführt und positiv evaluiert werden konnte.

### **V.1.2.2 Referat für Evaluation**

Die Qualitätssicherung in ProPraxis umfasst vielfältige und umfangreiche Evaluationen, für deren Planung, Durchführung und Auswertung das Referat für Evaluation am ZfL und die Steuergruppe LEVA bzw. seit Etablierung der neuen Strukturen die AG Evaluation<sup>6</sup> verantwortlich sind. Die derzeitigen Evaluationen im Referat für Evaluation beziehen sich als Querschnittsaufgabe auf die drei Teilprojekte in ProPraxis. In Kooperation mit der Projektkoordination leistet das Referat für Evaluation das Monitoring der Umsetzung der Teilprojekte in ProPraxis. Der Fokus der Evaluationen liegt derzeit auf den MPM. Perspektivisch sollen die Erfahrungen der Evaluationen in ProPraxis als konzeptionelle Grundlage für eine generelle kompetenzorientierte und kontinuierliche Evaluation der Lehrerbildung an der UMR dienen.

Das Referat für Evaluation konnte Anfang 2016 seine Arbeit aufnehmen. Zum 01. Oktober 2016 folgte der zuständige Referent einem Ruf auf eine Professur an einer Hochschule in Brandenburg. Die Referent/innen-Stelle konnte anschließend trotz mehrmaliger Ausschreibung erst wieder Anfang September 2017 regulär besetzt werden. Damit zentrale Arbeiten dennoch umgesetzt werden konnten, wurden Aufstockungen und eine teilweise Umsetzung der Aufgabengebiete des für Evaluation zuständigen Direktors im ZfL durchgeführt. Trotz der schwierigen Stellensituation im Referat für Evaluation konnten die zentralen Erhebungen wie geplant umgesetzt werden.

### **V.1.2.3 Referat für Fort- und Weiterbildung**

Das Referat für Fort- und Weiterbildung ist seit dem Juni 2016 mit einer Referent/innenstelle besetzt, die sich hauptamtlich um die Belange des Referats kümmert. Das Referat ist für die konzeptionelle, beratende und organisatorische Arbeit im Bereich universitärer Fort- und Weiterbildung zuständig. Darüber hinaus fördert das Referat insbesondere die Netzwerkbildung zur Fort- und Weiterbildung

---

<sup>6</sup> Die AG Evaluation hat nach Auflösung der Steuergruppe LEVA die Aufgabe der Begleitung der Evaluationen im Bereich der Lehrerbildung übernommen.

innerhalb der Universität, die Arbeit mit außeruniversitären Fortbildungsakteuren und die Erfassung bereits bestehender Angebote der Philipps-Universität Marburg. Grundlage dieser Arbeit sind eine umfangreiche Informations- und Vernetzungsarbeit im Rahmen von Tagungen und fortbildungsbezogenen Veranstaltungen sowie Gespräche mit möglichen Kooperationspartnern. Als Ausgangspunkt wurde ein umfangreiches Konzept der Lehrer/innenfort- und Weiterbildung im Sinne der Kernkonzepte von ProPraxis entwickelt, aus dem weitere Maßnahmen entwickelt werden. Zur Verbesserung der Sichtbarkeit Marburger Fortbildungsangebote für Lehrkräfte wurde eine Bündelung von Angeboten der Philipps-Universität über die Website des ZfL wie auch über eine gedruckte Broschüre vorgenommen. In enger Zusammenarbeit mit einzelnen Fachbereichen werden fortlaufend neue Formate entwickelt und Veranstaltungen durchgeführt.

Die zuständige Referentin für Fort- und Weiterbildung hat die Kooperation innerhalb der Universität in verschiedenen Arbeitsgruppen und über die Universität hinaus mit dem Staatlichen Schulamt in Marburg, dem Studienseminar für Gymnasien in Marburg sowie dem Marburger Medienzentrum aufgenommen. Ein regelmäßiger Austausch - zunächst mit den Universitäten Kassel und Gießen - besteht seit Ende 2016 und ist um einen Austausch mit den Universitäten in Frankfurt und Darmstadt erweitert worden. Aus diesen Kooperationen sollen perspektivisch gemeinsame Konzepte und Profilveranstaltungen im Bereich Fort- und Weiterbildung entstehen. Im Austausch mit der Hessischen Lehrkräfteakademie begleitet das Referat die Einführung des phasenübergreifenden Portfolio Medienbildungskompetenz an der Philipps-Universität Marburg, das ab dem Wintersemester 17/18 sukzessive neben Fortbildungsveranstaltungen auch die Kompetenzentwicklung innerhalb der curricularen Strukturen des Marburger Lehramtsstudiums abbilden können soll. Neben intensiver Zusammenarbeit mit dem Institut für Medienwissenschaft arbeitet das Referat in der Umsetzung eng mit der Medienkoordination der Justus-Liebig Universität Gießen zusammen.

Zwischen dem 7. Oktober 2016 und dem 5. Oktober 2017 sind vom Referat 14 Fortbildungen mit über 200 Teilnehmer/innen aus allen drei Phasen der Lehrerbildung angeboten worden. Es werden fortlaufend weitere Fort- und Weiterbildungen geplant. Ein Überblick ist über die Webseite des ZfL Marburg zu finden unter: [https://www.uni-marburg.de/zfl/zentrum/fortbildung/index\\_html](https://www.uni-marburg.de/zfl/zentrum/fortbildung/index_html).

#### ***V.1.2.4 Referat für Praxisangelegenheiten***

Das Referat für Praxisangelegenheiten am ZfL ist seit Oktober 2015 mit einer Referentinnenstelle inkl. einer halben Assistenzstelle besetzt. Das Referat organisiert und konzipiert gemeinsam mit den lehrerbildenden Fachbereichen und den Schulen die Praktika im Rahmen der Marburger Praxismodule (MPM - Neues Studienmodell) und der schulpraktischen Studien (SPS - Altes Studienmodell). Als Schnittstelle zwischen Schule und Universität berät das Referat zu allen Fragen rund um die Praxisphasen und nimmt z. B. die Verteilung der Praktikumsplätze vor.

Zur Optimierung der Organisation der Praxisphasen hat die Referentin für Praxisangelegenheiten an verschiedenen externen Treffen teilgenommen. Dazu gehören:

- Hessentreffen der Leiter/innen der Schulpraktischen Studien;
- Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BASS) „VerNETZtes Denken“ an der WWU in Münster im Juni 2016;
- Postervortrag zum Thema "Didaktische Reflexion und schulpraktische Orientierung in den Marburger Praxismodulen - Ein Modell zur Professionalisierung der Lehrerbildung" auf der IGSP an der Ruhr-Universität Bochum im März 2017;

- Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BASS) „Das Selbstverständnis der Lehrerbildner\_innen im Kontext der Schulpraktischen Studien“ an der Philipps-Universität Marburg im Juni 2017.

Zur konkreten Organisation der Durchführung der MPM an den Praktikumsschulen und für die Gewinnung von weiteren Schulen ist das Referat in regelmäßigem Austausch mit den Schulen in Stadt und Region. Insgesamt gibt es derzeit 50 Kooperationsschulen, an denen sich die Studierenden in den schulischen Praktikumsphasen während des Studiums verteilen.

#### **V.1.2.5 Referat für Prüfungsangelegenheiten**

Das Referat für Prüfungsangelegenheiten wurde antragskonform zum September 2016 aus dem Dezernat für Studium und Lehre der Zentralverwaltung der Universität an das ZfL überführt und ist mit zwei Stellen besetzt. Das Referat bietet damit alle prüfungsrelevanten Dienste für die Studierenden im ZfL an und kooperiert für die formale Sicherung der studiengangübergreifenden Standards in der Entwicklung der Curricula sowie der Studien- und Prüfungsordnung direkt mit dem Referat für Studienorganisation und den Lehrerbildungsbeauftragten im ZfL.

#### **V.1.2.6 Referat für Studienorganisation**

Das Referat für Studienorganisation koordiniert die an der Lehrerbildung beteiligten Fächer, um ein möglichst überschneidungsfreies Studium zu gewährleisten. Es analysiert das Veranstaltungsangebot im Hinblick auf die Studierbarkeit in der Regelstudienzeit und unterstützt die Fächer bei der Umsetzung der Studien- und Prüfungsordnung. Das Referat für Studienorganisation konnte durch unterschiedliche Stellenwechsel erst zum Dezember 2016 besetzt werden und ist seither eng auch in die studienorganisatorische Weiterentwicklung der MPM eingebunden. Die Referentin hat zuvor auf der Stelle der Lehrerbildungsbeauftragte für das Fächerspektrum Sprachen studienorganisatorische Strukturanalysen vorgenommen, die in die aktuelle Arbeit einfließen können, und hat zur engen Zusammenarbeit mit den Lehrerbildungsbeauftragten in den beiden Fächerspektren Sprachen und Naturwissenschaften beigetragen. Außerdem wirkt sie gemeinsam mit dem Referat für Prüfungsangelegenheiten an der Modellierung des Lehramtsstudiums in iCM mit – dem im Aufbau befindlichen neuen integrierten Campus Management System der Philipps-Universität.

#### **V.1.3 Einrichtung von Lehrerbildungsbeauftragten (LeBiB)**

Im Rahmen von ProPraxis sollten drei Lehrerbildungsbeauftragte (LeBiB) eingestellt werden, die am ZfL angesiedelt sind. Die LeBiBs stellen als Satelliten des ZfL in die Fachbereiche im Lehramt ein neues Format dar, das im Rahmen von ProPraxis erprobt werden soll. Die Aufgabe der LeBiBs ist die Verbesserung der Kommunikationsstrukturen zwischen den Fachbereichen und dem ZfL. Es soll eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit im Bereich der Weiterentwicklung der fachdidaktischen Lehre gelegt und damit die Position des Lehramtsstudiengangs in den Fachbereichen gestärkt werden. Sie wirken darüber hinaus an den Berichtspflichten des Zentrums mit, beispielsweise durch Recherchen über die Mittelbewirtschaftung der Lehramt-bezogenen Ressourcen. Die Besetzungen der Stellen im Fächerspektrum Sprachen sowie im Fächerspektrum Naturwissenschaften konnte erfolgreich realisiert werden. Die Stelle der Lehrerbildungsbeauftragten für das Fächerspektrum der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften ließ sich nach mehrmaliger Ausschreibung nicht befriedigend besetzen.

#### V.1.4 Arbeitsbereich Information und Kommunikation

Die Arbeit im Zentrum für Lehrerbildung wird zusätzlich zu den oben geschilderten Referaten durch eine Mitarbeiterstelle für Information und Kommunikation unterstützt. Die Aufgabe dieser Stelle ist u. a. die Erarbeitung von Informationsmaterial über das Projekt und den Lehramtsstudiengang in elektronischer sowie papiergestützter Form. Ferner übernimmt sie die Webseiten-, Betriebssystem- und Netzwerkadministration des Zentrums und des Projektes. Der Schwerpunkt der Arbeit im Bereich Information und Kommunikation lag in 2016 und 2017 vor allem in der Überarbeitung und ständigen Aktualisierung des Internetauftritts des ZfL und des Projekts ProPraxis. Der Stelleninhaber hat darüber hinaus an der Öffentlichkeitsarbeit des ZfL bei der Veranstaltung „Campus Marburg“ der Universität Marburg und in einer Informationskampagne zum Lehramtsstudium an der Universität Marburg mitgewirkt. Im Rahmen der Stelle wurde die IT-Infrastruktur des ZfL weiterentwickelt und die Arbeitsumgebungen der Referate optimiert. Zwischen November 2016 und März 2017 war die Stelle vakant, ist aber seitdem wieder durchgängig besetzt.

#### V.2 Weitere strukturelle Veränderungen im Rahmen von ProPraxis

Im Rahmen des Projekts ProPraxis sind weitere neue Strukturen entstanden, für die das ZfL ein Ankerpunkt darstellt. Diese neuen Formate sollen nicht unerwähnt bleiben, um die Übersicht zu vervollständigen.

##### V.2.1 ProfiForum

Das Marburger Projekt ProPraxis hat zu Beginn des Projekts ein so genanntes „Professionalisierungsforum“ („ProfiForum“) geschaffen, das die Vertreter/innen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft aller zehn bisher beteiligten Fächer an den MPM zu einem Diskurs über fachliche Kern- und Schlüsselfragen unter der Perspektive von didaktischer Rekonstruktion und bildungstheoretischer Reflexion zusammenführt. Das ProfiForum hat sowohl die Vernetzung der Fächer untereinander als auch die Vernetzung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze und Denkfiguren zum Ziel (vgl. Laging, Peter & Schween, 2017).

An dem ProfiForum nehmen Professor/innen und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aus den zehn am Projekt beteiligten Fächern der lehrbildenden Fachbereiche teil. Das ProfiForum wird von einer Vorbereitungsgruppe geleitet, die für die Programmplanung sowie für die Identifizierung und Bearbeitung fächerübergreifender und weiterführender Fragen zuständig ist. In den ersten Treffen des ProfiForums standen jeweils einzelne Fächer im Zentrum der Abende (Schulpädagogik, Mathematik, Englisch, ev. Religion, Ethik/Philosophie, Geographie). Anliegen und Ziel des ProfiForums ist es, die spezifischen Perspektiven zur Aufklärung von und Auseinandersetzung mit Wirklichkeit sowie die zentralen Ideen und Methoden der Fächer (bzw. einzelner Teildisziplinen) an Kolleg/innen anderer Fächer zu vermitteln und zunehmend vergleichend zu diskutieren. Die Teilnehmer/innen des ProfiForums nehmen dabei wechselweise die Rolle fachlicher Expert/innen und fachlicher Laien ein, die aus diesen Rollen heraus unterschiedlich auf die jeweiligen Fachgegenstände blicken. Damit werden zugleich spezifische erkenntnistheoretische Vorannahmen, Potenziale und Begrenzungen der Fächer sowie daraus resultierende Vermittlungsprobleme reflexiv zugänglich (vgl. Laging, Peter & Schween, 2017).

Seit Januar 2016 tagte das ProfiForum 14-mal. Die Treffen dienten zuallererst der Selbstvergewisserung und Klärung fachlicher Fragen im Horizont von Lehrerbildung – und nicht der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Letzteres kann eine Folge aus dem Forum sein, die aber

dann in den Fächern selbst bzw. im Hinblick auf die Abstimmung in dazu etablierten Arbeitsgruppen stattfindet. Das ProfiForum ist insofern ein Ort des Diskurses über Lehrerbildung in der Verzahnung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektiven.

Durch die Zuordnung des ProfiForums zum Direktor für Kompetenzentwicklung, der damit als Schnittstelle zwischen dem ZfL-Direktorium und dem ProfiForum agiert, ist eine erste Verankerung des ProfiForums mit dem ZfL erfolgt.

### **V.2.2 ProfiDoc**

ProfiDoc stellt eine noch neue Organisationsform dar, die den wissenschaftlichen Nachwuchs im Bereich der Lehrerbildung fördern soll. Es wird von zwei Professor/innen koordiniert. Derzeit sind 15 Doktorand/innen und Post-Doktorand/innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen in ProfiDoc organisiert. Neben der internen Vernetzung und einem intensiven Austausch zielt ProfiDoc auf eine intensive Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchs durch gezielte Weiterbildungen in Form von Workshops z. B. zu quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden oder in Form von Gastvorträgen von Expert/innen ab. Darüber hinaus dient die Organisationsform den Beteiligten, entstandene Fragen und Probleme zu diskutieren, sowie eigene Fortschritte in einem geeigneten Rahmen offen zu diskutieren. Dazu sollen regelmäßige Kolloquiumstreffen stattfinden, in denen die jeweiligen Forschungsarbeiten vorgestellt werden können.

### **V.2.3 ProfiTeam**

ProfiTeam ist eine Arbeitsgruppe, die der Entwicklung bedarfs- und phasenorientierter Strukturen zur Unterstützung, Einbindung und Weiterbildung von abgeordneten Lehrkräften dient. Die Gruppe der abgeordneten Lehrkräfte wird in vielen Fachbereichen stark im Kontext der fachdidaktischen und schulpraktischen Lehre eingesetzt und arbeitet somit in zentralen Bereichen der Lehrerbildung. Gleichzeitig führt ihre parallele Tätigkeit in den Systemen Schule und Hochschule dazu, dass eine erfolgreiche Einbindung in universitäre Prozesse fundierte organisatorische Planungen erforderlich macht.

Die AG-Mitglieder arbeiten an der Konzeption und Koordination multiperspektivischer Formate, die sich von Informationsveranstaltungen, über Arbeitskreise bis hin zu Hospitationsmöglichkeiten und Workshopangeboten erstrecken. Das Ziel ist es, durch die AG-Arbeit verbindliche Strukturen zu schaffen, in denen die abgeordneten Lehrkräfte in einen systematischen Austausch mit den Prozessen der Lehrerbildung an der Universität Marburg gebracht werden. Gegenstand der ersten Treffen war vor allem die Frage, welche Formate sich anbieten, um die neuen abgeordneten Lehrkräfte in ihrer fachdidaktischen Lehrentwicklung, insbesondere auch im Hinblick auf die Umsetzung der MPM zu unterstützen.

## **V.3 Ergebnisse einer Mitarbeiter/innenbefragung im ZfL**

Ende September 2017 wurde eine Mitarbeiter/innenbefragung im ZfL durchgeführt, um erste Eindrücke darüber zu erhalten, wie die Tätigkeit im Rahmen der neuen ZfL-Struktur von den Mitarbeiter/innen erlebt wird. Die Befragung wurde kurz vor Fertigstellung des vorliegenden Berichts durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragung sollen dem ZfL vorgestellt werden und der weiteren Organisationsentwicklung dienen. Für diesen Bericht werden die ersten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Die Evaluation wurde im Rahmen einer Dienstbesprechung durch eine studentische Mitarbeiterin des Referats für Evaluation, die im Fachbereich Psychologie arbeitet, durchgeführt. Dadurch konnte die Neutralität bei der Durchführung gewahrt bleiben. Um die Anonymität der Befragten zu erhalten, wurde auf eine Erfassung von demographischen Angaben verzichtet. Zusätzlich wurde eine Urne bereitgestellt, in der die ausgefüllten Fragebögen eingeworfen werden konnten. Die Urne wurde erst nach Rückkehr an den Fachbereich Psychologie von der studentischen Mitarbeiterin geöffnet. Diese Maßnahmen sollte die Anonymität der Datenerhebung für die Mitarbeiter/innen im ZfL unterstreichen. An der Evaluation haben schließlich 11 von 14 Mitarbeiter/innen des ZfL teilgenommen. Zwei Personen verzichteten auf das Ausfüllen des Fragebogens, weil sie erst seit kurzem die Stelle im ZfL angetreten haben. Somit handelt es sich bei der Evaluation nahezu um eine Totalerhebung. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse sei darauf hingewiesen, dass nahezu alle Mitarbeiter/innen im selben Gebäude, viele davon auf demselben Flur arbeiten. Dadurch besteht ein intensiver Kontakt im Alltag zwischen den meisten Mitarbeiter/innen. Einmal in der Woche findet darüber hinaus eine Dienstbesprechung statt, die von der Geschäftsführung im ZfL moderiert wird.

Die *Arbeitsatmosphäre im ZfL* wurde von allen Mitarbeiter/innen sehr positiv beurteilt. Die Antworten erreichten auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ nahezu Maximalwerte sowohl für die Zufriedenheit mit der Arbeitsatmosphäre (MW = 4,64; ZQ = 91%), als auch für die Bewertung der Kommunikationsgüte unter den Mitarbeiter/innen (MW = 4,82; ZQ = 100%) und das Wohlbefinden mit den anderen Mitarbeiter/innen (MW = 4,82; ZQ = 100%).

Ähnlich positive Rückmeldung erhielt die *Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung im ZfL*. Die große Mehrheit der Mitarbeiter/innen fühlt sich durch die Geschäftsführung wertgeschätzt (MW = 4,36; ZQ = 82%) und gut unterstützt (MW = 4,36; ZQ = 82%). Außerdem melden die Mitarbeiter/innen zurück, dass sie bei tätigkeitsbezogenen Anliegen von der Geschäftsführung zeitnahe (MW = 4,64; ZQ = 91%) und kompetente Rückmeldungen (MW = 4,55; ZQ = 91%) erhalten. Insgesamt wurde die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung (MW = 4,64; ZQ = 91%) sehr hoch eingeschätzt.

Darüber hinaus wurden die Mitarbeiter/innen gebeten, verschiedene *tätigkeitsbezogene Aspekte* zu evaluieren. Hier ergab sich ein differenziertes Ergebnismuster. Die deutliche Mehrheit meldet zurück, dass sie wüssten, an wen sie sich bei tätigkeitsbezogenen Fragen (MW = 4,00; ZQ = 73%) oder Konflikten (MW = 3,89; ZQ = 78%) wenden können. Die große Mehrheit ist ebenfalls zufrieden mit der Definition ihres Tätigkeitsbereiches (MW = 3,73; ZQ = 73%) und fühle sich jederzeit gut darüber informiert, was im Rahmen ihres Tätigkeitsbereiches von ihnen erwartet wird (MW = 3,91; ZQ = 64%). Eine Überforderung scheint nicht gegeben zu sein: 91% geben an, sich eher oder gar nicht überlastet zu fühlen (MW = 1,36), und 82%, dass sie die Arbeit im Rahmen der zur Verfügung gestellten Arbeitszeit gut bewältigen können (MW = 4,18). Auch melden 72% zurück, dass sie ausreichend Zeit hätten, sich in wichtige tätigkeitsbezogene Bereiche einzuarbeiten (MW = 4,09). Sogar 90% stimmen eher oder voll zu, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeit ausreichend die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung, z. B. in Form von Tagungen oder Workshops, erhielten (MW = 4,55). Etwas kritisch ist hingegen zu betrachten, dass nur 45% der Mitarbeiter/innen eine Zufriedenheit mit der fachlichen Weiterentwicklung in den letzten 12 Monaten zurückmelden (MW = 3,27). Darüber hinaus stimmen 46% eher oder voll zu, dass sie gerne mehr Freiraum für eigene Entscheidungen hätten (MW = 3,27).

Die *Dienstbesprechungen* werden von der großen Mehrheit der Mitarbeiter/innen (MW = 4,09; ZQ = 82%) als zufriedenstellend beurteilt. Sie werden als wichtig (MW = 4,27; ZQ = 82%) und informativ (MW = 4,25; ZQ = 92%) erlebt. Die Effektivität der Dienstbesprechungen scheint hingegen optimierbar zu sein. Nur 27% stimmen eher zu, dass die Dienstbesprechungen effektiv sind (MW = 3,18). Niemand stimmte diesem Aspekt voll zu.

Als weiterer Aspekt wurde die *Zusammenarbeit mit den Direktor/innen* evaluiert. Die Direktor/innen haben formal die fachliche Leitung über ihr Ressort. Da sie räumlich in anderen Gebäuden der Universität tätig sind, findet kein alltäglicher Kontakt mit den Mitarbeiter/innen im ZfL statt. Die Zusammenarbeit mit den Direktor/innen wird mit Mittelwerten zwischen 3,33 und 3,89 moderat positiv bewertet. Aber die Mehrheit der Mitarbeiter/innen meldet eine generelle Zufriedenheit bzgl. der Zusammenarbeit mit den Direktor/innen zurück (MW = 3,60; ZQ = 60%). Darüber hinaus stimmen je 56% der Mitarbeiter/innen eher oder voll zu, dass die Direktor/innen bei arbeitsbezogenen Anliegen zeitnahe (MW = 3,67) und kompetente Rückmeldungen (MW = 3,89) geben. Dies bedeutet, dass für die Mehrheit der Mitarbeiter/innen die Zusammenarbeit mit den Direktoren positiv erlebt wird.

#### **Fazit zur Umstrukturierung des ZfL**

Das Zentrum für Lehrerbildung hat seit Beginn des Projekts ProPraxis eine deutliche Umstrukturierung erfahren, damit die gesetzlich geforderten Aufgaben und die durch das Projekt ProPraxis gestellten Anforderungen effektiv umgesetzt werden können. Dazu war es u. a. notwendig, das Direktorium des ZfL neu zu organisieren und sechs inhaltlich neu strukturierte Referate mit einer neuen Personalstruktur im ZfL zu etablieren. Darüber hinaus ist eine überarbeitete Satzung für das ZfL auf dem Gremienweg. Eine Mitarbeiter/innenbefragung zeigt, dass die Reformierung des ZfL auf der Personalebene gelungen ist. Es herrscht eine sehr gute Arbeitsatmosphäre, die Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung wird sehr gut erlebt, die Zusammenarbeit mit den neuen Direktoren im ZfL gelingt für die Mehrheit der Mitarbeiter/innen zufriedenstellend. Die durchgeführte Evaluation bietet darüber hinaus Ansatzpunkte zur Diskussion, wie die bereits guten Rahmenbedingungen der Tätigkeitsfelder im ZfL weiter optimiert werden können.

Durch die Umstrukturierungen der Arbeitszusammenhänge hat das ZfL seine Einbindung und Sichtbarkeit in der Universität und darüber hinaus ausbauen können. Dies wird u. a. durch die vielfältigen Tätigkeiten in den Referaten und deren Teilnahme an Gremien in der Gesamtuniversität sowie durch die enge Kooperation mit den MPM-Schulen dokumentiert.

Weitere Umstrukturierungen im Rahmen von ProPraxis mit Ankerpunkten am ZfL sind in der Entwicklung. Dies betrifft zum einen das ProfiForum, das sich seit Beginn des Projekts als Ort des wissenschaftlichen Austausches zur Weiterentwicklung von Konzepten in der Marburger Lehrerbildung etabliert hat, und zum anderen das ProfiDoc als Betreuungsstruktur für Doktorand/innen und Post-Doktorand/innen sowie das ProfiTeam als Qualifikationsstruktur für abgeordnete Lehrkräfte.

## VI. Dokumentation von Veranstaltungen und Publikationen in ProPraxis

### VI.1 Publikationen von Mitgliedern in ProPraxis seit Projektbeginn

- Bauer, T. (2017). Schulmathematik und Hochschulmathematik – was leistet der höhere Standpunkt? *Der Mathematikunterricht*, 63, 36-45.
- Bauer, T., Müller-Hill, E., & Weber, R. (2017). *Analyse und Reflexion von Problemlöseprozessen - Ein Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Fach Mathematik*. Manuskript in Vorbereitung.
- Bauer, T., Müller-Hill, E., & Weber, R. (2017). *Fostering subject-driven professional competence of pre-service mathematics teachers – a course conception and first results*. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Graulich, N., & Schween, M. (2017). Carbenium-Ionen – Schlüsselstrukturen für prozessorientierte Betrachtungen organisch-chemischer Reaktionen. *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule*, 66(1), 24-28.
- Graulich, N. & Schween, M. (2018). Concept-oriented task design – Making purposeful case comparisons to foster conceptual understanding in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (in press). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaften und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (pp. 91-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, P., Peter, C. & Schween, M. (2017). *Arbeiten im Professionalisierungsforum an der Philipps-Universität Marburg*. Broschüre zum Workshop zur Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft, Universität Postdam, 27./28. März 2017.
- Lüdecke, M. (2016). Marburger Praxismodule – Praxisphasen im Lehramtsstudium an der Philipps-Universität Marburg.. *Mitgliederzeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung*, 7-8, 24-25.
- Meister, N. (in press). Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionalisierungsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In T. Sander & J. Weckwerth (Hrsg.), *Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Meister, N., & Hollstein, O. (in press). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N., & Sotzek, J. (2017). Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinstiegender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*.
- Müller-Hill, E. (in press). Charakteristika des Zusammenspiels von Deduktion, Induktion und Abduktion beim situierten vs. systematischen Erklären. *Beiträge zum Mathematikunterricht*.
- Müller-Hill, E. (2017). Eine handlungsorientierte didaktische Konzeption nomischer mathematischer Erklärung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 2, 167-208.
- Müller-Hill, E. & Kempen, L. (2017). *Some suggestions on the enculturation function of mathematical proof*. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Müller-Hill, E. & Wille, A. (2017). *Negotiating mathematical meaning with oneself - snapshots from imaginary dialogues on recurring decimals*. Manuskript wurde zur Veröffentlichung eingereicht.
- Schmidt, C. & Schween, M. (2018). Using trityl carbocations to introduce mechanistic thinking to German high school students. *World Journal of Chemical Education*, Manuskript zur Veröffentlichung angenommen.
- Schmitt, C., Trabert, M., & Schween, M. (2016).  $S_N2$ -Konkurrenzreaktionen: Experimentelle Untersuchung einer Elementarreaktion zum Wesen von Nucleophilie und Nucleofugie und ihre Rückkopplung an Basiskonzepte. *PdN-ChiS*, 65(1), 37-42.
- Schmitt, C., Bender, M., Trabert, A., & Schween, M. (2017). *Wie wirkt sterische Hinderung? Experimenteller Vergleich der Reaktionsgeschwindigkeiten primärer und sekundärer Halogenalkane in konkurrierenden  $S_N2$ -Reaktionen*. Manuskript zur Begutachtung eingereicht.
- Schween, M. & Trabert, A. (in press). Modul Fachdidaktik C – organisch-chemische Problemstellungen konzeptuell reflektieren, modellieren und in neuen Experiment-Theorie-Einheiten inszenieren lernen. In L. Beck & U. Vogel (Hrsg.), *Innovationen aus der Marburger Lehrerbildung*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Schween, M. & Trabert, A. (n.d.). *ProfiWerk und PraxisLab Chemie – hochschuldidaktische Innovationen zur kohärenten Professionalisierung angehender Gymnasiallehrkräfte durch Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis im Rahmen des Projekts ProPraxis*. Abstract eingereicht.
- Trabert, A., Eckert, F., & Schween, M. (2016). Kohlenstoff-Kohlenstoff-Bindungen knüpfen lernen – ein Modellexperiment zum konzeptbasierten Problemlösen. *CHEMKON*, 23(4), 163-169.
- Trabert, A., Traud, J., & Schween, M. (2016). Von der Reaktion zum Mechanismus – Reaktionswege konzeptbasiert erschließen am Modellbeispiel der alkalischen Esterhydrolyse. Addition, Eliminierung und Säure-Base-Reaktion. *PdN-ChiS*, 65(1), 30-36.

Trabert, A. & Schween, M. (2017). *Wie wirken elektronische Substituenteneffekte? – Zusätzliche Constrasting-Case-Experimente*. Manuskript in Vorbereitung.

Trabert, A. & Schween, M. (2017). *Wie wirken elektronische Substituenteneffekte?* Manuskript in Vorbereitung.

## VI.2 Vorträge von Mitgliedern in ProPraxis

Anthes, K. (2016, Februar). *Modellierung des Lehrgegenstands im Kontext der Fachlichkeit*. Poster präsentiert beim Nachwuchstreffen HGD – Hochschulverband für Geographiedidaktik, Bayreuth.

Anthes, K. (2016, Juli). *Modellierung des Lehrgegenstands im Kontext der Fachlichkeit*. Poster präsentiert auf der Tagung „AGIT – Angewandte Geoinformatik“, Salzburg.

Anthes, K. (2016, September). *Die geographische Perspektive auf Fachlichkeit*. Poster präsentiert auf der Sommerakademie für Nachwuchswissenschaftler „Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung“, Siegen.

Grenz, N.-M. (2016, Februar). *Vernetzung im Bereich Fachdidaktik Biologie als Grundlage für die Weiterentwicklung der fachdidaktischen Fragestellung „Kernidee Umweltbildung“*. Präsentation im Fachdidaktik-Forum Biologie, Weilburg.

Grenz, N.-M. (2016, November). *Kernidee Umweltbildung*. Poster präsentiert auf dem „Früher Bildungsdialoog 2016“, Bochum.

Hericks, U. (2016, März). *Angefragtes Statement bei der Enquetekommission zur Konzeption der Marburger Lehrerbildung*. Beitrag präsentiert bei der Enquete-Kommission des Hessischen Landtages „Kein Kind zurück lassen“, Wiesbaden.

Hericks, U. (2016, Oktober). *Professionalisierung und Fachlichkeit – die Marburger Praxismodule*. Präsentation auf dem Programmkongress Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Berlin.

Huppert, A. (2016, Februar und April). *Projektvorstellung der Marburger Praxismodule und Präsentation des aktuellen Zwischenstands*. Beitrag zum Netzwerktreffen im Rahmen der durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekte in Hessen und Mainz.

Jornitz, S., & Meister, N. (2017, Dezember). *Interpretieren von internationalem Material*. Workshop im Rahmen der Winter School „Den Vergleich deuten – Reflexionen auf die internationale Perspektive – Methodische und methodologische Fragen der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft“ der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaften der DGfE, Frankfurt/Main.

Korn, E. (2017, Oktober). *Blitzlichter zur Lehrerbildung aus den sechs Länderforen – Philipps-Universität Marburg*. Beitrag auf der Netzwerktagung „Profilierung-Vernetzung-Verbindung: Kooperationen in der Lehrerausbildung“ der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, Bonn.

- Laging, R. (2016, Juni). *Marburger Praxismodule (MPM) – Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Poster präsentiert auf dem Programmworkshop „Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft“, Hannover.
- Lüdecke, M. (2016, November). *Vernetzung zur Vorbereitung des Themas Internationalisierung in der Marburger Lehrerbildung*. Beitrag im Network-Meeting Internationalisierung „Grenzen überschreiten – Boundary crossing in der Lehrerbildung“ zum Tag der Internationalisierung der Lehrerbildung des DAAD, Jena.
- Lüdecke, M. (2017, März). *Organisationsentwicklung in einem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), Fokus Kooperation ZfL – Fächer/Fachbereiche/Fakultäten*. Workshop auf dem 10. Bundeskongress der Zentren der Lehrerbildung, Bochum.
- Lüdecke, M., & Müller, S. (2015, Mai). *Konzeption und Evaluation in ProPraxis*. Poster präsentiert beim Workshop „Zwischen Qualitätskultur und Leistungsmessung: Theorie und Praxis des Qualitätsmanagements in der LehrerInnenbildung, Leipzig.
- Meister, N. (2016, September). *Lehrer\*innenbildung zwischen Forschungs- und Praxisorientierung. Empirische Erkundungen der „Marburger Praxismodule“*. Posterbasierte Präsentation auf der 16. Jahrestagung der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung – „Lehrerbildung/Erziehungswissenschaft im Widerstreit“, Essen.
- Meister, N. (2017, September). *„Also es muss einfach darum gehen, irgendwo zu merken: Ja, das macht mir Spaß“ – Professionalisierungsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport*. Präsentation auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung, Solothurn, Schweiz.
- Meister, N. (2017, Dezember). *„Die Vermittlung wird das Schwerste sein“ – Zur Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung zur Vernetzung sportfachlicher und –didaktischer Projekte in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Professionalisierung in der Sportlehrer(innen)bildung – Wissen und Können zwischen Hörsaal, Sporthalle und Schule“, Rauschholzhausen bei Marburg.
- Meister, N., & Sotzek, J. (2016, September). *Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinstiegender Lehrpersonen im Sprechen über und von der (professionellen) schulischen Praxis*. Präsentation auf dem 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Das Personal der Professionen. Soziale und fachkulturelle (Nicht-)Passungen – Berufszugang und professionelle Praxis“, Bamberg.
- Meister, N., Meseth, W., & Hericks, U. (2018, März). *Kasustik als Zugang zur Fachlichkeit. Empirische Erkundungen des Umgangs Studierender mit videographierten Szenen aus dem Sportunterricht*. Präsentation beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Essen.
- Meseth, W. (2017, Januar). *Die Marburger Praxismodule – Lehrer\_innenbildung zwischen Forschungs- und Praxisorientierung*. Präsentation im Rahmen der Vortragsreihe des Schlözer-Programms Lehrerbildung, Universität Göttingen.

- Meseth, W., Braun, J., Bödicker, A., & Huppert, A. (2017, Februar). *Videographie in der Unterrichtsforschung*. Beitrag zum Kooperationstreffen an der Goethe-Universität, Frankfurt.
- Müller-Hill, E. (2016, Juli). *Reasoning and proof in Mathematics education*. Präsentation auf dem ICME – International Congress of Mathematics Education, Hamburg.
- Müller-Hill, E. (2016, November). „ProfiWerk“ within the „Marburg Practice Modules“: *Fostering subject driven professional competence of pre-service teachers. A course conception and first results*. Präsentation im Hanse-Kolloquium, Münster.
- Peter, C., & Meister, N. (2017, Oktober). *Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften im ProfiForum*. Präsentation auf der Netzwerktagung „Profilierung-Vernetzung-Verbindung: Kooperationen in der Lehrerbildung“ der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, Bonn.
- Sass, M., & Lüdecke, M. (2017, Juni). *Rollen-/Selbstverständnis von Praktikumsbetreuern/Innen im neuen Marburger Praxismodell*. Vortrag bei der 37. Bundestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS), Marburg.
- Schween, M. (2016, September). *Chemie zwischen Erlebnis und Wissenschaft? – Neue Experimente zum prozessbezogenen, Konzept-basierten Denken*. Präsentation auf der Jahrestagung Gesellschaft Deutscher Chemiker, 33. Fortbildungs- und Vortragstagung der Fachgruppe Chemieunterricht, Hannover.
- Stellmacher, J. (2017, Oktober). *Professionsbezogene Beratung von Lehramtsstudierenden*. Präsentation auf der Netzwerktagung „Profilierung.Vernetzung-Verbindung: Kooperationen in der Lehrerbildung“ der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, Bonn.
- Stellmacher, J., Epp, M., Lüdecke, M. & Trautner, M. (2016, November). *Vorstellung der Marburger Konzeption und Umsetzung der Eignungsberatung*. Beitrag am „Runden Tisch Beratung“ der Hessischen Lehrkräfteakademie, Frankfurt.
- Trabert, A. & Schween, M. (2015, August/September). *Auf Hammetts Spuren – Entwicklung eines substanziellen Verständnisses elektronischer Substituenteneffekte am Modellbeispiel der alkalischen Esterhydrolyse*. Poster präsentiert im Rahmen des Gesellschaft Deutscher Chemiker-Wissenschaftsforums, Dresden.
- Trabert, A. & Schween, M. (2015, Oktober). *Auf Hammetts Spuren – Entwicklung eines substanziellen Verständnisses elektronischer Substituenteneffekte am Modellbeispiel der alkalischen Esterhydrolyse*. Poster präsentiert auf dem MARA Day, Marburg.
- Trabert, A., & Schween, M. (2016, Mai). *From reactions to mechanisms – A concept-based approach to proposing mechanisms illustrated by the example of alkaline ester hydrolysis*. Präsentation auf dem 23<sup>rd</sup> Symposium on Chemistry and Science, Dortmund.
- Trabert, A., & Schween, M. (2016, September). *Von der Reaktion zum Mechanismus – Entwicklung eines prozessorientierten Zugangs zu organisch-chemischen Reaktionsmechanismen am Modellbeispiel der alkalischen Esterhydrolyse*. Poster präsentiert auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Zürich.

- Trabert, A., & Schween, M. (2016, September). *Von der Reaktion zum Mechanismus – Entwicklung eines prozessorientierten Zugangs zu organisch-chemischen Reaktionsmechanismen am Modellbeispiel der alkalischen Esterhydrolyse*. Poster präsentiert auf der Jahrestagung Gesellschaft Deutscher Chemiker, 33. Fortbildungs- und Vortragstagung der Fachgruppe Chemieunterricht, Hannover.
- Trabert, A., & Schween, M. (2017, August). *Exploring electronic substituent effects – A case comparison and inventing approach for meaningful learning*. Poster präsentiert auf der 12-Conference of the European Science Education Research Association, Dublin.
- Trabert, A., & Schween, M. (2017, September). *Contrasting-Case-Reaktionssysteme – Case-Comparison- und Inventing-Lerngelegenheiten als Grundlage eines strukturierten Zugangs zu fachgerechten Erklärungen in der Organischen Chemie*. Präsentation auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Regensburg.
- Trabert, A., & Schween, M. (2017, September). *Concepts, cases & construction – Entwicklung eines hochschuldidaktischen Konzepts für die Organische Chemie und dessen Implementation in die universitäre Aus- und Fortbildung von Gymnasiallehrkräften*. Poster präsentiert auf der Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik und der Konferenz Dachdidaktiken Schweiz „Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung“, Freiburg.

## VII. Ausblick

Der vorliegende Evaluationsbericht zeigt, dass die Implementierung der neuen Marburger Praxismodule inkl. eines Angebots zur professionsbezogenen Beratung und die Reformierung des Zentrums für Lehrerbildung bislang erfolgreich gelungen sind. Der weitere Entwicklungsprozess im Projekt der ersten Förderphase wird ebenfalls durch Evaluationsmaßnahmen begleitet, um die bisher positive Entwicklung durch Informationen aus den Evaluationen zu unterstützen. Bereits in der Durchführung befindlich sind derzeit die folgenden Evaluationsmaßnahmen:

- Es werden derzeit alle MPM-Veranstaltungen mit der zweiten Studierendenkohorte unter Nutzung von weiterentwickelten Fragebögen evaluiert. Die Stichprobe ist mit 90 Personen doppelt so groß wie die erste MPM-Kohorte. Dadurch werden weiterführende statistische Analysen möglich. Insbesondere wird hier von Interesse sein, ob sich die Befunde mit der ersten MPM-Kohorte replizieren lassen.
- Für die erste Längsschnittstudie wird im Mai 2018 die dritte Follow-up-Erhebung durchgeführt. Auch hier wird neben den MPM-Studierenden wieder eine Kontrollgruppe von Studierenden nach dem bisherigen Studienmodell (SPS) befragt. Mit dieser dritten Datenerhebung, die ein Jahr nach der zweiten Datenerhebung stattfindet, möchten wir herausfinden, wie die Langzeitentwicklungen der jeweiligen Studierenden aussehen.
- Parallel zur ersten Längsschnittstudie wird eine zweite Längsschnittstudie mit MPM-Studierenden der zweiten Kohorte durchgeführt. Die erste Datenerhebung hat bereits stattgefunden. Die zweite Datenerhebung erfolgt nach Beendigung der MPM der zweiten Kohorte im Mai 2018. Auch hier gibt es eine Kontrollgruppe von SPS-Studierenden, die parallel befragt werden. Diese zweite Studie wird mit optimierten Messinstrumenten durchgeführt. Von Interesse ist, ob die positiven Ergebnisse der ersten Längsschnittstudie auch in der zweiten Längsschnittstudie bestätigt werden können.

Neben den bisher vorrangig quantitativ ausgerichteten Datenerhebungen sollen zukünftig auch erste qualitative Interviews mit einzelnen Studierenden und Dozenten/innen durchgeführt werden. Diese qualitativen Studien sollen zum einen darüber Auskunft geben, wie die Konzepte der MPM von den Studierenden konkret verarbeitet werden. Zum anderen erhoffen wir uns dadurch weitergehende Erkenntnisse z. B. darüber, wie die MPM-Inhalte von den Studierenden in den Seminaren von den Studierenden diskutiert und in der Schule umgesetzt werden. Auch sollen erste Erkenntnisse gesammelt werden, welche fachspezifischen Unterschiede und Herausforderungen bei der Umsetzung der MPM zu finden sind.

Zudem soll die Evaluation der Reformierung des Zentrums für Lehrerbildung auf Studierende ausgeweitet werden. Auf Basis der Studie von Böttcher & Blasberg (2015) soll eine größere Befragung von Studierenden zur Wahrnehmung und Bewertung der Angebote des ZfL durchgeführt werden.

## 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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015). *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2<sup>nd</sup> Ed.) Hillsdale: Lawrence 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.
- Evaluation des Modellversuchs Praxissemester (2015). Kasseler Kompetenzeinschätzung. Würdigungsbeitrag: Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Online-dokument, Stand 01.09.2017:  
<https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/praxissemester/evaluationsprojekt/evaluation-praxissemester/informationen-zu-befragungen/wuerdigungsbeitrag-instrument-zur-selbst-und-fremdeinschaetzung.html>.
- 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.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- 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](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.
- König, J. & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster et al.: Waxmann.
- 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](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 von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (85-113). Münster et al.: Waxmann.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289-301.
- Laging, P., Peter, C. & Schween, M. (2017). *Arbeiten im Professionalisierungsforum an der Philipps-Universität Marburg*. Broschüre zum Workshop zur Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft, Universität Postdam, 27./28. März 2017.
- 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.
- Philipps-Universität Marburg (2014). *Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg: professionell, praktisch, gut. Einzelantrag der Philipps-Universität Marburg im Programm des Bundes und der Länder „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“*.
- Philipps-Universität Marburg (2017). *Schlussbericht des Projekts "Für ein richtig gutes Studium", 1. Förderperiode vom 01.04.2012 bis 31.12.2016. Juni 2017*. Onlinedokument, Stand 01.09.2017: <https://www.uni-marburg.de/qualitaetspakt-lehre/downloads>.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2008). *Unveröffentlichte Items zur Wahlsicherheit im Lehramtsstudium*. CAU Kiel.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008): AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. London: Pearson (dritte erweiterte Auflage). Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (2017). *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten*. Stuttgart: 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.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Abgerufen von: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe*. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf)
- Shulman, L. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- 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 SS 2013 und WS 2013/14*. 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.

## Abkürzungsverzeichnis

BQ	Befragungsquote
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
MD	Median
MPM	Marburger Praxismodule
MW	Mittelwert/arithmetisches Mittel
SPS	Schulpraktische Studien
SS	Sommersemester
StPO	Studien- und Prüfungsordnung
UMR	Philipps-Universität Marburg
WS	Wintersemester
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung
ZQ	Zustimmungsquote

## Anhang: Dokumentation der verwendeten Skalen in der Längsschnittstudie

Im Folgenden werden die Gütekriterien aller verwendeten Skalen der Längsschnittstudie (vgl. Kapitel IV) ausführlich dokumentiert. Neben Informationen zu Reliabilitäten werden die Ergebnisse explorativer Faktorenanalysen geschildert, die über die Dimensionalität der verwendeten Skalen Aufschluss geben. 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.

### A.1. Bereich A: Selbstkonzept auf Ebene des selbsteingeschätzten Professionswissens

Für diesen Bereich wurde eine neue Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts zum Professionswissen auf Basis der Arbeiten zur Kompetenzerfassung von Gröschner & Schmitt (2009) entwickelt. Für die vorliegende Studie wurden 28 Items ausgewählt und für die Anforderungen der vorliegenden Studie in den Formulierungen angepasst. Explorative Faktorenanalysen ergaben bei beiden Datensätze (T1- und T2-Befragung) eine stabile Vier-Faktorenlösung mit 20 der 28 Items. Die vier Faktoren erklären einen Varianzanteil von 59% in der ersten Befragung und 61% in der zweiten Befragung. Inhaltlich erfassen die vier Faktoren die Bereiche „Selbstkonzept zum Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten“, „Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen“, „Selbstkonzept zum Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen“ und „Selbstkonzept zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien“. Die anderen acht Items ließen sich keinem der Faktoren eindeutig zuordnen und wurden daher nicht weiter berücksichtigt.

Die Reliabilitätsanalysen nach Cronbach's Alpha zu den vier Faktoren ergeben gute bis sehr gute Kennwerte. Die Reliabilitäten zu T1 und T2 sind wie folgt:

- Faktor 1: Selbstkonzept zum Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten - 8 Items, T1:  $\alpha = ,83$ ; T2:  $\alpha = ,82$ ;
- Faktor 2: Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen - 5 Items, T1:  $\alpha = ,84$ ; T2:  $\alpha = ,82$ ;
- Faktor 3: Selbstkonzept zum Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen - 4 Items, T1:  $\alpha = ,81$ ; T2:  $\alpha = ,87$ ;
- Faktor 4: Selbstkonzept zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien - 3 Items, T1:  $\alpha = ,78$ ; T2:  $\alpha = ,89$ .

Die folgenden Tabellen schildert die endgültige Faktorenlösung mit den Faktorladungen für die beschriebenen Skalen zum ersten (Tabelle A01) und zweiten (Tabelle A02) Messzeitpunkt. Zur besseren Übersicht werden Ladungen kleiner ,20 nicht dargestellt.

**Tabelle A01: Faktorladungen für die vier Subskalen des Bereichs „Selbstkonzept zum Professionswissen“ (T1)**

<b>Faktor 1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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
<b>Faktor 2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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		
<b>Faktor 3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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	

**Fortsetzung Tabelle A01: Faktorladungen für die vier Subskalen des Bereichs „Selbstkonzept zum Professionswissens“ (T1)**

<b>Faktor 4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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 A02: Faktorladungen für die vier Subskalen des Bereichs „Selbstkonzept zum Professionswissens“ (T2)**

<b>Faktor 1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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			
<b>Faktor 2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(02) ...wie fachdidaktisch einzelne Unterrichtseinheiten begründet geplant werden können.		,829		
(03) ... wie Lernsituationen didaktisch klar strukturiert werden können.		,767		
(04) ...wie mit Hilfe (fach-)didaktischer Theorien meine eigene Unterrichtsplanung kritisch bewertet werden kann.		,697		
(09) ... wie fachdidaktisch begründete Entscheidungen zu Unterrichtsmethoden/Medien getroffen werden können.		,687		
(06) ...wie Unterricht nach ausgewählten Kriterien beurteilt werden kann.		,663		

**Fortsetzung Tabelle A02: Faktorladungen für die vier Subskalen des Bereichs „Selbstkonzept zum Professionswissen“ (T2)**

<b>Faktor 3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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	
<b>Faktor 4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...</b>				
(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).

## A.2 Bereich B: Motivationale Aspekte

### A.2.1: Skala zur Sicherheit der Studienwahl

Die vier Items der Skala „Sicherheit der Studienwahl“ gruppieren sich zu einem Faktor (Faktorladungen: siehe Tabelle A03 und A04) und weisen eine ausreichende Reliabilität auf (T1:  $\alpha = ,63$ , T2:  $\alpha = ,68$ ). Der Faktor erklärt einen Varianzanteil von 50% in der ersten Befragung und 53% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A03: 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 A04: 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).

## A.2.2: Skala zur Motivation zu Lehren

Die Struktur dieser Skala erweist sich in der Faktorenanalyse als einfaktoriell (siehe Tabelle A05 und A06 für die Faktorladungen der Items). Die Skala weist sowohl zu T1 als auch T2 eine gute Reliabilität von  $\alpha = ,77$  auf. Der erste Faktor erklärt einen Varianzanteil von 45% in der ersten Befragung und 47% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A05: 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 A06: 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).

### A.2.3: Skala zur beruflichen Aspiration

Für diese Skala ergibt die Faktorenanalyse eine einfaktorielle Struktur. Die Ladungen der Items auf diesem Faktor können den Tabellen A07 und A08 entnommen werden. Die Reliabilität erweist sich zu T1 als gut ( $\alpha = ,72$ ) und zu T2 als ausreichend ( $\alpha = ,66$ ). Der erste Faktor erklärt einen Varianzanteil von 37% in der ersten Befragung und 34% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A07: 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 A08: 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).

### A.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen

Dieser Bereich ist unterteilt in die beiden Skalen „allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ und „Interesse an Reflexion“.

#### A.3.1: Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung

In einer explorativen Faktorenanalyse bilden die fünf Items eine eindimensionale Skala mit guter Reliabilität zu T1 ( $\alpha = ,86$ ; siehe auch Tabelle A09) und T2 ( $\alpha = ,85$ ; siehe auch Tabelle A10). Der Faktor erklärt einen Varianzanteil von 45% in der ersten Befragung und 43% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A09: 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 A10: 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).

### A.3.2: Skala zum Interesse an Reflexion

In einer explorativen Faktorenanalyse bilden die 5 Items eine eindimensionale Skala mit akzeptabler Reliabilität zu T1 ( $\alpha = ,64$ ; siehe auch Tabelle A11) und guter Reliabilität zu T2 ( $\alpha = ,70$ ; siehe auch Tabelle A12). Der Faktor erklärt einen Varianzanteil von 42% in der ersten Befragung und 46% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A11: 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 A12: 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).

## A.4 Bereich D: Fachdidaktik

Der Bereich Fachdidaktik wurde mit Hilfe von zwei Skalen sowie drei Einzelaussagen erfasst, deren Inhalte in Anlehnung an die Studie von Kuckartz, Schehl, Laging & Boddin (2011) ausgearbeitet wurden. Die Skalen umfassen einerseits die Intensität der Behandlung von verschiedenen Themen der Fachdidaktik und andererseits Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz.

### A.4.1: Skala zur Behandlung fachdidaktischer Themen

Die Skala bestand ursprünglich aus 13 Items. Exploratorische Faktorenanalysen zeigten jedoch, dass nur zwölf Items eine zufriedenstellend reliable eindimensionale Skala abbilden konnten. Daher wurde ein Item (Behandlung des Themas „Lerntheorien, -prozesse und -probleme“) für die weiteren Berechnungen nicht berücksichtigt. Die Skala besitzt eine gute Reliabilität (T1:  $\alpha = ,80$ , T2:  $\alpha = ,80$ ). Die Faktorladungen dieser Skala können den Tabellen A13 und A14 entnommen werden. Der Faktor erklärt einen Varianzanteil von 30% in der ersten Befragung und 31% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A13: 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 A13: 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).

#### A.4.2: Skala zu Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz

Die Skala „Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz“ besteht aus sieben Items, die gute Reliabilitäten von  $\alpha = ,75$  zu T1 und  $\alpha = ,85$  zu T2 ergeben. Darüber hinaus zeigt die Faktorenanalyse die einfaktorielle Struktur der Skala auf (vgl. Tabelle A15 und A16). Der Faktor erklärt einen Varianzanteil von 40% in der ersten Befragung und 52% in der zweiten Befragung.

**Tabelle A15: 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 A16: 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).