



Evaluationsbericht zu den Marburger Praxismodulen

Ergebnisse der Befragungen mit der 1. und 2. Studierendenkohorte der MPM

Berichtszeitraum: Juni 2015 bis Dezember 2018

Marburg, 13.08.2019

Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF geförderte Vorhabens
"ProPraxis–Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg: professionell, praktisch, gut"
(FKZ: 01JA1504 / Förderperiode: 01.06.2015-31.12.2018)

Autor/innen des Berichts:

Dr. Jost Stellmacher
Maria Therese Friehs

Unter Mitwirkung von:

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

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung:.....	1
I.1 Übersicht über Kernziele und Tätigkeitsfelder des Projekts ProPraxis	1
I.2 Der Evaluationsgegenstand - Kurzbeschreibung des Marburger Projekts.....	3
I.2.1 Die Leitidee des Marburger Projekts.....	3
I.2.2 Die Marburger Praxismodule (MPM)	4
I.3 Überblick zum Evaluationskonzept für die erste Förderphase von ProPraxis	6
II. Formative Evaluation der Marburger Praxismodule – Ergebnisse der Evaluation spezifischer Veranstaltungen durch Studierende im Lehramt.....	7
II.1 Hintergrundinformationen zur Evaluation der MPM-Angebote.....	7
II.2 Globale Bewertung aller MPM-Angebote	9
II.3 Evaluation der MPM-Seminare	10
II.3.1 Ergebnisse zu seminarübergreifenden Aspekten.....	10
II.3.2 Wissenszuwachs in den MPM-Seminaren.....	12
II.3.3 Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten der MPM-Seminare.....	13
II.3.3.1 Subjektiv wahrgenommene Kompetenzsteigerungen	13
II.3.3.2 Einstellung zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten.....	16
II.3.3.3 Kompetenzeinschätzung zur Vermittlung und Reflexion von fachlichen Inhalten	16
II.3.3.4 Reflexion zu den MPM am Ende des 5. Semesters	18
II.3.4 Fazit zu den Seminarevaluationen in den MPM.....	19
II.4 Evaluation der schulischen Praxisphasen im Rahmen der MPM	20
II.4.1 Zwei-wöchiges schulisches Beobachtungspraktikum im 3. Semester	20
II.4.1.1 Hintergrundinformationen zum zwei-wöchigen Beobachtungspraktikum.....	20
II.4.1.2 Evaluationsergebnisse zum zwei-wöchigen Beobachtungspraktikums	20
II.4.2 Acht- bzw. neun-wöchiges schulisches Blockpraktikum im 5. Semester	23
II.4.2.1 Hintergrundinformationen zum acht- bzw. neun-wöchigen Blockpraktikum	23
II.4.2.2 Allgemeines Erleben des schulischen Blockpraktikums	23
II.4.2.3 Betreuung im Praktikum durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften	24
II.4.2.4 Reflexion der selbst durchgeführten Unterrichtsversuche	25
II.4.2.5 Unterrichtsbesuche	27
II.4.2.6 Erstellung von Praktikumsberichten	28
II.4.2.7 Verzahnung des universitären Begleitseminars mit dem Blockpraktikum	29
II.4.2.8 Organisatorische Aspekte des Schulpraktikums	30
II.4.3 Fazit zur Evaluation des acht- bzw. neunwöchigen Blockpraktikums.....	31

II.5 Evaluation der professionsbezogenen Beratung im Rahmen der MPM	32
II.5.1 Hintergrund zur Methodik der Evaluation der professionsbezogenen Beratung	33
II.5.2 Stichprobenbeschreibungen zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung	33
II.5.3 Teilnahmequoten an den individuellen Beratungsgesprächen.....	34
II.5.4 Allgemeine Bewertung des Beratungsangebots	35
II.5.5 Evaluation der durch den Arbeitsbereich Beratung des ZfL gehaltenen Seminarsitzungen in den MPM	36
II.5.6 Evaluation der Beratungsgespräche.....	37
II.5.7 Evaluation der für die Beratung durchgeführten Online-Befragungen.....	39
II.5.7.1 Einsatz von Online-Befragungen zur Selbstwahrnehmung	39
II.5.7.2 Einsatz von Online-Befragungen zur Fremdwahrnehmung	40
II.5.8 Fazit zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung	41
III. Summative Evaluation der Marburger Praxismodule: Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt.....	42
III.1 Inhalte und Methodik der Längsschnittstudie	43
III.1.2 Stichprobe der Längsschnittstudie	43
III.1.3 Beschreibung des Fragebogens.....	44
III.1.3.1 Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissen.....	45
III.1.3.2 Bereich B: Motivationale Aspekte	46
III.1.3.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen	47
III.1.3.4 Bereich D: Fachdidaktik	48
III.1.3.5 Item- und Skalengütekriterien	48
III.1.4 Ergebnisse der Längsschnittstudie	50
IV. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	56
IV.1 Ergebnisse zur formativen Evaluation der MPM-Veranstaltungen	56
IV.1.1 Ergebnisse der Evaluation der MPM-Seminare	56
IV.1.2 Ergebnisse der Evaluation der Praxisphasen im Rahmen der MPM	57
IV.1.3 Ergebnisse der Evaluation der professionsbezogenen Beratung.....	58
IV.2 Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden	58
V. Literatur.....	60
VI. Abkürzungsverzeichnis.....	63

VII. Anhang: Dokumentation der verwendeten Skalen in der Längsschnittstudie	64
VII. A.1. Bereich A: Selbstkonzept auf Ebene des selbsteingeschätzten Professionswissens	64
VII.A.2 Bereich B: Motivationale Aspekte	68
VII.A.2.1: Skala zur Sicherheit der Studienwahl	68
VII.A.2.2: Skala zur Motivation zu Lehren	69
VII.A.2.3: Skala zur beruflichen Aspiration	70
VII.A.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen.....	71
VII.A.3.1: Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung	71
VII.A.3.2: Skala zum Interesse an Reflexion	72
VII.A.4 Bereich D: Fachdidaktik	73
VII.A.4.1: Skala zur Behandlung fachdidaktischer Themen	73
VII.A.4.2: Skala zu Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz.....	74

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.

Fokus des vorliegenden Evaluationsberichts

Der inhaltliche Schwerpunkt des vorliegenden Berichts bezieht sich auf die Evaluation der Marburger Praxismodule (MPM) inklusive der Praxisphasen und der professionsbezogenen Beratung. Grundlage des Berichts sind die Daten, die mit der ersten und zweiten MPM-Kohorte ermittelt wurden. Im Kern sollen dabei folgende Ziele näher in Augenschein genommen werden:

1. 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.
2. 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.
3. 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.

Ein viertes Ziel der Evaluationen war die im Zentrum für Lehrerbildung vorgenommenen strukturellen Veränderungen zu evaluieren. Die Ergebnisse dieser Evaluationen sind in anderen Berichten intensiv dokumentiert worden. Gegenstand des vorliegenden Berichts ist die Evaluation der Marburger Praxismodule.

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 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 studienbegleitende 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. Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie über vier Semester mit der ersten Kohorte von MPM-Studierenden liegen vor und werden vorgestellt.

I.2 Der Evaluationsgegenstand - Kurzbeschreibung des Marburger Projekts

I.2.1 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 Qualitätsinitiative 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/de/zfl/projekte/propraxis>).

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 Aufgaben 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,

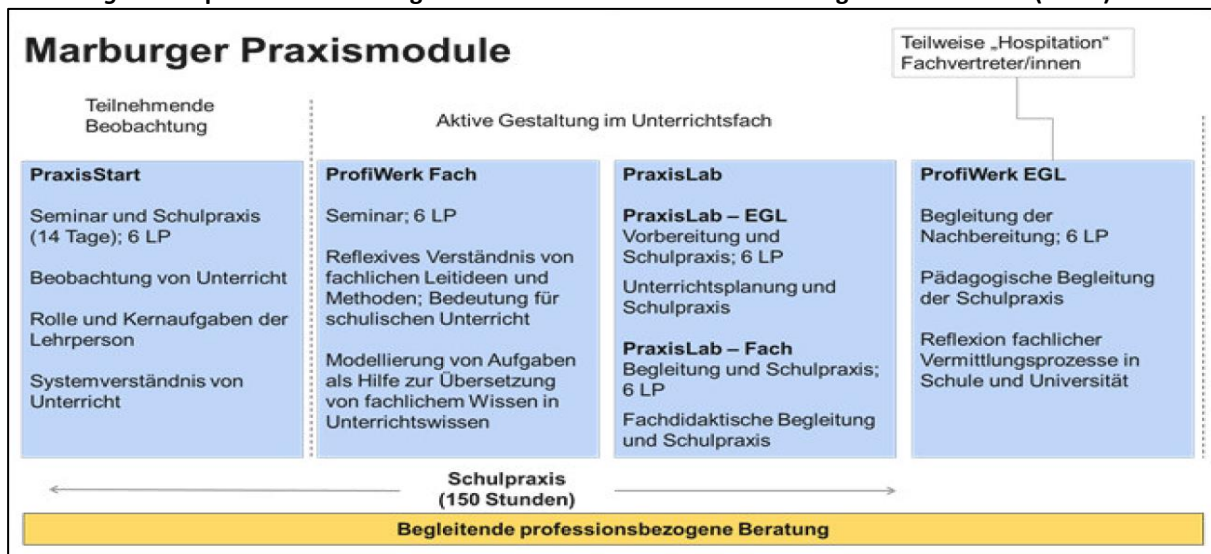
dass den Studierenden fachliche Inhalte so vermittelt werden müssen, dass ihre Relevanz für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers erfahrbar wird.

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 elf an ProPraxis teilnehmende Studienfächer im Rahmen der Anlage 4 der StPO L3 leistungspunkteneutral an der UMR verankert. Die in der ersten Phase beteiligten Fächer sind: Biologie, Chemie, Englisch, Ethik, Evangelische Religion, Geographie, Geschichte, Mathematik, Philosophie, Sport sowie EGL. 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.

1.2.2 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-Vorbereitungseminar* 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 (3. Semester)

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 (4. Semester oder Beginn 5. Semester)

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 (4. und 5. Semester)

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 im ersten Praktikum 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*). Die Modellierung fachlicher Gegenstände aus einer Vermittlungsperspektive wird dadurch aktiv gefördert und reflexiv begleitet. Dies wird als erste Praxis bezeichnet. Im Rahmen eines darauffolgenden achtwöchigen Schulpraktikums wird dann die Inszenierung der ersten Praxis erprobt. Die Studierenden erhalten dabei einen Einblick in die zweite Praxis, in der sie die Perspektive der Lehrerin bzw. des Lehrers einnehmen und ihr erworbenes universitäres Wissen ins Verhältnis zum Schulwissen setzen.

ProfiWerk EGL (Ende 5. Semesters)

Die intensive Praxisphase des Moduls PraxisLab in der ersten Hälfte des 5. Semesters 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 Beratungsgesprächen zu professionellen Stärken und Schwächen, insbesondere im überfachlichen Kompetenzbereich. 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 intensive 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. II.2.5.

I.3 Überblick zum Evaluationskonzept für die erste Förderphase von ProPraxis

Die Erprobungsphase der Marburger Praxismodule wurde mit der ersten und zweiten Studierendenkohorte durch systematische Evaluationen eng begleitet. Die Ergebnisse dieser Evaluationen der MPM werden im Folgenden berichtet. Die Evaluation beinhaltete zum einen eine systematische Befragungen *im Sinne einer formativen Evaluation* aller MPM-Veranstaltungen (s. Kapitel II). Dies betraf sowohl die MPM-Seminare als auch die Praxisphasen in den Schulen sowie die professionsbezogene Beratung. Die Evaluationen konkreter Veranstaltungen lieferten Informationen, wie die Studierenden diese wahrnahmen und bewerteten. Daraus sollten Erkenntnisse abgeleitet werden, in welchen Bereichen die Veranstaltungen gut funktionierten, aber auch in welchen Bereichen Optimierungsbedarf bestand. 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 III). 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. Die Ergebnisse der formativen und summativen Evaluationen werden in den nächsten beiden Kapiteln ausführlich dargestellt.

II. 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. Die Ergebnisse aller Veranstaltungsevaluationen wurden in Einzelberichten zusammengefasst und den MPM-Dozenten/innen zur Verfügung gestellt, damit diese zur Weiterentwicklung der Veranstaltungen genutzt werden konnten.

Tabelle 01: Übersicht über durchgeführte Evaluationen im Rahmen der MPM

Seminar	Studierendenkohorte ^a	Semester/ Zeitraum	Anzahl der Befragten	Befragungsquote
PraxisStart-Seminare	MPM 1	WS 2015/16	n = 36 von 45	80 %
	MPM 2	WS 2016/17	n = 78 von 90	87 %
Zwei-wöchiges Beobachtungspraktikum in der Schule	MPM 1	Februar/März 2016	n = 40 von 44	90 %
	MPM 2	Februar/März 2017	n = 69 von 90	77 %
PraxisLab-Vorbereitungseminare (EGL)	MPM 1	SS 2016	n = 30 von 39	77 %
	MPM 2	SS 2017	n = 69 von 90	77 %
ProfiWerk Fach-Seminare ^c	MPM 1	SS 2016	n = 37 von 37	100 %
	MPM 1	WS 2016/17	n = 55 von 60	92 %
	MPM 2	SS 2017	n = 69 von 90 ^d	77 %
PraxisLab-Begleitseminare (Fächer)	MPM 1	WS 2016/17	n = 37 von 42	88 %
	MPM 2	WS 2017/18	n = 51 von 61	84 %
Acht-wöchiges Vollzeitpraktikum in der Schule	MPM 1	Okt. bis Dez. 2016	n = 33 von 40	83 %
	MPM 2	Okt. bis Dez. 2017	n = 51 von 61	84 %
ProfiWerk EGL-Seminare	MPM 1	Jan. bis Feb. 2017	n = 34 von 38	89 %
	MPM 2	Jan. bis Feb. 2018	n = 58 von 61	95 %
Professionsbezogene Beratung ^b	MPM 1	Eval.: Feb./März 2017	n = 21 von 22 ^e	95 %
	MPM 2	Eval.: Feb./März 2018	n = 15 von 15 ^e	100 %

Anmerkung: a: MPM 1 / 2: Erste bzw. zweite Studierendekohorte der Marburger Praxismodule / b: Zum genauen Ablauf der Professionsbezogenen Beratung siehe Kap. II.2.5 / c: In diesen Seminaren nahmen auch Studierende, die nicht nach dem MPM-Modell studierten teil. Daher ist die Stichprobe hier größer. / Insgesamt nahmen 83 Studierende an der Evaluation teil. Davon waren 69 in den MPM. / Grundlage der Evaluation waren die MPM-Studierenden, die an der zweiten Beratung teilgenommen haben.

II.1 Hintergrundinformationen zur Evaluation der MPM-Angebote

Die Evaluationen fanden mit Hilfe von teilstandardisierten Fragebögen statt – somit wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten bezüglich der Wahrnehmung und Bewertung der Veranstaltungen erhoben. Für jede Veranstaltung der MPM wurden spezifische Fragestellungen formuliert.

Die Evaluationsinstrumente wurden unter Berücksichtigung der Zielstellung für jedes Angebot in den MPM spezifisch angepasst.

Es konnten alle bisherigen Angebote im Rahmen der MPM mit der ersten und zweiten Studienkohorte mit einer hohen Befragungsquote evaluiert werden (vgl. Tabelle 01). Dies war nur durch eine sehr gute Kooperation der zuständigen Dozenten/innen möglich¹. Zu beachten ist, dass an den verschiedenen Veranstaltungsformate nicht immer alle Studierenden der MPM-Kohorte teilgenommen haben. Daher variiert die Studierenden-Anzahl.

Die nun folgende Ergebnisdarstellung orientiert sich an konkrete Fragestellungen, die bezüglich der MPM-Veranstaltungen entwickelt wurden. Die Fragestellung inkl. der verwendeten Methodik wird der Ergebnisdarstellung in Form eines Kastens vorangestellt, um in aller Kürze übersichtlich die wesentlichen Hintergrundinformationen zum Vorgehen darzubieten. Es werden Ergebnisse zu folgenden Bereichen dargestellt:

- Globale Bewertung aller MPM-Angebote
- Evaluation allgemeiner Aspekte der MPM-Seminare
- Evaluation ausgewählter spezifischer Aspekte der MPM-Seminare
- Evaluation der Schulpraktika
- Evaluation der professionsbezogenen Beratung

¹ 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.

II.2 Globale Bewertung aller MPM-Angebote

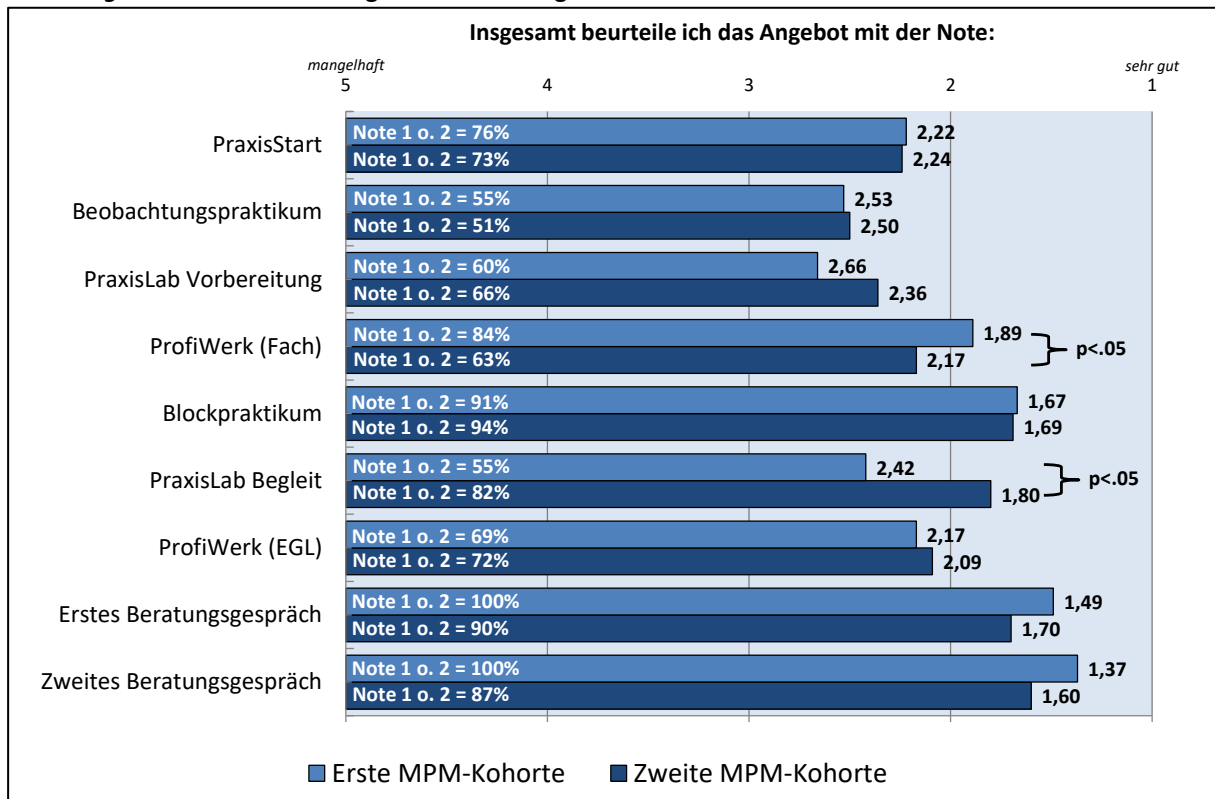
Fragestellung 1: Wie wurden die MPM-Angebote (Seminare, Praktika und professionsbezogene Beratung) von den Studierenden global bewertet?

Methode: Bewertung erfolgte mit Hilfe von Schulnoten von 1 „sehr gut“ bis 5 „mangelhaft“. Die Notenbewertung erlaubt erste Eindrücke, wie die Angebote von den Studierenden im Allgemeinen erlebt und bewertet wurden.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 03 zeigen zum einen, dass zwischen der Bewertung durch die erste und durch die zweite MPM-Kohorte kaum substantielle Unterschiede zu erkennen sind. Lediglich die Seminare in ProfiWerk (Fach) werden von der zweiten MPM-Kohorte etwas kritischer aber immer noch gut bewertet. Die PraxisLab-Begleitseminare werden hingegen von der zweiten MPM-Kohorte deutlich besser beurteilt. Zum anderen fallen die Bewertungen der verschiedenen MPM-Angebote insgesamt sehr positiv aus. Die MPM-Angebote wurden von der Mehrheit (zwischen 51% [für PraxisLab Vorbereitung] und 100% [für die Beratungsgespräche]) mit sehr gut oder gut bewertet. Auffallend ist dabei, dass insbesondere das Blockpraktikum und die Beratungsgespräche eine besonders gute Bewertung erhielten.

Etwas moderate Noten erhielt in beiden Kohorten das zwei-wöchige Beobachtungspraktikum. Andere Veranstaltungen, die in der ersten MPM-Kohorte noch etwas kritische Rückmeldungen erhielten (z. B. PraxisLab-Vorbereitungs- sowie PraxisLab-Begleitseminar zum Blockpraktikum) konnten optimiert werden.

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



Anmerkung: EGL = Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Studium für das Lehramt an Gymnasien

II.3 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 02). 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.

II.3.1 Ergebnisse zu seminarübergreifenden Aspekten

Fragestellung 2: Wie bewerten die Studierenden ...

2a) die Inhalte und das Konzept der fünf MPM-Seminare?

2b) die Moderation und Betreuung durch Dozenten/innen der fünf MPM-Seminare?

2c) das Schwierigkeitsniveau der fünf MPM-Seminare?

Methode: Die Evaluation seminarübergreifender Aspekte erfolgte durch zehn Items, die sich in zwei Faktoren zuverlässig abbilden lassen². Der Faktor 1 „Inhalte und Konzept der Seminare“ besteht aus vier Items, der Faktor 2 „Moderation und Betreuung“ aus sechs Items, die auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden sollten. Die beiden Faktoren zeigen mit Cronbach's Alpha-Werten von 0,78 und 0,81 gute Reliabilitäten (vgl. Tab. 02). Zusätzlich wurden zwei Aussagen zum Schwierigkeitsniveau 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. Zusätzlich wurde in der zweiten Kohorte ein drittes Item zur Anzahl zu lesender Texte vorgelegt, dass ebenfalls auf einer Skala von 1 „zu gering“ bis 5 „zu hoch“ beantwortet werden sollten.

Die nun folgenden Darstellungen schildern die **seminarübergreifenden Ergebnisse** in tabellarischer Form. Tabelle 02 zeigt, dass sowohl der Inhalt und das Konzept der fünf MPM-Seminare als auch die Moderation und Betreuung durch Dozent/innen gut bis sehr gut bewertet werden. Mit wenigen Ausnahmen stimmten mindestens zwei Drittel der Studierenden den Aussagen zum Inhalt und dem Konzept sowie zur Moderation und Betreuung durch Dozenten/innen eher oder voll zu. Des Weiteren ist zu erkennen, dass in allen Seminaren ohne Ausnahme besonders hohe Zustimmungswerten im Bereich der Moderation und Betreuung der Seminare durch die Dozenten/innen zu finden sind. Dies belegt, dass besonders die Arbeit der Dozenten/innen in den MPM-Seminaren von den Studierenden wertgeschätzt wurden.

² 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, $\chi^2(34) = 40,9$; $CFI = ,99$; $RMSEA = ,06$; $SRMR = ,04$.

Tabelle 02: Zustimmungsqoten^a zu allgemeinen Aspekten der universitären MPM-Seminare

	PraxisStart Seminare (KH1 / KH2) ^b	PraxisLab EGL Seminare (KH1 / KH2)	ProfiWerk Fach Seminare (KH1 / KH2)	PraxisLab Fach Seminare (KH1 / KH2)	ProfiWerk EGL Seminare (KH1 / KH2)
Faktor: Inhalt und Konzept des Seminars (Cronbachs α in KH2 = 0,78)					
01. Ich fand das Seminar inhaltlich interessant.	76% / 64%	47% / 61%	91% / 74%	65% / 82%	77% / 64%
02. Das Seminar gibt einen guten Überblick über das Themengebiet.	70% / 71%	53% / 65%	74% / 69%	64% / 71%	77% / 65%
03. Das Seminar war eine gute Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion.	81% / 75%	55% / 74%	76% / 78%	65% / 73%	88% / 81%
04. Ich wurde im Seminar zum Nachdenken angeregt.	78% / 68%	53% / 62%	84% / 73%	78% / 82%	97% / 82%
Faktor: Moderation & Betreuung des Seminars durch Dozenten/innen (Cronbachs α in KH2 = 0,81)					
05. Die Dozentinnen und Dozenten erklärten die Inhalte verständlich.	92% / 88%	73% / 85%	87% / 82%	86% / 86%	94% / 93%
06. Das Seminar verlief nach einer klaren Gliederung.	81% / 85%	67% / 81%	79% / 77%	72% / 69%	91% / 81%
07. In dem Seminar herrschte eine gute Arbeitsatmosphäre.	92% / 86%	80% / 84%	95% / 85%	87% / 90%	88% / 93%
08. Im Seminar wurde auf Fragen und Anregungen Studierender ausreichend eingegangen.	100% / 91%	93% / 88%	90% / 89%	84% / 92%	97% / 98%
09. Die Fragen der Seminarteilnehmer/innen wurden von den Dozentinnen und Dozenten kompetent beantwortet.	94% / 87%	80% / 91%	89% / 90%	97% / 88%	94% / 93%
10. Die Dozentinnen und Dozenten moderierten die Diskussionen im Seminar motivierend.	86% / 81%	72% / 78%	78% / 74%	89% / 84%	91% / 81%

Anmerkung: ^a: 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 / ^b: KH 1 = Erste Studierendekohorte / KH 2 = Zweite Studierendekohorte der Marburger Praxismodule.

Zusätzlich zu den Items in Tabelle 02 wurden in allen universitären Seminaren Items zum **Schwierigkeitsniveau der Veranstaltungen** und zur Anzahl zu lesender Texte (nur mit zweiter MPM-Kohorte) vorgelegt. Tabelle 03 zeigt die entsprechenden Werte dieser Items für die MPM-Seminare. Hier zeigt sich, dass die einführenden MPM-Seminare (PraxisStart und PraxisLab-Vorbereitung) von der ersten MPM-Kohorte noch als relativ moderat im Schwierigkeitsniveau angesehen wurden. Bei der zweiten MPM-Kohorte scheint dann die Schwierigkeit in diesen Seminaren etwas angehoben worden zu sein. Dort lag das Schwierigkeitsniveau mit Werten um 3,0 nun im idealen Bereich. Insgesamt ist bei der zweiten MPM-Kohorte zu erkennen, dass das Schwierigkeitsniveau bei allen Veranstaltungen von den Studierenden im Mittel als ideal erlebt wurde.

Auffallend war zudem, dass die Anzahl der zu lesenden Texte in den Seminaren zu PraxisStart, PraxisLab EGL und ProfiWerk Fach als etwas zu hoch eingeschätzt wurde. Letzteres kann als Anzeichen dafür gewertet werden, dass die zu lesenden Texte als Herausforderung erlebt wurden.

Tabelle 03: Mittelwerte der Items zum Schwierigkeitsniveau der universitären MPM-Seminare

Schwierigkeitsniveau	PraxisStart Seminare (KH1 / KH2) ^b	PraxisLab EGL Seminare (KH1 / KH2)	ProfiWerk Fach Seminare (KH1 / KH2)	PraxisLab Fach Seminare (KH1 / KH2)	ProfiWerk EGL Seminare (KH1 / KH2)
01. Die Menge des Lehrstoffes war ...	2,68 / 3,14	2,69 / 3,32	3,43 / 3,29	2,83 / 2,78	3,15 / 3,10
02. Das an die Studierenden gestellte Anforderungsniveau war ...	2,62 / 3,00	2,45 / 3,01	3,14 / 3,22	2,78 / 2,96	2,94 / 3,00
03. Die Anzahl zu lesender Texte im Seminar war ...	--- / 3,36	--- / 3,37	--- / 3,40	--- / 2,85	--- / 3,09

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.

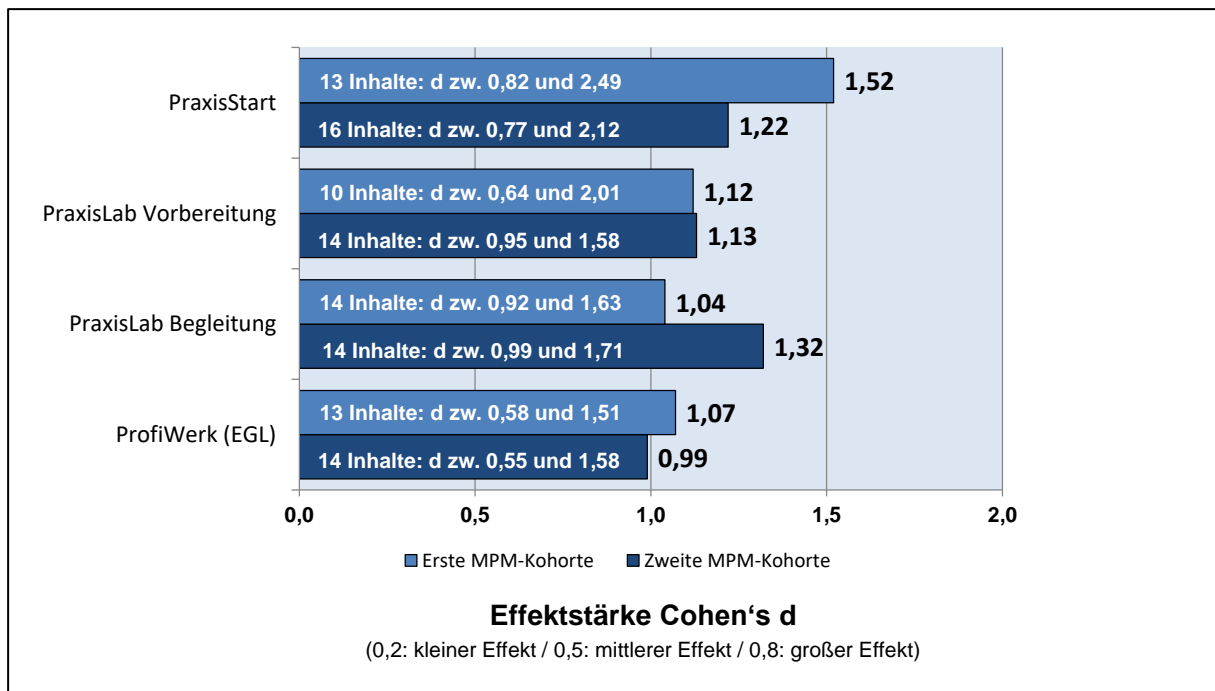
II.3.2 Wissenszuwachs in den MPM-Seminaren

Fragestellung 3: Wie ist der von den Studierenden subjektiv wahrgenommene Wissenszuwachs bezüglich zentraler Inhalte des Seminars?

Methode: Mit Ausnahme der Seminare in ProfiWerk Fach wurde in allen MPM-Seminaren der selbst eingeschätzte Wissenszuwachs bezüglich verschiedener Inhalte untersucht. Die Erfassung des Wissens bezog sich auf die zentralen Inhalte der einzelnen Seminarsitzungen und wurde retrospektiv am Ende der jeweiligen Veranstaltung erhoben, 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 Wissensbereich zu Beginn und am Ende des Seminars war. Somit erfasst diese Evaluation den von den Studierenden selbst eingeschätzten 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 den selbst eingeschätzten Wissenszuwachs für die einzelnen Seminare über alle erfassten Inhalte zusammen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass pro Seminar eine verschieden große Anzahl von Inhalten erfasst wurde. Da die ProfiWerk Fach-Seminare je nach Fach sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgten, wurde dort auf eine Erfassung der Wissenssteigerung verzichtet.

Abbildung 04: Mittlere Effektstärke (Cohen's d) für die selbst eingeschätzte 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.

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.

II.3.3 Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten der MPM-Seminare

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten der MPM-Seminare dargestellt, die nur in einzelnen Seminarevaluationen erhoben wurden.

II.3.3.1 Subjektiv wahrgenommene Kompetenzsteigerungen

Durch die MPM-Seminare sollte selbstverständlich auch eine Kompetenzsteigerung bei den Studierenden erreicht werden. Die Evaluation der Kompetenzsteigerung wurde in einzelnen Modulen mit Hilfe einer Selbsteinschätzung der Studierenden realisiert. Dies war u. a. in den Seminaren des Moduls ProfiWerk der Fall, die in den einzelnen Fächern im Lehramt stattfanden. Für die Evaluation der Kompetenzsteigerung wurde in Zusammenarbeit mit den Dozierenden der Seminare in den Fächern ein neuer Fragebogen zur Erfassung der Kompetenzsteigerung entwickelt.

Fragestellung 4: Wie stark haben die Studierenden im Modul „ProfiWerk Fach“ eine Kompetenzsteigerung erlebt?

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

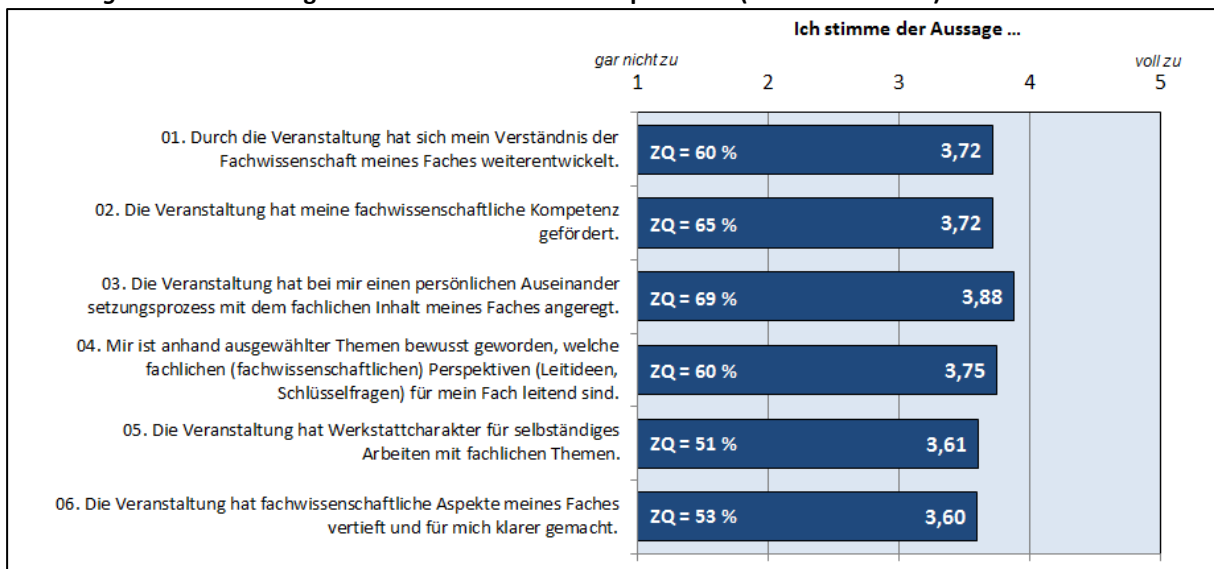
- **Die Steigerung der fachwissenschaftlichen Kompetenz:** Dies bedeutet, dass die Studierenden Kenntnisse über die Differenzen zwischen fachlichem und Alltagswissen sowie zwischen Fachwissenschaft und Schulfach erlangen. Darüber hinaus soll ein reflexives Systemverständnis für exemplarische, fachliche 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 mit der ersten MPM-Kohorte erprobt. Nach einer ersten Erprobung der Items wurde der Fragebogen nochmals überarbeitet und in einer revidierten Form der zweiten MPM-Kohorte vorgelegt. Die Items der Skalen waren so formuliert, dass die Studierenden auf Basis von vorgelegten Aussagen am Ende der Seminare auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ das Ausmaß der eigenen Kompetenzsteigerung durch das Seminar einschätzen sollten.

Exploratorische Faktorenanalysen zeigten, dass die drei oben angeführten Subskalen der Kompetenzsteigerung auch empirisch abgebildet werden können. Die drei Subskalen zeigten gute Reliabilitäten zwischen $\alpha = ,75$ bis $\alpha = ,88$. Der Model-Fit des generierten 3-Skalen-Modells war unter Berücksichtigung der kleinen Stichprobe weitgehend akzeptabel mit $\chi^2(116) = 206,656$, $p < ,001$, RMSEA = 0,098, CFI = 0,838, SRMR = 0,085.

Die nun folgende 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 Aussagen zur Erfassung der **Steigerung der fachwissenschaftlichen Kompetenz** wird für die zweite MPM-Kohorte im Modul ProfiWerk (Fach) in Abbildung 05 dargestellt. Es wurden zumeist als zufriedenstellend zu bewertende Mittelwerte erreicht. Zudem schwanken die Zustimmungsquoten zwischen zufriedenstellenden 51% und 69%.

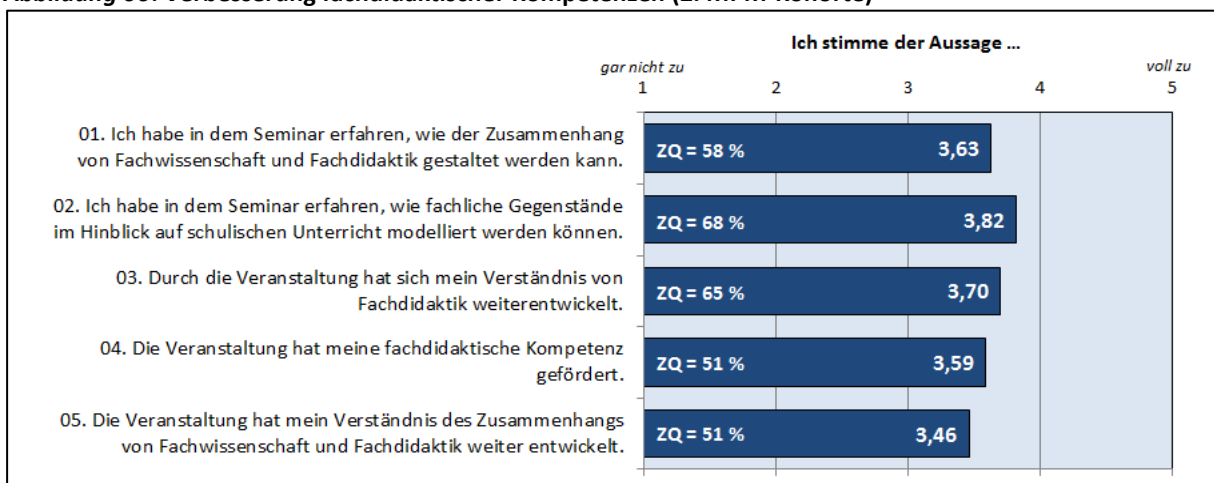
Abbildung 05: Verbesserung fachwissenschaftlicher Kompetenzen (2. MPM-Kohorte)



Anmerkung: ZQ = Zustimmungsqoute, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat.

Für die Skala **Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenz** sind Mittelwerte und Zustimmungsquoten in Abbildung 06 abgetragen. Hier zeigen sich weitgehend als zufriedenstellend zu bewertende mittlere Zustimmungen zu den Aussagen der fachdidaktischen Kompetenzverbesserung, welche auch durch die Zustimmungsquoten untermalt werden. Alle Zustimmungsquoten umfassten mehr als 50%, sodass die Interpretation naheliegt, die Studierenden durchaus einen starken Fokus auf die fachdidaktische Ausbildung in den Seminaren wahrgenommen haben.

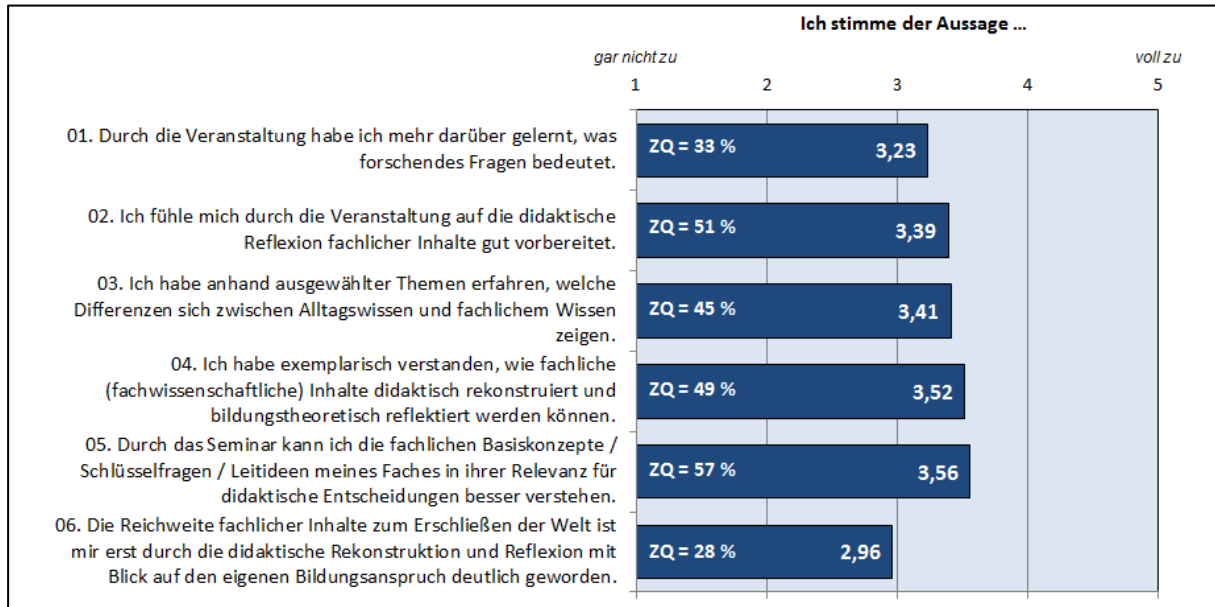
Abbildung 06: Verbesserung fachdidaktischer Kompetenzen (2. MPM-Kohorte)



Anmerkung: ZQ = Zustimmungsqoute, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat.

Schließlich sind die Mittelwerte und Zustimmungsquoten der Aussagen zur **Verbesserung der Kompetenz zur Reflexion fachlicher Inhalte** in Abbildung 07 zu finden. Im Mittel liegt die Zustimmung zu den Aussagen mit Werten um 50% auch in dieser Subskala im zufriedenstellenden Bereich. Lediglich bei zwei Aussagen ist die Zustimmungquote auf 33% bzw. 28% doch relativ niedrig. Dies betrifft die Frage nach der "Bedeutung von forschendem Fragen" und die "Reichweite fachlicher Inhalt zum Erschließen der Welt".

Abbildung 07: Verbesserung der Kompetenz der Reflexion fachlicher Inhalte (2. MPM-Kohorte)



Anmerkung: ZQ = Zustimmungquote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat.

Wie sind die Werte zur selbsteingeschätzten Kompetenzsteigerung im Modul ProfiWerk Fach zu bewerten? Die Zustimmungsquoten deuten darauf hin, dass die Mehrheit der Studierenden eine substantielle Kompetenzsteigerung in den erfassten drei Bereichen erlebt hat. Hingegen zeigen die Mittelwerte, dass durchaus noch Optimierungspotential vorhanden ist. Allerdings muss an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden, was im Rahmen eines Seminars realistisch erreicht werden kann. Eine professionelle Kompetenz baut sich erst im Laufe vieler Jahre der Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten voll aus. Aus dieser Perspektive ist nicht zu erwarten, dass bei der Rückmeldung der Kompetenzsteigerung eines einzelnen Seminars Maximalwerte erreicht werden. Unter dieser Perspektive können die Ergebnisse zur Kompetenzsteigerung durchaus als zufriedenstellend eingeordnet werden. Die Ziele bzgl. der Kompetenzsteigerung in den ProfiWerk Fach-Seminaren können somit als weitestgehend erreicht angesehen werden.

II.3.3.2 Einstellung zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten

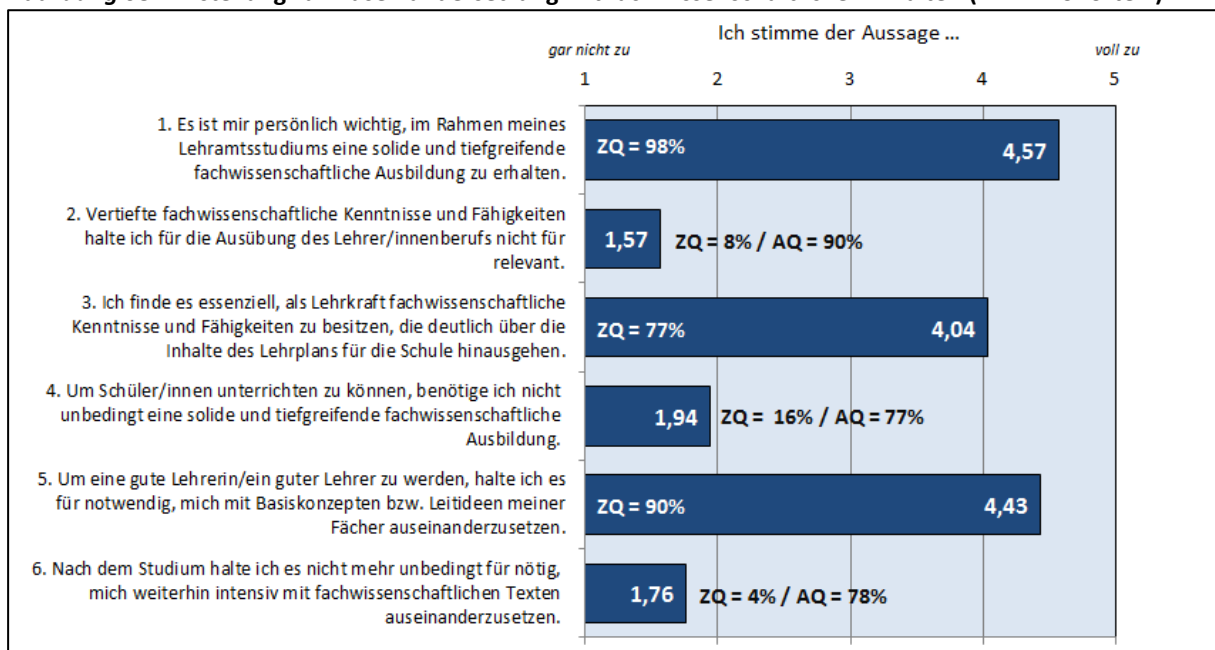
Ein wichtiger Grundsatz der Marburger Lehrerbildung ist die intensive Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten. Damit dies realisiert werden kann, sollte auch auf der Seite der Studierenden eine positive Einstellung zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten vorhanden sein. Die Einstellung zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten wurde im Modul ProfiLab in den Begleitseminaren zum Schulpraktikum erfasst.

Fragestellung 5: Wie ist die Einstellung von Studierenden zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten ausgeprägt?

Methode: Die Einstellung der Studierenden zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten wurde mit sechs Aussagen erfasst, die auf einer fünf-stufigen Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“. Von den sechs Aussagen waren drei in der Art formuliert, dass sie eine positive Einstellung ausdrücken. Die anderen drei Aussagen thematisierten eher eine Ablehnung einer intensiven Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 08 zeigen, dass die Studierenden der zweiten MPM-Kohorte, sehr positive Einstellungen gegenüber der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten äußern. Dies bedeutet, dass ein wichtiger Grundsatz der MPM bei diesen Studierenden erfüllt zu sein scheint. Offen bleibt allerdings, ob dies auf die MPM zurückführbar ist. Dies kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.

Abbildung 08: Einstellung zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten (MPM-Kohorte 2)



Anmerkung: Zustimmungquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ eine Angabe machten und dabei die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben. Dem gegenüber zeigen die Ablehnungsquoten (AQ) an, wie viele Befragte auf derselben fünf-stufigen Ratingskala die Ratingstufen 1 oder 2 angekreuzt haben

II.3.3.3 Kompetenzeinschätzung zur Vermittlung und Reflexion von fachlichen Inhalten

Während in den Seminaren des Moduls ProfiWerk Fach die intensive Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen im Fokus stand, ging es im Modul ProfiWerk EGL um eine interdisziplinär ausgerichtete Reflexion der Vermittlung von fachlichen Inhalten auf Basis der Erfahrungen im

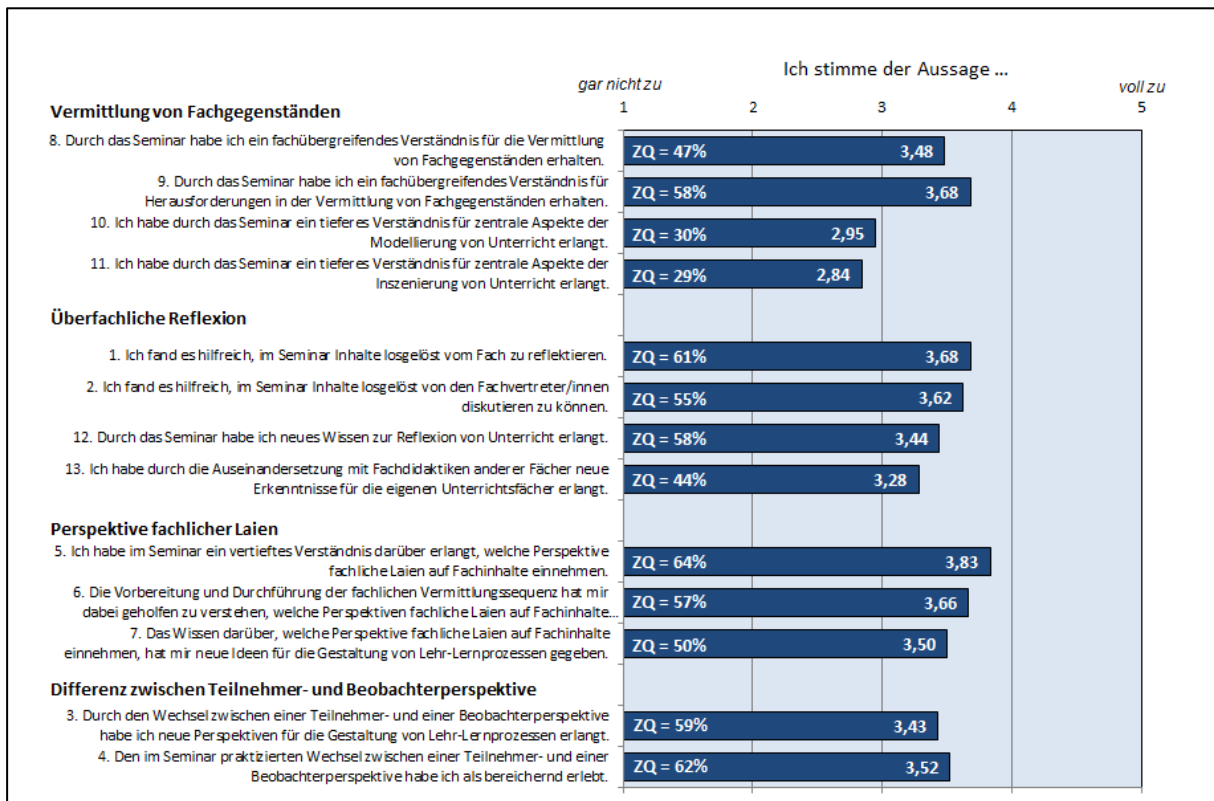
schulischen Blockpraktikum. Die ProfiWerk EGL-Seminare bildeten den Abschluss der Praxisphase in den MPM und bieten die Möglichkeit zur fachlich losgelösten Reflexion der Erfahrungen im Blockpraktikum, an welchem die Seminare direkt anknüpfen. Das Ziel der ProfiWerk EGL Seminare war es u. a. ein vertieftes Verständnis darüber zu vermitteln, welche Perspektive fachliche Laien auf Fachinhalte nehmen und darauf aufbauend ein vertieftes Verständnis über die Inszenierung von Unterricht zu erlangen. Aus einer methodischen Perspektive wurden dabei der Wechsel zwischen einer Teilnehmer/innen- und einer Beobachter/innenperspektive eingeübt.

Fragestellung 6: Wie gut ist die Kompetenz zur Vermittlung und Reflexion von fachlichen Inhalten aus Sicht der Studierenden am Ende der MPM ausgeprägt?

Methode: Die Kompetenzeinschätzung erfolgte mit Hilfe von 13 Aussagen, die auf einer fünf-stufigen Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden sollten. Der Fragebogen zur Erfassung der Kompetenzeinschätzung wurden nach der ersten Erprobung mit der ersten MPM-Kohorte nochmals deutlich erweitert. Daher werden hier auch nur die Ergebnisse der zweiten MPM-Kohorte geschildert. Die 13 Aussagen lassen sich inhaltlich vier Bereichen zuordnen, die in Abbildung 09 dargestellt sind.

Abbildung 09 zeigt auch in diesem Bereich eine moderate Kompetenzentwicklung, die Optimierungspotenzial besitzt. Aber auch hier ist zu berücksichtigen, dass die in den MPM erworbenen Inhalte noch sehr neu sind und daher realistisch nur mittlere Werte für die Kompetenzentwicklung zu erwarten sind. Damit können die oben angeführten Ziele des ProfiWerk EGL-Moduls als zufriedenstellend erreicht bewertet werden.

Abbildung 09: Evaluation zur Kompetenzentwicklung zur Vermittlung und Reflexion von fachlichen Inhalten (2. MPM-Kohorte)



Anmerkung: Zustimmungsqoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ eine Angabe machten und dabei die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

II.3.3.4 Reflexion zu den MPM am Ende des 5. Semesters

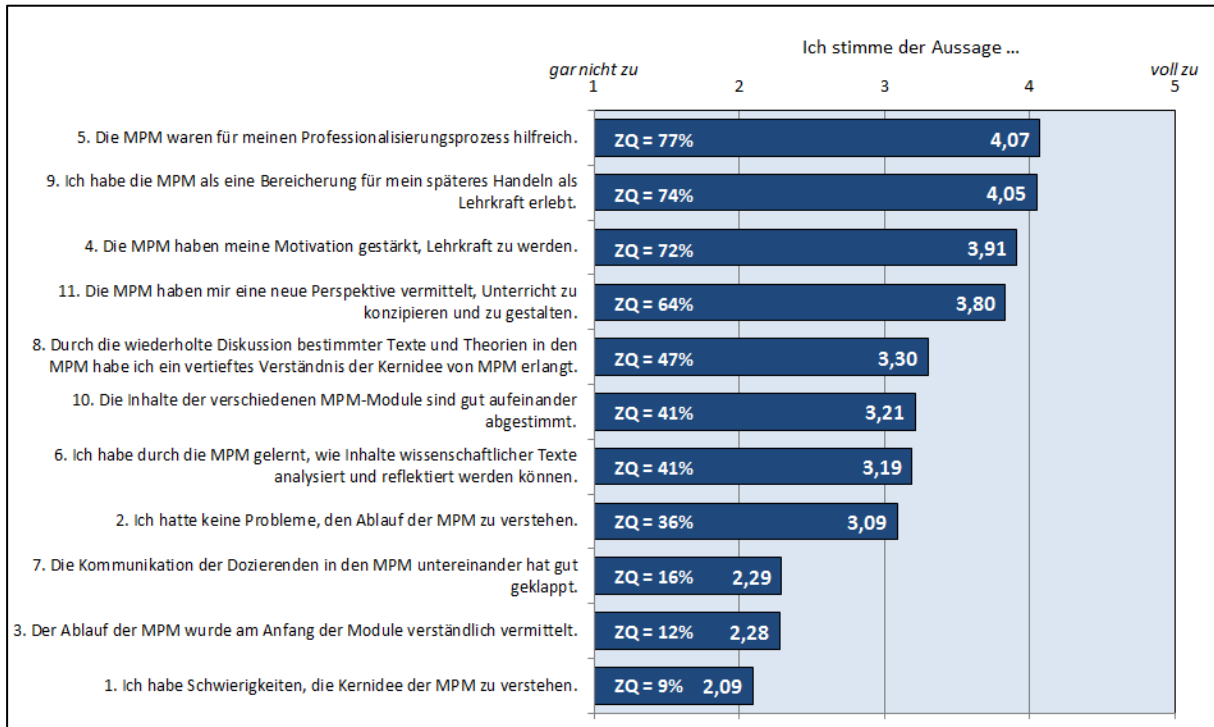
Im Rahmen der Evaluation des Moduls ProfiWerk EGL wurden die Studierende auch gebeten, eine Reflexion der MPM am Ende des gesamten Modulzyklus vorzunehmen.

Fragestellung 7: Wie nehmen die Studierenden den Ansatz der MPM am Ende des Modulzyklus im 5. Semester wahr und welche Bedeutung schreiben sie der Teilnahme an den MPM für ihren Professionalisierungsprozess zu?

Methode: Die Einschätzungen erfolgten mit Hilfe von neun Aussagen, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden sollten. Die Daten wurden lediglich in der Evaluation mit der zweiten MPM-Kohorte erfasst.

Die wichtigsten Ergebnisse in Abbildung 10 können wie folgt zusammengefasst werden:

- **Die MPM wurden von der großen Mehrheit der Studierenden als Bereicherung für ihren Professionalisierungsprozess erlebt:** Ca. $\frac{3}{4}$ der Studierenden erlebten die MPM als hilfreich für den Professionalisierungsprozess (Aussage 3), als eine Bereicherung für das spätere Handeln als Lehrkraft (Aussage 4), und als motivierend für den Beruf der Lehrkraft erlebt (Aussage 2). Für knapp $\frac{2}{3}$ der Studierenden haben die MPM auch eine neue Perspektive entwickelt, Unterricht zu konzipieren und zu gestalten (Aussage 5). Etwas geringere Zustimmungen erhielt die Aussage, dass die MPM zu einer intensiven Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten motiviert hätten (Aussage 7). Diese Aussage impliziert, im Vergleich zu den oben genannten, allerdings proaktives Verhalten der Studierenden, unter Umständen auch über den Abschluss der MPM hinaus. Damit sind hohe Zustimmungswerte für diese Aussage im Vergleich zu anderen Aussagen vermutlich schwieriger zu erreichen. Die Zustimmungswerte sind somit, in den Augen der Autor/innen als positiv und zufriedenstellend zu erachten.
- **Nur wenige Studierende äußerten Probleme in Bezug auf den Ansatz der MPM am Ende des MPM-Zyklus. Das Fazit fällt insgesamt positiv aus (vgl. Aussagen 1, 6, 8 und 9):** Nur wenige Studierende (12%) fanden den Ansatz der MPM nicht überzeugend. Auch hatten nur wenige Studierende Schwierigkeiten, die Kernidee der MPM zu verstehen (9%) oder fühlten sich bei der Umsetzung der Kernideen der MPM noch unsicher (10%). Hingegen äußerte fast die Hälfte der Studierenden (47%), begeistert vom Ansatz der MPM zu sein. Dies kann als sehr guter Wert interpretiert werden, weil hier ein intensiver positiv-emotionaler Zustand zu den MPM erfragt wurde.

Abbildung 10: Reflexion der MPM am Ende des MPM-Zyklus (2. MPM-Kohorte)

Bitte beachten Sie: Zustimmungquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ eine Antwort gegeben haben und dabei die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

II.3.4 Fazit zu den Seminarevaluationen in den MPM

Es kann als großer Erfolg gewertet werden, dass es gelungen ist, alle MPM-Veranstaltungen mit einer hohen Befragungsquote sowohl mit der ersten als auch der zweiten MPM-Kohorte zu evaluieren. Dies war nur durch die gute Kooperation aller Dozenten/innen in dem Projekt möglich. Die bisherigen Evaluationsergebnisse zeigen eine sehr 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. Zudem nahmen die Studierenden eine positive Kompetenzentwicklung wahr, die im Rahmen des Erwartbaren liegt. Besonders positiv wurden die ProfiWerke in den Fächer sowie in EGL evaluiert. Damit wurde ein wichtiges Ziel der formativen Evaluation der MPM-Seminare erreicht.

Die in diesem Kapitel dargestellten Evaluationen sind nur ein Teil der Gesamtergebnisse. Weitere Informationen zu den Seminarevaluationen sind dem ersten Zwischenbericht zur Evaluation der ersten Phase von ProPraxis zu entnehmen (vgl. Stellmacher, Wiemer & Neudenberger, 2018).

II.4 Evaluation der schulischen Praxisphasen im Rahmen der MPM

Die schulischen Praxisphasen mit der ersten und zweiten Studierendenkohorte in den Marburger Praxismodulen 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 stattfand. Da diese Form der Praxisphasen ein neues Element im Rahmen der Marburger Lehrerbildung sind, werden die Evaluationsergebnisse hier ausführlich dargestellt.

II.4.1 Zwei-wöchiges schulisches Beobachtungspraktikum im 3. Semester

II.4.1.1 Hintergrundinformationen zum zwei-wöchigen Beobachtungspraktikum

Das neu eingerichtete Beobachtungspraktikum bestand aus zwei zusammenhängenden Wochen jeweils im Zeitraum von Anfang Februar bis Ende März 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 mit den Erfahrungen im Praktikum übereinstimmen.

Als Datengrundlage der Evaluation wurden die Informationen von $n = 40$ MPM-Studierenden (Befragungsquote 91%) zusammengefasst, welche an der Evaluation teilgenommen haben. Wie in Kapitel II.2 bereits geschildert, fiel die globale Bewertung des zwei-wöchigen Beobachtungspraktikums mit mittleren Schulnoten von $MW = 2,53$ für die erste MPM-Kohorte und $MW = 2,50$ für die zweite MPM-Kohorte moderat aus. Im Folgenden werden einige weitere Ergebnisse aus der Evaluation des Beobachtungspraktikums geschildert, die verdeutlichen sollen, was Hintergründe der moderaten Bewertung sind.

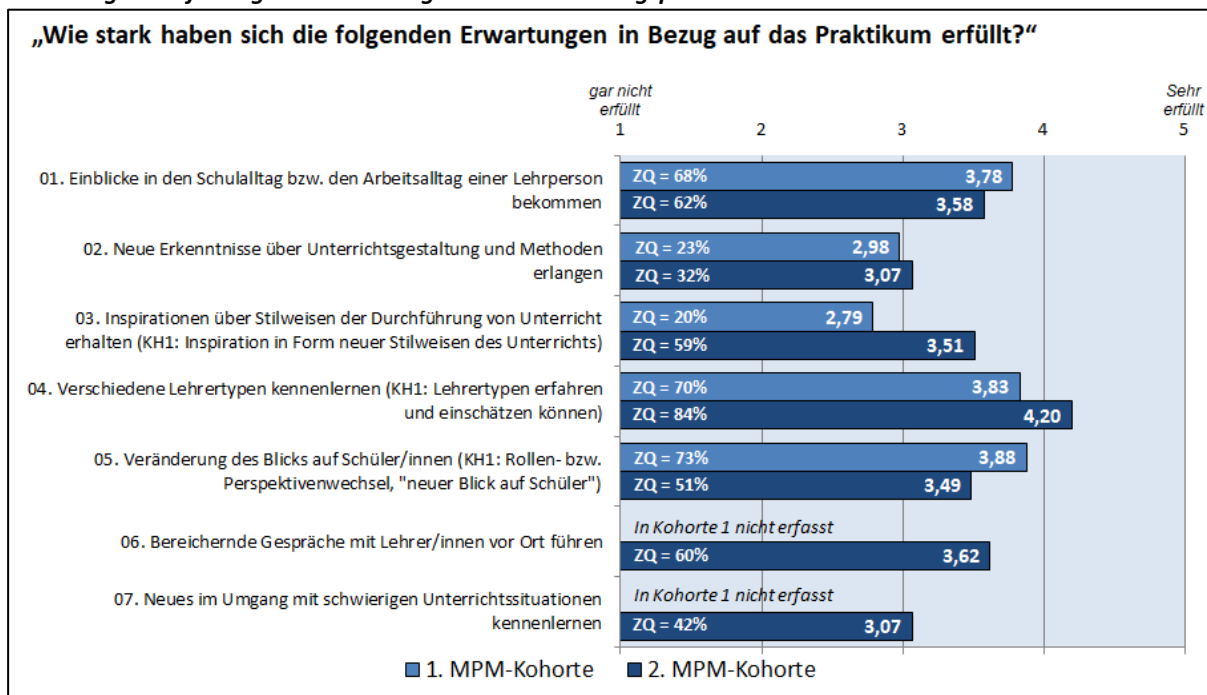
II.4.1.2 Evaluationsergebnisse zum zwei-wöchigen Beobachtungspraktikums

Fragestellung 8: Wie stark wurden die Erwartungen der Studierenden im Beobachtungspraktikum erfüllt?

Methode: Es wurden der ersten MPM-Kohorte fünf und der zweiten MPM-Kohorte sieben verschiedene Erwartungen in Aussageform vorgelegt. Die Formulierungen der Aussagen sind nach den Erfahrungen mit der ersten Kohorte entsprechend angepasst worden. Auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „gar nicht erfüllt“ bis 5 „sehr erfüllt“ sollte angegeben werden, wie stark sich die verschiedenen Erwartungen an das Praktikum erfüllt haben.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 11 zeigen, dass die Erwartungen der Studierenden nur in Teilen erfüllt wurden. Mehrheitlich wurden die Erwartungen "Verschiedene Lehrertypen kennenlernen", "Veränderung des Blicks auf die Schüler/innen", "Einblicke in den Schulalltag bzw. Arbeitsalltag einer Lehrperson bekommen" und "Bereichernde Gespräche mit Lehrpersonen vor Ort führen" erfüllt. Am wenigsten erfüllt wurden die Erwartungen "Neue Erkenntnisse über Unterrichtsgestaltung und Methoden erlangen" sowie "Neues im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen lernen".

Abbildung 11: Erfüllung von Erwartungen im Beobachtungspraktikum



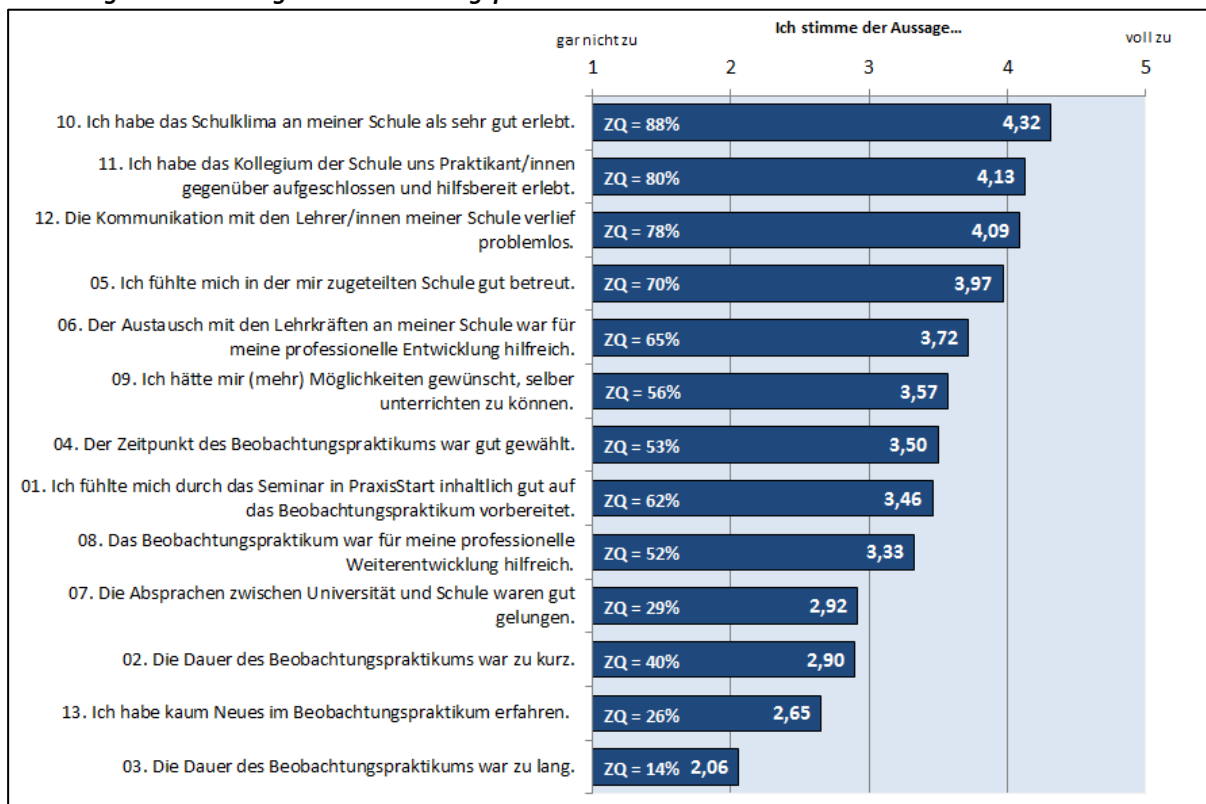
Bitte beachten Sie: Zustimmungsqoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „gar nicht erfüllt“ bis 5 „sehr erfüllt“ eine Angabe machten und dabei die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Fragestellung 9: Wie bewerten die Studierenden das Beobachtungspraktikum auf Basis von spezifischen Aspekten?

Methode: In der Evaluation mit der zweiten MPM-Kohorte wurden dazu 13 Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten. Vergleichswerte der ersten MPM-Kohorte existieren zu diesem Bereich nicht.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 12 sind in absteigender Höhe der Zustimmung sortiert. Folgende Aspekte sind dabei auffällig:

- **Schulbezogene Aspekte** erhalten eine hohe Zustimmung. So wurde z. B. das Schulklima von der großen Mehrheit sehr positiv und das Kollegium in der Schule sehr hilfsbereit erlebt. Außerdem fühlten sich die meisten Studierenden in der Schule sehr gut betreut.
- Durch das **Seminar in PraxisStart** fühlten sich die Mehrheit (62%) gut auf das Praktikum vorbereitet.
- Die knappe Mehrheit von 52% erlebten das Beobachtungspraktikum **für die professionelle Weiterentwicklung als hilfreich**. Entsprechend gaben nur 26% an, durch das Beobachtungspraktikum kaum Neues erfahren zu haben.
- Hervorzuheben ist, dass die knappe Mehrheit von 56% der Studierenden sich Möglichkeiten gewünscht hätte, **selber unterrichten** zu können. Hier liegt eine wichtige Ursache von Unzufriedenheiten bei den Studierenden.
- Kritisch einzustufen ist die Rückmeldung, dass nur 29% der Studierenden die **Absprachen zwischen Universität und Schule** als gut gelungen erlebt haben.

Abbildung 12: Bewertung des Beobachtungspraktikum durch Studierende der 2. MPM-Kohorte**Fazit zur Evaluation des zwei-wöchigen Beobachtungspraktikum**

Auf der Schulnotenskala erhielt das zwei-wöchige Beobachtungspraktikum zwar eine moderate Rückmeldung von den Studierenden. Bei differenzierter Betrachtung scheinen aber viele wichtige Aspekte als gelungen erlebt worden zu sein: z. B. gute Betreuung durch die Schule, gute Vorbereitung durch das Seminar in PraxisStart. Die kritischen Aspekte scheinen vor allem damit zusammen zu hängen, dass auf Seiten der Studierenden recht hohe Erwartungen erkennbar waren, vor allem in Bezug auf den Wunsch, sich mit eigenen Unterrichtsversuchen ausprobieren zu können. Dies war aber im Beobachtungspraktikum bisher nicht vorgesehen.

II.4.2 Acht- bzw. neun-wöchiges schulisches Blockpraktikum im 5. Semester

II.4.2.1 Hintergrundinformationen zum acht- bzw. neun-wöchigen Blockpraktikum

In der Pilotphase der MPM fand im 5. Semester ein acht- (1. MPM-Kohorte) bzw. neun-wöchiges (2. MPM-Kohorte) schulisches Blockpraktikum mit Möglichkeiten der eigenen Unterrichtsgestaltung und -erprobung statt. Das Schulpraktikum wurde durch das Modul ProfiWerk Fach und ein Seminar zur Gestaltung von Unterricht der Schulpädagogik (PraxisLab EGL) vorbereitet. Begleitet wurde die Praxisphase durch ein 14-tägig stattfindendes Begleitseminar im Modul PraxisLab. Zudem bekamen Studierende während des Praktikums Unterstützung durch Mentor/innen, Praktikumsbeauftragte und andere betreuende Lehrkräfte an den Schulen. Während des Blockpraktikums sollten nur vereinzelt und zeitlich vereinbar weitere Universitätsveranstaltungen besucht werden, weshalb die Studierenden Zeit für ein ganztägiges Praktikum während der gesamten Laufzeit haben sollten.

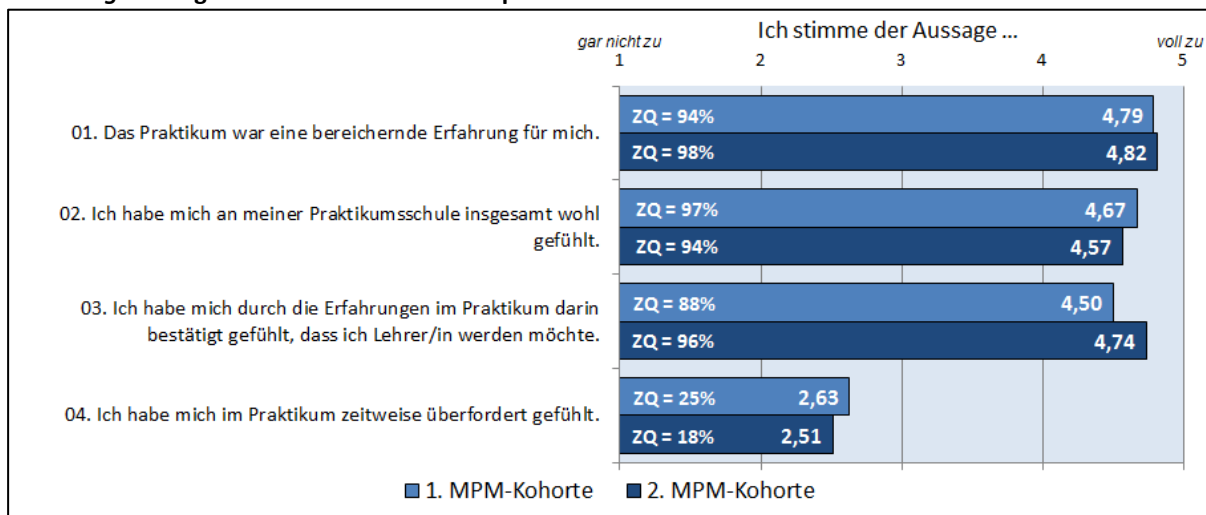
Die Evaluation des Blockpraktikums erfolgte mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens knapp zwei Monate nach dem Praktikum im Rahmen der Evaluation des ProfiWerk EGL-Seminars. Neben den quantitativen Daten zu den oben genannten Bereichen wurden auch qualitative Rückmeldungen eingeholt. Wie in Kapitel II.2 bereits geschildert, fiel die globale Bewertung des acht-wöchigen Blockpraktikums mit mittleren Schulnoten von $MW = 1,67$ für die erste MPM-Kohorte und $MW = 1,69$ für die zweite MPM-Kohorte sehr gut aus. Über 90% der Studierenden bewerteten das Praktikum mit sehr gut oder gut. Das Praktikum schien somit aus der Sicht der Studierenden ein Highlight in ihrem Studium zu sein. Wegen der besonderen Bedeutung des schulischen Blockpraktikums werden im Folgenden die Evaluationsergebnisse differenziert vorgestellt.

II.4.2.2 Allgemeines Erleben des schulischen Blockpraktikums

Fragestellung 10: Wie haben die Studierenden das Blockpraktikum im Allgemeinen erlebt?

Methode: In der Evaluation mit der ersten und zweiten MPM-Kohorte wurden dazu sechs Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 13 spiegeln eine extrem positive Bewertung wider. Es werden nahezu Maximalwerte erreicht. Fast alle Studierenden gaben an, dass sie sich an den Praktikumschulen wohl gefühlt hätten, und dass das Praktikum eine bereichernde Erfahrung gewesen sei. Dementsprechend äußerten fast alle Studierende, dass sie sich darin bestätigt fühlten, Lehrer/in zu werden. Allerdings gaben 25% (der 1. Kohorte) bzw. 18% (der 2. Kohorte) an, sich zeitweise überfordert gefühlt zu haben.

Abbildung 13: Allgemeines Erleben des Blockpraktikums

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.

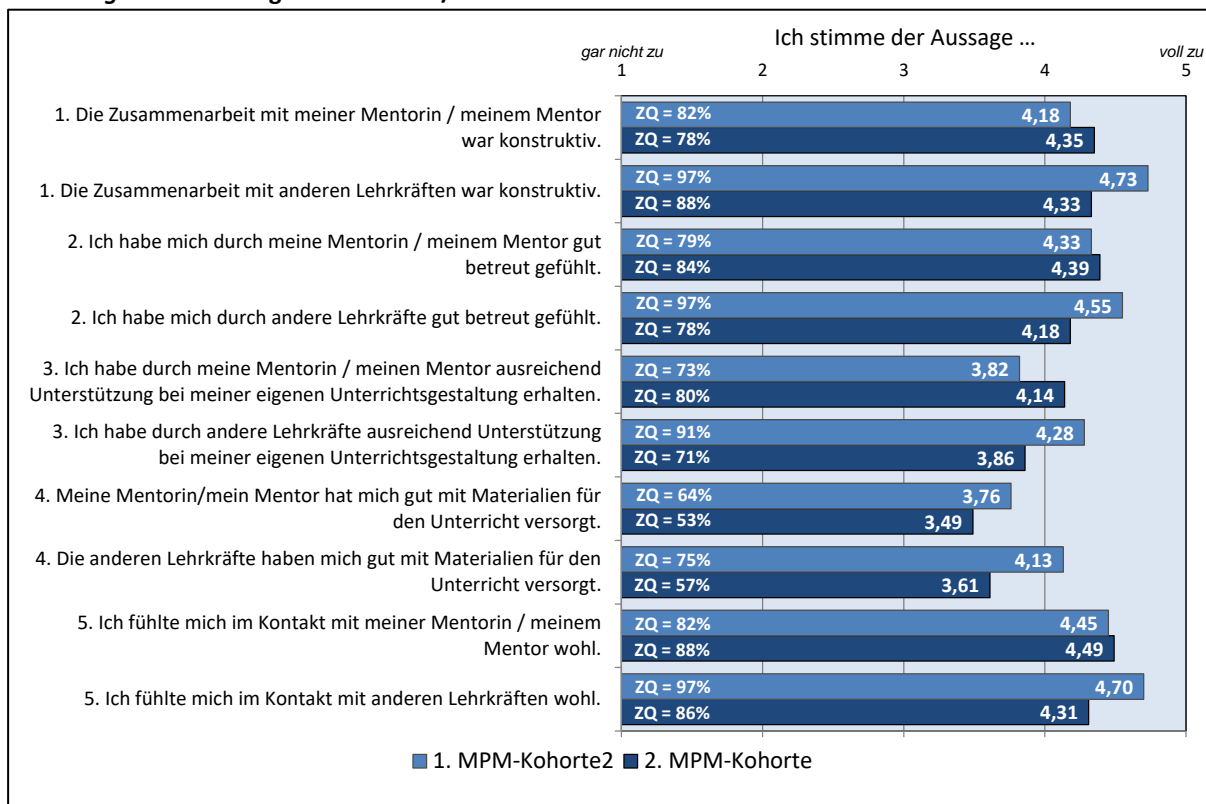
II.4.2.3 Betreuung im Praktikum durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften

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 (1. KH) bzw. acht (2. KH) verschiedenen Lehrkräften hospitiert oder eigenen Unterricht gehalten haben. Circa $\frac{2}{3}$ der Studierenden 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 beiden Kohorten deckten die Mentor/innen in 88% der Fälle das erste Fach der Studierenden ab, in 27% (1. KH) bzw. 14% (2. KH) der Fälle konnten die Mentor/innen auch das zweite Hauptfach abdecken. Insgesamt wurden nicht nur Unterrichtshospitationen bzw. eigene Unterrichtsstunden im ersten Fach, sondern auch im zweiten Fach durchgeführt.

Fragestellung 11: Wie haben die Studierenden die Betreuung durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften erlebt?

Methode: In der Evaluation mit der ersten und zweiten MPM-Kohorte wurden zur Bewertung der Mentor/innen und anderen Lehrkräften jeweils fünf Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 14 zeigen eine sehr positive Bewertung der Betreuung durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften. Drei-Viertel aller Mittelwerte der Zustimmung liegen über 4,0. Lediglich die Versorgung mit Materialien für den eigenen Unterricht wurde nicht ganz optimal eingeschätzt. Zudem sind Unterschiede in der Bewertung der Betreuung durch Mentor/innen und der Betreuung durch andere Lehrkräfte sowie zwischen den beiden Kohorten entweder gering oder nicht vorhanden. Dies verweist darauf, dass die Betreuung der Studierenden an den Schulen hervorragend realisiert wurde.

Abbildung 14: Betreuung durch Mentor/innen und anderen Lehrkräften an der Schule

Anmerkung: Zustimmungsqoten (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.

II.4.2.4 Reflexion der selbst durchgeführten Unterrichtsversuche

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 bzw. neun Wochen im Mittel in 187 (1. KH) bzw. 206 (2. KH) **Unterrichtsstunden hospitiert oder eigener Unterricht durchgeführt**. Da das Praktikum für die zweite MPM-Kohorte eine Woche länger lief, entspricht dies in beiden Kohorten ca. 23 Unterrichtsstunden pro Woche.

Von Interesse war auch, **in welchen Fächern** die Studierenden Unterrichtsstunden besucht haben. Mit einer Ausnahme haben alle Studierenden in ihrem ersten Hauptfach Unterricht gehalten und hospitiert. Es wurden aber auch häufiger Hospitationen und Unterrichtsversuche im zweiten Hauptfach berichtet (70% bzw. 75% der Studierenden). Darüber hinaus hospitierte die Hälfte der Studierenden in beiden Kohorten auch fachfremd bei anderen Lehrkräften.

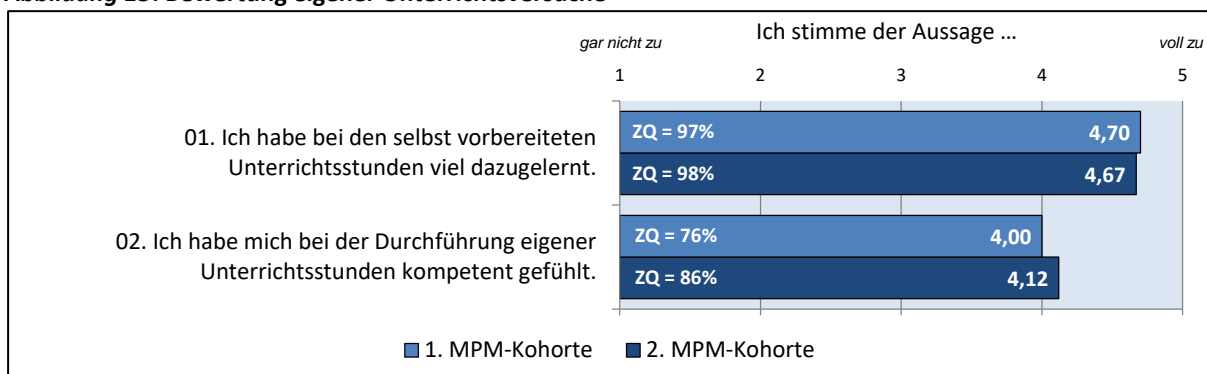
Die **Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden** lag nach Angaben der Studierenden im arithmetischem Mittel bei MW = 29 für die erste Kohorte und MW = 27 für die zweite Kohorte, was allerdings in beiden Fällen deutlich vom Median der Verteilung (MD = 20) abwich. Dies lag daran, dass es in beiden Kohorten Ausreißer gab, die außergewöhnlich viele selbst gehaltene Unterrichtsstunden angaben (70 oder mehr Stunden). Insgesamt schwankte die Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden erheblich. 90% der Studierenden gaben zwischen 8 und 48 bzw. 7 und 50 Stunden an. Von diesen selbst gehaltenen Unterrichtsstunden wurden ca. $\frac{2}{3}$ der Stunden auch selbst vorbereitet.

Fragestellung 12: Wie bewerten die Studierenden ihre eigenen Unterrichtsversuche?

Methode: In der Evaluation mit der ersten und zweiten MPM-Kohorte wurden zur Bewertung der eigenen Unterrichtsversuche zwei Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 15 zeigen eine sehr große Zufriedenheit der Studierenden mit den eigenen Unterrichtsversuchen. Mehr als drei Viertel der Studierenden äußerten, dass sie sich bei der Durchführung eigener Unterrichtsstunden kompetent gefühlt haben. Zudem gaben nahezu alle Studierenden an, viel bei den selbst vorbereiteten Unterrichtsstunden dazugelernt zu haben.

Abbildung 15: Bewertung eigener Unterrichtsversuche

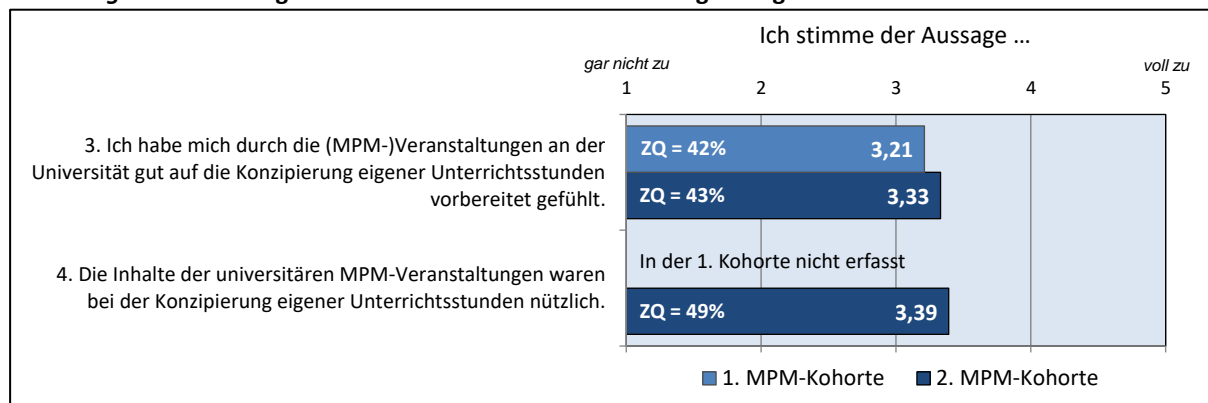


Anmerkung: Zustimmungsquoten (ZQ) ergeben sich aus der Anzahl der Befragten, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ die Ratingstufen 4 oder 5 angekreuzt haben.

Fragestellung 13: Welche Bedeutung hatten die Inhalte der MPM-Veranstaltungen für die Vorbereitung und Konzipierung eigener Unterrichtsstunden?

Methode: Dazu wurden zum einen zwei Ja-Nein Fragen vorgelegt, die aussagen sollten, ob (a) die Inhalte der universitären MPM-Veranstaltungen bei der Konzipierung eigener Unterrichtsstunden geholfen haben und (b) ob die MPM-spezifischen Inhalte auch bei der Gestaltung eigener Unterrichtsstunden angewendet werden konnten. Zusätzlich wurden zwei vergleichbare Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** zeigen zum einen, dass die große Mehrheit der Studierenden (85% in der ersten Kohorte und 84% in der zweiten Kohorte) bejahten, dass die Inhalte der universitären MPM-Veranstaltungen bei der Konzipierung eigener Unterrichtsstunden geholfen habe. Zudem bejahten in der zweiten MPM-Kohorte 82%, dass das in den universitären MPM-Veranstaltungen vermittelte Wissen zur Modellierung und Inszenierung von Fachgegenständen bei der Gestaltung eigener Unterrichtsstunden auch angewendet wurde. Das Ausmaß der Nützlichkeit der Inhalte der MPM-Veranstaltungen für die Konzipierung eigener Unterrichtsstunden wurde jedoch mit Zustimmungsquoten zwischen 40 und 50% etwas moderater eingeschätzt. Letzteres weist darauf hin, dass die Studierenden mit der Umsetzung der MPM-Idee im eigenen Unterricht zum Teil noch unsicher waren.

Abbildung 16: Bedeutung von Inhalten der MPM-Veranstaltung für eigene Unterrichtsversuche

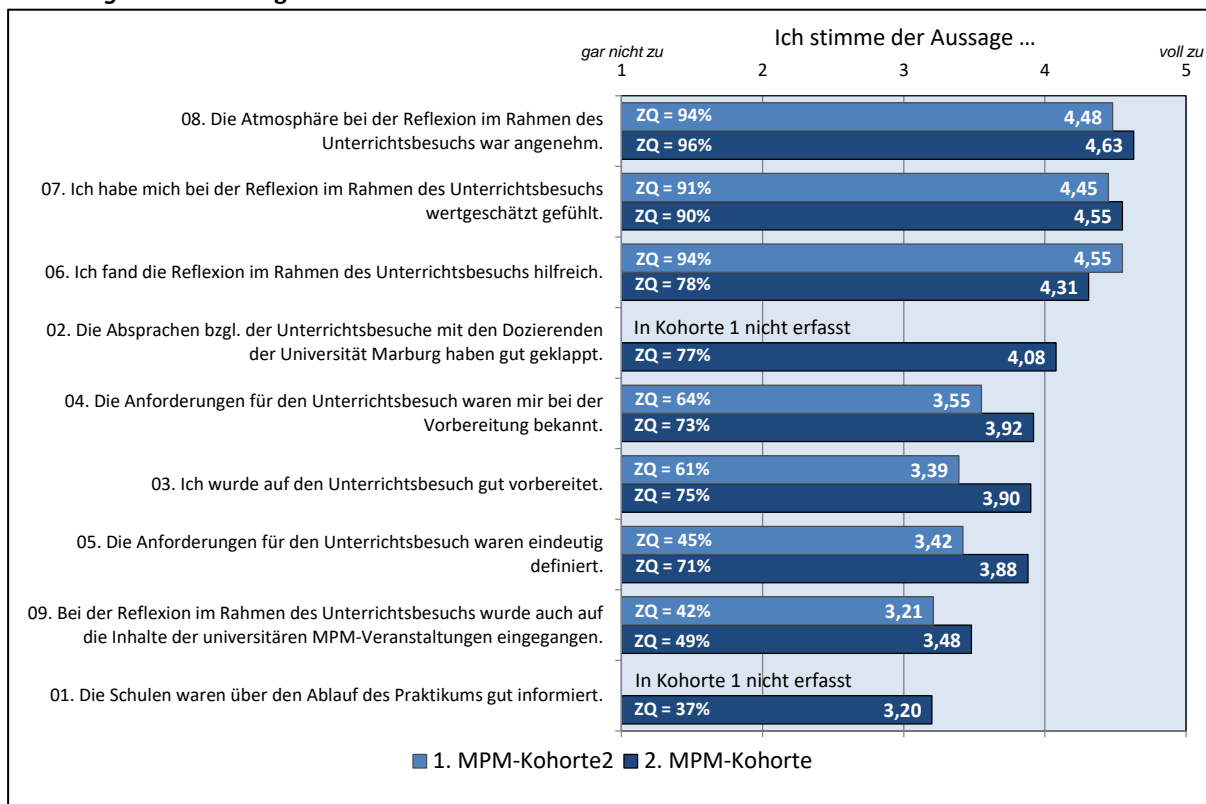
II.4.2.5 Unterrichtsbesuche

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% (1. KH) bzw. 76% (2. KH) der Studierenden berichten von zwei oder mehr Unterrichtsbesuchen. Die große Mehrzahl der ersten Unterrichtsbesuche (72%) fand in der ersten MPM-Kohorte zwischen der 5. und 7. Praktikumswoche statt. Bei der zweiten MPM-Kohorte lag der erste Unterrichtsbesuch bei 74% zwischen der 3. und 9. Woche. In der ersten MPM-Kohorte waren bei 94% der Unterrichtsbesuche ein(e) Fach-Dozent/in der Universität Marburg und bei 97% ein(e) EGL Dozent/in der Universität Marburg anwesend. In der zweiten MPM-Kohorte waren dies bei 96% der Unterrichtsbesuche ein(e) Fach-Dozent/in und bei 55% ein(e) EGL Dozent/in. Bei ca. der Hälfte der Studierenden kamen in beiden Kohorten ebenfalls die Mentoren/innen in der Schule mit dazu. Darüber hinaus wurden Unterrichtsbesuche teilweise auch durch andere Praktikant/innen, Fachlehrer/innen oder Referendar/innen begleitet.

Fragestellung 14: Wie haben die Studierenden die Unterrichtsbesuche durch Fach-Dozent/innen oder EGL-Dozent/innen der Philipps-Universität Marburg erlebt?

Methode: Zur Bewertung der Unterrichtsbesuche wurden acht Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 17 sind wiederum nach absteigender Reihenfolge bzgl. des Ausmaßes der Zustimmung sortiert. Die Ergebnisse spiegeln ein heterogenes Bild wider: Die **Reflexionen im Anschluss an den Unterrichtsbesuch** wurden sehr positiv beurteilt. Mit einer sehr hohen Zustimmungquote (min. 78% zumeist 90% oder höher) stimmten die Studierenden den Aussagen eher oder voll zu, dass die Reflexionen hilfreich und die Atmosphäre bei den Reflexionen angenehm war sowie die Reflexionen in einer wertschätzenden Art und Weise stattgefunden haben. Die **Vorbereitungen auf den Unterrichtsbesuch** wurden von der 1. MPM-Kohorte 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. Auffallend ist, dass die Werte für die Vorbereitung auf die Unterrichtsbesuche in der zweiten MPM-Kohorte besser ausfielen als in der ersten MPM-Kohorte. Dort liegen die jeweiligen Mittelwerte und Zustimmungquoten für die Vorbereitung auf die Unterrichtsbesuche nun in einem zufriedenstellenden Bereich. Letzteres kann als ein Ergebnis der intensiven Reflexion und formativen Nutzung der Evaluationsergebnisse betrachtet werden.

Abbildung 17: Bewertung und Reflexion 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.

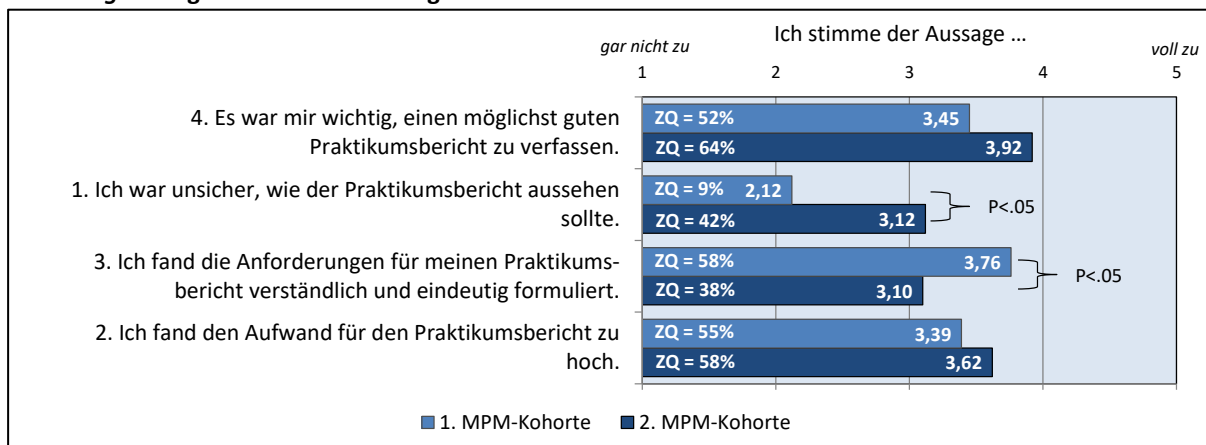
II.4.2.6 Erstellung von Praktikumsberichten

Als Prüfungsleistung im Modul PraxisLab musste ein 20-25-seitiger Praktikumsbericht nach bestimmten Vorgaben erstellt werden.

Fragestellung 15: Wie haben die Studierenden die Anforderungen und die Erstellung des Praktikumsberichts erlebt?

Methode: Zur Evaluation des Praktikumsberichts wurden vier Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 18 verdeutlichen, dass die Studierenden bezüglich des Praktikumsberichts ein gemischtes Feedback gaben. Nur knapp die Hälfte der Studierenden der ersten MPM-Kohorte war motiviert, einen möglichst guten Praktikumsbericht zu verfassen. Dieser Wert lag für die zweite MPM-Kohorte mit 64% zwar etwas höher, zeigt aber immer noch, dass die Bedeutung des Praktikumsberichts für die Studierenden moderat ausfiel. Zudem fanden in beiden Kohorten etwas mehr als die Hälfte der Studierenden den Aufwand für den Praktikumsbericht zu hoch. Unterschiede zwischen der ersten und zweiten MPM-Kohorte gab es bei der Wahrnehmung bzgl. der Anforderungen an den Praktikumsbericht. Hier äußerten die Studierenden in der zweiten MPM-Kohorte im Vergleich zur ersten MPM-Kohorte eine größere Verunsicherung darüber, wie der Bericht auszusehen habe. Hier scheint die Überarbeitung der Anforderungen nicht zum gewünschten Erfolg beigetragen zu haben.

Abbildung 18: Ergebnisse zur Erstellung 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.

II.4.2.7 Verzahnung des universitären Begleitseminars mit dem Blockpraktikum

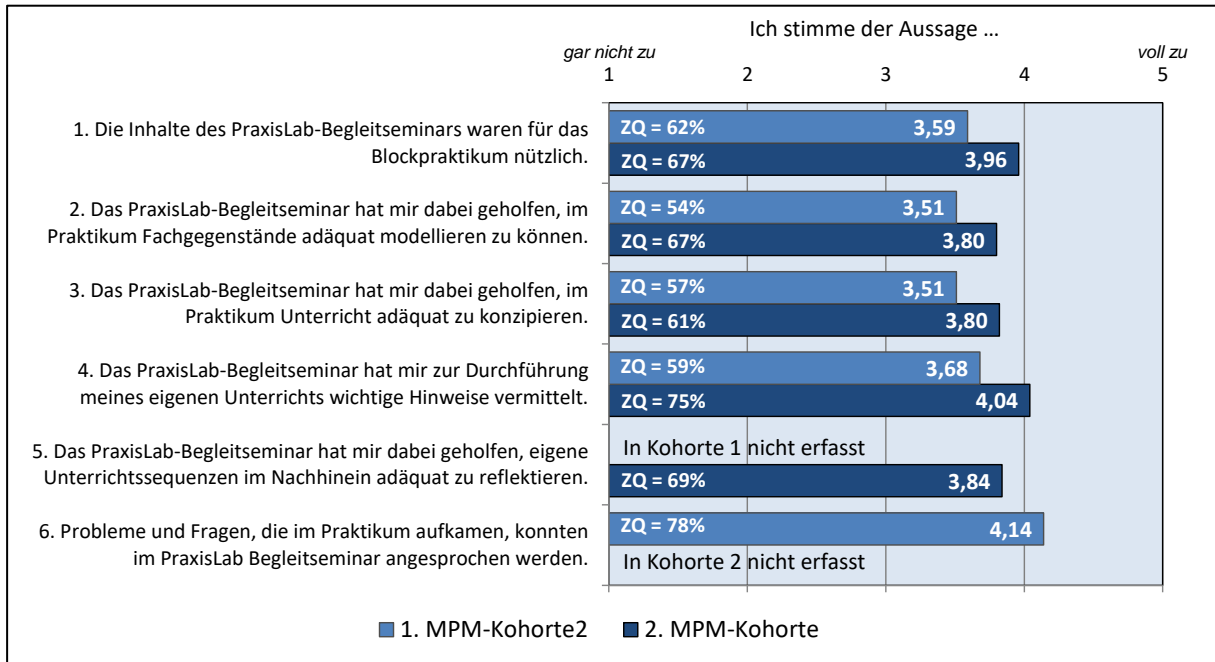
Begleitend zum Blockpraktikum nahmen die Studierenden an einem universitären Begleitseminar im Modul PraxisLab teil. Die Seminare fanden in Form von mehrstündigen Blöcken statt. Die Begleitseminare wurden zumeist von den Fachvertreter/innen durchgeführt. Ein zusätzlicher Block wurde von Dozenten/innen der Schulpädagogik gestaltet. Übergeordnetes Ziel dieser Seminare war, die Studierenden dabei zu unterstützen, das bisher in den MPM-Seminaren erlangte Wissen zu vertiefen und unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Leitideen bzw. Basiskonzepten in schulischen Unterricht zu überführen. Im Kern ging es also um die Inszenierung von Unterricht. Dabei sollten die Studierenden ein vertieftes reflexives Systemverständnis für exemplarische, fachliche und methodische Leitideen des eigenen Faches erlangen, um dieses Systemverständnis für den Transfer in schulische Lehr-Lernprozesse eigenständig erproben zu können.

Fragestellung 16: Wie haben die Studierenden die inhaltliche Verzahnung des universitären Begleitseminars mit dem Blockpraktikum erlebt?

Methode: Zur Evaluation fand am Ende des MPM-Begleitseminars statt. Die Verzahnung des universitären Begleitseminars mit dem Blockpraktikum wurden mit fünf Aussagen evaluiert, die auf einer fünf-stufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** in Abbildung 19 zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden (62% in der 1. KH und 67% in der 2. KH) die Inhalte des Begleitseminars für das Praktikum hilfreich fanden. Ferner hätten die Inhalte des Blockseminars geholfen, Fachgegenstände adäquat zu modellieren (54% bzw. 67%) und Unterricht adäquat zu konzipieren (57% bzw. 61%). Die Zustimmungsquoten verdeutlichen, dass für die knappe Mehrheit der Studierenden die Verzahnung zwischen Begleitseminar und Praktikum gelungen ist. Dabei fielen die Zustimmungsquoten in der zweiten MPM-Kohorte durchgängig etwas höher aus als die der ersten MPM-Kohorte. Die Mittelwerte um 4,0 in der zweiten Kohorte verweisen darauf, dass in der Wahrnehmung der Studierenden die Verzahnung zwischen Begleitseminar und den Erfahrungen im Praktikum gut gelungen zu sein scheint.

Abbildung 19: Güte der Verzahnung von Begleitseminar und Blockpraktikum



Anmerkung: ZQ = Zustimmungsquote, also prozentualer Anteil der Studierenden, der diese standardisierte Frage mit 4 „stimme eher zu“ oder 5 „stimme voll zu“ beantwortet hat.

II.4.2.8 Organisatorische Aspekte des Schulpraktikums

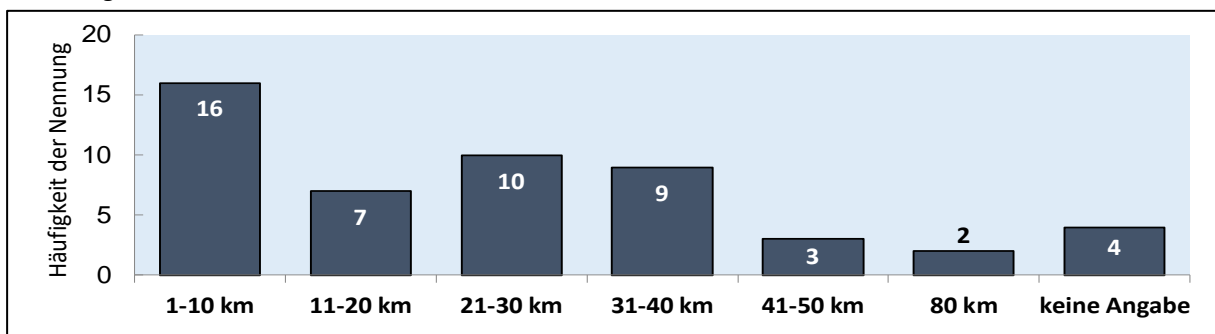
Fragestellung 17 - zum Thema Mobilität:

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

Methode: Diese Angaben wurden lediglich mit der zweiten MPM-Kohorte erhoben. Die Daten wurden mit zwei direkten Fragen ohne Vorgabe eines Antwortformats erfasst.

Ergebnisse: Im Mittel mussten pro Strecke 23 km zurückgelegt werden. Die Angaben schwankten jedoch zwischen 400 Metern und 80 Kilometern für eine Strecke. Die durchschnittliche Dauer betrug 40 Minuten für eine Strecke. In der Mehrheit der Fälle wurde auf Bus und/oder Bahn zurückgegriffen. 41% der Befragten gaben an, die Strecke zumindest ab und zu mit dem Auto zurückzulegen. Einzelne hatten die Möglichkeit, die Strecke zu Fuß zu gehen. Das Fahrrad wurde von niemandem als Transportmittel angegeben.

Abbildung 20: Distanz zur Praktikumsschule

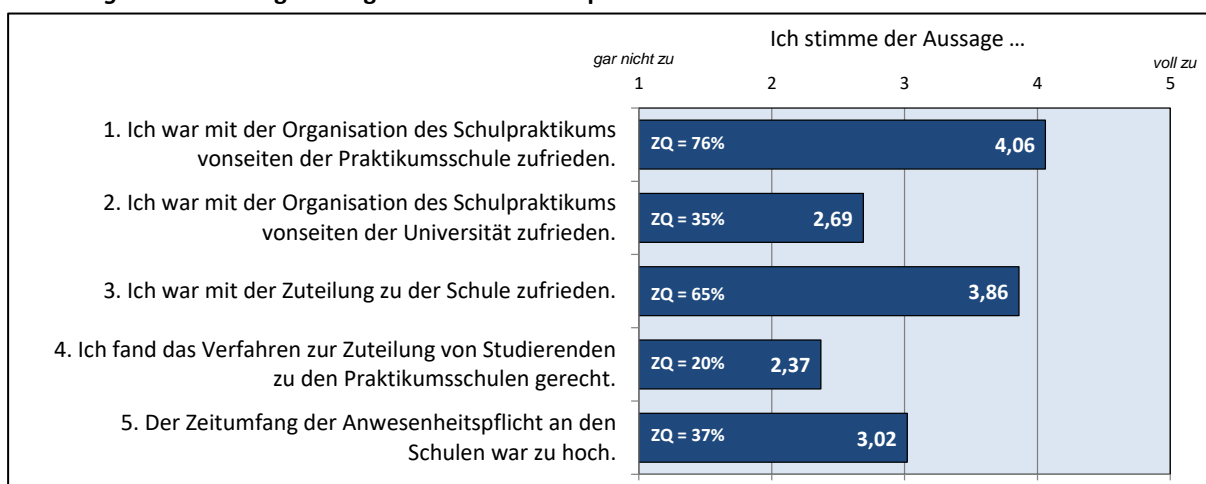


Fragestellung 18 - zum Thema Organisation: Wie bewerten die Studierenden die Organisation des Schulpraktikums?

Methode: Die Organisation des Praktikums wurde lediglich mit der zweiten MPM-Kohorte evaluiert. Es wurden fünf Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die **Ergebnisse** sind in Abbildung 21 dargestellt. Diese zeigen, dass die Organisation des Schulpraktikums von Seiten der Praktikumschule sehr gut erlebt wurde, aber bzgl. der Organisation des Praktikums durch die Universität bei der Mehrheit der Studierenden keine Zufriedenheit zu erkennen ist. Zudem waren ca. $\frac{2}{3}$ der Studierenden mit der Zuteilung zu der Schule zufrieden, was in Anbetracht der Herausforderungen bei der Schulzuteilung ein guter Wert ist, aber nur 20% erlebten die Zuteilung zu den Praktikumschulen als gerecht. Interessanterweise scheint die Gerechtigkeitswahrnehmung aber nicht in direktem Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Zuteilung zusammenzuhängen, die eher gut ausgefallen ist. Dennoch erscheint es ratsam über Möglichkeiten zu diskutieren, wie die Gerechtigkeitswahrnehmung der Studierenden bei der Schulzuteilung gesteigert werden könnte.

Abbildung 21: Bewertung der Organisation des Schulpraktikums durch Studierende



II.4.3 Fazit zur Evaluation des acht- bzw. neunwöchigen Blockpraktikums

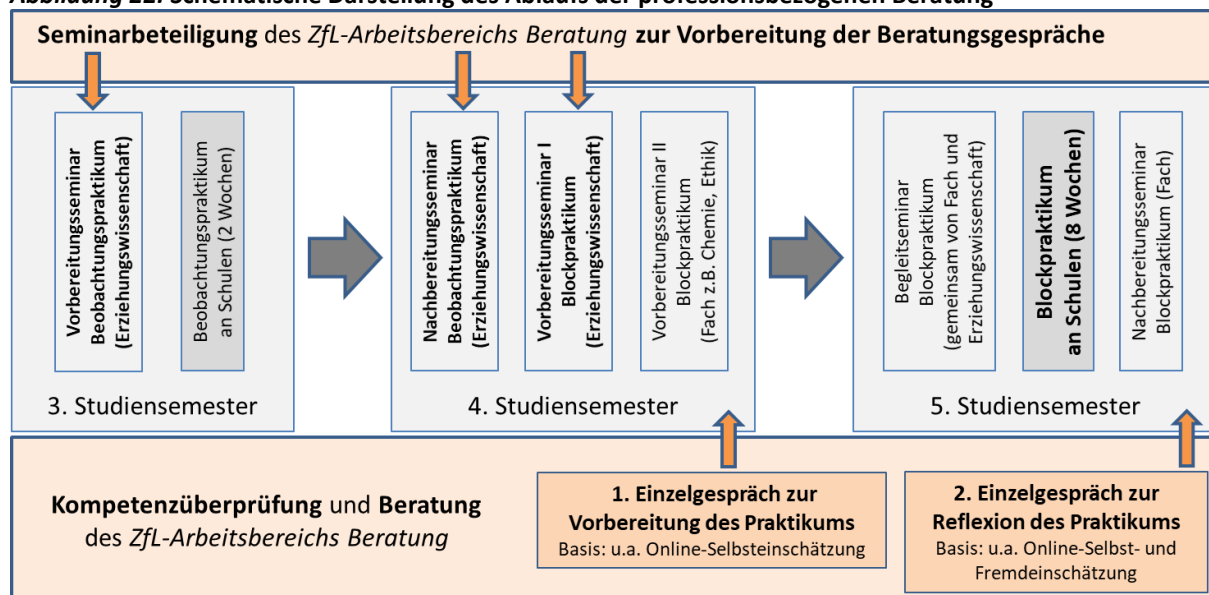
Das Blockpraktikum in der Schule scheint für die Studierenden ein Highlight im Studium zu sein. Neben der extrem positiven mittleren Schulnotenbewertung (über 90% der beiden MPM-Kohorten gaben dem Blockpraktikum die Note sehr gut oder gut), berichteten die Studierenden auch eine große Zufriedenheit mit diversen inhaltlichen Aspekten des Schulpraktikums. So stimmten z. B. fast alle Studierenden eher oder voll zu, dass das Praktikum für sie eine bereichernde Erfahrung war. Zudem fühlten sich die Studierenden sowohl durch die Lehrkräfte an der Schule als auch durch Dozierende der Universität bei der Reflexion eigener Unterrichtsversuche hervorragend unterstützt. Wenn Kritiken bzgl. des Praktikums geübt wurden, dann betrafen diese vorwiegend organisatorische Aspekte, wie die organisatorische Vorbereitung des Praktikums durch die Universität. Auch die Definition von Anforderungen für den Praktikumsbericht wurde als nicht ganz eindeutig kritisiert. Dies sind aber allesamt Aspekte, die schnell verbessert werden können. Insgesamt scheint das Konzept für das Blockpraktikum damit voll und ganz aufzugehen.

II.5 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 den Arbeitsbereich 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 22 verdeutlicht die Einbettung der professionsbezogenen Beratung in das MPM-Curriculum schematisch.

Die eigentliche professionsbezogene Beratung besteht im Kern aus zwei Einzelgesprächen. Für die MPM-Kohorten fand der erste Beratungstermin vor dem Blockpraktikum am Ende des Vorbereitungsseminars zu PraxisLab im 4. Semester statt. Schwerpunkt des ersten Beratungsgesprächs 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 Blockpraktikum im 5. Semester. Das zweite Beratungsgespräch folgte dann am Ende des fünften Semesters nach dem Blockpraktikum. Das Ziel war dort eine breitgefächerte Reflexion von ausgewählten Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen für den späteren Lehrerberuf und bezog 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.

Abbildung 22: Schematische Darstellung des Ablaufs der professionsbezogenen Beratung



Im Rahmen des zweiten Beratungsgespräch wurden die Studierenden zusätzlich gebeten, sich im Vorfeld 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 Mentoren/innen oder andere Lehrkräfte an der Praktikumsschule um eine entsprechende Rückmeldung über den Online-Fragebogen zu bitten. 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.

Die Beratungen wurden durch verschiedene Mitarbeiter/innen im Arbeitsbereich 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 Vorbereitungs-sitzungen darauf hingewiesen, dass die Reflexion über individuelle Stärken und Schwächen eine gute Chance zur professionellen Weiterentwicklung darstelle.

II.5.1 Hintergrund zur Methodik der Evaluation der professionsbezogenen Beratung

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

- Globale Evaluation des Beratungsprozesses durch Studierende
- Reflexion der durch das Referat für Beratung gehaltenen Seminarsitzungen in den MPM
- Reflexion der Beratungsgespräche
- Reflexion 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.

II.5.2 Stichprobenbeschreibungen zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Die folgenden Evaluationsergebnisse zur professionsbezogenen Beratung beziehen sich auf drei unabhängige Befragungen, die mit der ersten und zweiten MPM-Kohorte durchgeführt wurden. Jeweils eine Befragung fand mit der ersten und zweiten MPM-Kohorte jeweils im Anschluss an den zweiten Beratungstermin am Ende des 5. Semesters statt. Die Studierenden, die an dem zweiten Beratungsgespräch 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.

Ein wichtiges Ziel der Evaluation war jedoch auch, Informationen zu erhalten, warum einige Studierende das Beratungsangebot nicht wahrnahmen. Zur Klärung dieser Fragestellung wurde eine weitere Befragung mit der zweiten MPM-Kohorte durchgeführt, bei der alle MPM-Studierenden erreicht werden konnten. Dies erfolgte im Begleitseminar zum Blockpraktikum im WS 2017/18. Zu

diesem Zeitpunkt hatten die Studierenden bereits die Möglichkeit, an dem ersten Beratungsgespräch teilzunehmen. Das zweite Beratungsgespräch folgte noch.

Die *Evaluation des Beratungsangebots mit der ersten MPM-Kohorte* mit einer Kohortengröße von 45 Studierenden erfolgte mit 21 von 22 Studierenden (95%), die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten. Davon waren elf weiblich (52%) und zehn männlich (48%). Das Durchschnittsalter betrug 22.4 Jahre (SD = 1.4).

Die *Evaluation des Beratungsangebots mit der zweiten MPM-Kohorte* (n = 73) erfolgte mit 15 von 15 Studierenden (100%), die an der zweiten Beratung teilgenommen hatten. Davon waren neun weiblich (60%) und sechs männlich (40%). Das Durchschnittsalter betrug 21.5 Jahre (SD = 1.0).

Die oben beschriebene Zusatzbefragung zu Gründen der Nicht-Teilnahme erfolgte mit 51 MPM-Studierenden (70%) der *zweiten MPM-Kohorte*. Davon waren 22 weiblich (43%) und 29 männlich (57%). Von diesen 51 Studierenden hatten nach eigenen Angaben 27 Studierende *nicht* an dem ersten Beratungsgespräch teilgenommen und 16 Studierende beabsichtigten am zweiten Beratungsgespräch *nicht* teilzunehmen.

II.5.3 Teilnahmequoten an den individuellen Beratungsgesprächen

In der Konzeption des Marburger Modells der Professionsbezogenen Beratung war zwar die Teilnahme an den vorbereitenden Seminarsitzungen im Rahmen der MPM verpflichtend, die Teilnahme an den individuellen Beratungsgesprächen aber freiwillig, damit der Beratungscharakter erhalten blieb. Daher stellte sich die Frage, wie viele Studierende trotz der Freiwilligkeit des Angebots an den einzelnen Beratungsgesprächen teilnahmen.

Fragestellung 19: Wie hoch war die Teilnahmequote an der professionsbezogenen Beratung?

Methode: Die Teilnahmequoten werden auf der Basis der Anzahl der MPM-Studierenden berechnet, die im aktuellen Semester an den relevanten MPM-Veranstaltungen teilnahmen. Diese schwankten je nach Semester.

Bezüglich der Teilnahmequoten liegen mittlerweile Statistiken für die ersten drei MPM-Kohorten vor. Diese werden in Tabelle 04 im Überblick dargestellt.

Tabelle 04: Überblick über Teilnahmequoten an der professionsbezogenen Beratung

	Studienbeginn	Anzahl und Teilnahmequote	
		Erste Beratung (4. Semester)	Zweite Beratung (5. Semester)
1. MPM-Kohorte	WS 2014/15	n=31 (79%)	n=22 (52%)
2. MPM-Kohorte	WS 2015/16	n=30 (41%)	n=15 (25%)
3. MPM-Kohorte	WS 2016/17	n=44 (70%)	n=32 (20%)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahmequoten zwar zwischen den Semestern deutlich variierten, aber die meisten Studierenden zumindest an einem der beiden Beratungsgespräche teilnahmen. Anzumerken ist dabei, dass die meisten Studierenden, die am zweiten Beratungsgespräch teilnahmen, auch das erste Beratungsgespräch wahrgenommen hatten. Festzuhalten gilt, dass die Statistiken für die erste und dritte MPM-Kohorte belegen, dass hohe Teilnahmequoten trotz

Freiwilligkeit des Angebots erreichbar sind. Dennoch war eine wichtige Frage, was mögliche Gründe für eine Nicht-Teilnahme waren.

Fragestellung 20: Was sind Gründe für eine Nicht-Teilnahme an den Beratungsgesprächen?

Methode: Die Fragestellung wurde mit Hilfe der oben beschriebenen dritten Zusatzstudie evaluiert, in der auch Studierende waren, die nicht an der Beratung teilgenommen haben bzw. nicht teilnehmen wollten. Die Gründe wurden jeweils mit einer offenen Frage erfasst.

In den Kommentaren wurden insbesondere drei **Gründe für eine Nicht-Teilnahme** hervorgehoben:

- *Zeitaspekte:* Die meisten Angaben (n = 13 für erste Beratung / n = 4 für zweite Beratung) bezogen sich auf "keine Zeit" bzw. "Zeitmangel" z. B. wegen Klausuren oder anderen Blockveranstaltungen. Einige Studierende gaben an, es einfach vergessen zu haben oder keine Zeit gefunden zu haben, einen neuen Termin zu vereinbaren.
- *Motivationale Aspekte:* Einige Aussagen (n = 5 für erste Beratung / n = 3 für zweite Beratung) bezogen sich darauf, kein Interesse bzw. keine Lust auf das Beratungsgespräch (gehabt) zu haben.
- *Inhaltlicher Zugewinn unklar:* Eng mit dem vorhergehenden Aspekt verbunden waren Nennungen, die den Sinn der Beratungsgespräche in Frage stellten (n = 4 für erste Beratung / n = 4 für zweite Beratung). So z. B. äußerte eine Person, dass sie schon viele Beratungsgespräche erlebt habe und daher dachte, sich kein neues Wissen mehr aneignen zu können. Insbesondere die Nennungen zu der Frage, was Gründe für die beabsichtigte Nicht-Teilnahme an den noch bevorstehenden zweiten Beratungsgesprächen sei, zeigten, dass sich die betreffenden Studierenden keinen Zugewinn gegenüber dem ersten Gespräch mehr erhofften oder mitteilten, dass das erste Gespräch für sie zu wenig neue Erkenntnis gebracht habe. Zu beachten ist hierbei, dass solche Aussagen nur von einzelnen Studierenden gemacht wurden.

II.5.4 Allgemeine Bewertung des Beratungsangebots

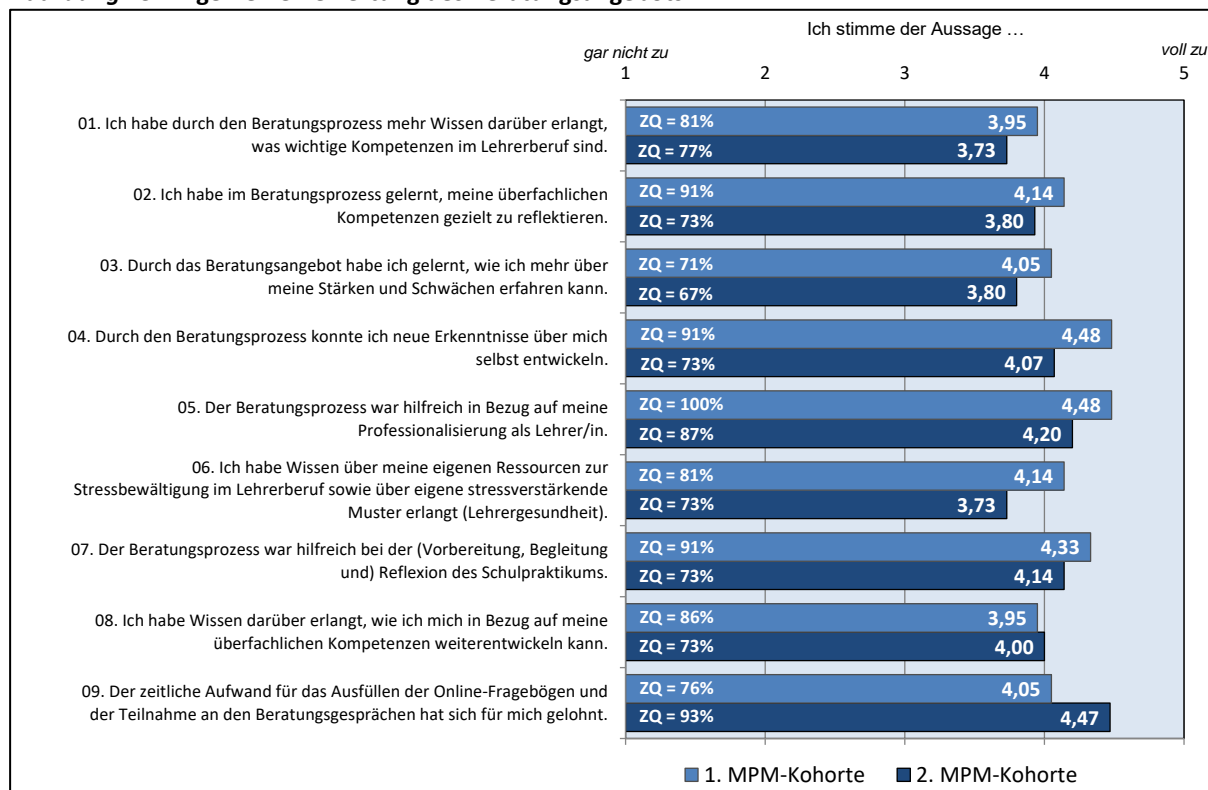
Fragestellung 21: Wie bewerten die Studierenden das Angebot der professionsbezogenen Beratung insgesamt?

Methode: Es gab acht Aussagen, die beiden MPM-Kohorten zur globalen Evaluation des Beratungsangebots vorgelegt wurden und 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“ sollten die Studierenden angeben, wie sie den Beratungsprozess insgesamt wahrgenommen haben.

Die **Ergebnisse** der allgemeinen Bewertung in Abbildung 23 zeigen, dass bei den meisten Aussagen hohe Mittelwerte (um 4,00) und entsprechend hohe Zustimmungsqoten zu finden sind. So stimmen beispielsweise fast alle Befragten (100% der 1. KH und 87% der 2. KH) eher oder voll zu, dass der Beratungsprozess in Bezug auf die Professionalisierung als Lehrer/in hilfreich war. Ähnlich hohe Zustimmung fanden die Aussagen, dass die Studierenden durch den Beratungsprozess gelernt haben, ihre überfachlichen Kompetenzen gezielt zu reflektieren, dass sie neue Erkenntnisse über sich selbst entwickelt haben, sowie dass der Beratungsprozess hilfreich für die Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Schulpraktikums war. Entsprechend stimmten über $\frac{3}{4}$ 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. Insgesamt zeigt sich durch diese Ergebnisse, dass diejenigen, die an der Beratung teilgenommen haben, die Gespräche als sehr gut erlebt haben.

Abbildung 23: Allgemeine Bewertung des Beratungsangebots



Anmerkung: Zustimmungsqoten (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.

II.5.5 Evaluation der durch den Arbeitsbereich Beratung des ZfL gehaltenen Seminarsitzungen in den MPM

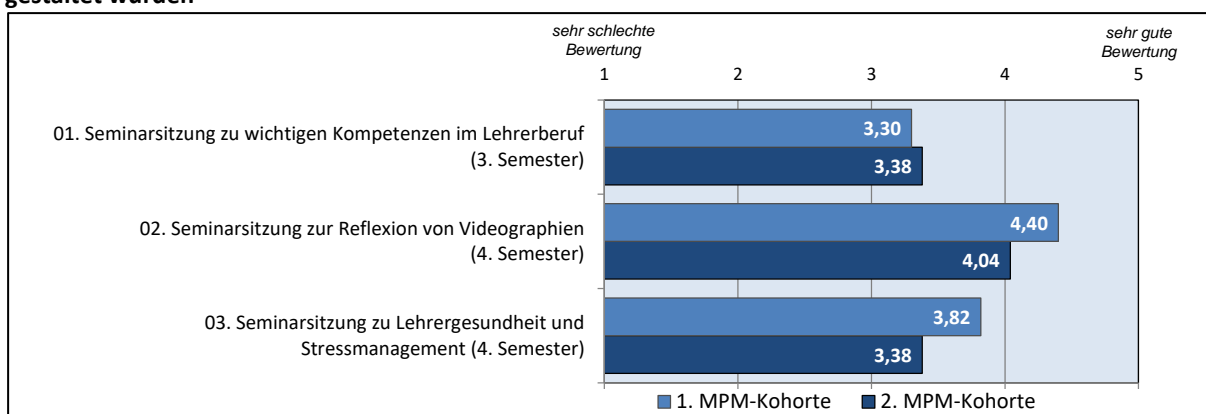
In den MPM-Modulen der ersten Studierendenkohorte wurden vier Seminarsitzungen durch das Referat für Beratung gestaltet. Dies waren Sitzungen in PraxisStart zu wichtigen Kompetenzen im Lehrerberuf und zu kollegialer Fallberatung, sowie Sitzungen in PraxisLab zur Reflexion von Videographien und zum Thema Lehrergesundheit und Stressmanagement.

Fragestellung 22: Wie bewerten die Studierenden die von Mitarbeiter/innen des ZfL-Arbeitsbereichs Beratung zur Vorbereitung der Beratungsgespräche durchgeführten Seminarsitzungen?

Methode: Für jede Seminarsitzung wurden 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. Ferner wurde erfragt, inwieweit die Sitzungen die Reflexion bezüglich eigener Stärken und Schwächen gefördert haben (von 1 „gar nicht gefördert“ bis 5 „sehr gefördert“). Die drei Items lassen sich zu reliablen Skalen zusammenfassen. Die Reliabilitäten nach Cronbach's Alpha schwanken für beide MPM-Kohorte zwischen $\alpha = ,77$ und $\alpha = ,90$. Angegeben sind daher die Mittelwerte über alle drei Aspekte für die einzelnen Seminarsitzungen. Die Werte können zwischen 1 „sehr schlechte Bewertung“ und 5 „sehr gute Bewertung“ schwanken.

Die **Ergebnisse** zeigen, dass die einzelnen Seminarsitzungen unterschiedlich positiv beurteilt werden. Besonders positiv wurde die Sitzung zur Reflexion der Videographien erlebt. Die Mittelwerte zur Evaluation dieser Sitzung fallen mit 4,40 (1. KH) bzw. 4,04 (2. KH) sehr hoch aus und zeigt, dass die Thematik für die Studierenden sehr wichtig zu sein scheint. Die anderen thematischen Sitzungen erhielten signifikant ($p < ,05$) schlechtere Bewertungen und lagen mit Mittelwerte zwischen 3,30 und 3,82 eher im moderat positiven Bereich.

Abbildung 24: 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.

II.5.6 Evaluation der Beratungsgespräche

Fragestellung 23: Wie bewerten die Studierenden die von Mitarbeiter/innen des ZfL-Arbeitsbereichs Beratung durchgeführten Beratungsgespräche?

Methode: Zu jedem Beratungsgespräch wurde gefragt, wie interessant, wie bereichernd und wie förderlich die Gespräche für die Reflexion eigener Stärken und Schwächen erlebt haben. Die Aussagen konnten jeweils auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „gar nicht“ bis 5 „sehr“ beantwortet werden. Zusätzlich wurden zu jedem Beratungsgespräch weitere vier Aussagen vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die Ergebnisse zur Bewertung der Beratungsgespräche waren außerordentlich positiv: Die beiden Beratungsgespräche wurden gleichermaßen als sehr interessant, als sehr bereichernd und als sehr förderlich für die Reflexion eigener Stärken und Schwächen erlebt (vgl. Abbildung 26). Die Mittelwerte erreichen hier in Teilen nahezu Maximalwerte. Dies zeigt, dass die Beratungsgespräche extrem positiv erlebt wurden.

Ähnlich positive Ergebnisse sind hinsichtlich spezifischer Aspekte der Beratungsgespräche zu finden (vgl. Abbildung 26). Die Beratungen hätten in einer sehr positiven Atmosphäre stattgefunden und die Berater/innen wurden als sehr kompetent und vertrauenswürdig erlebt. Hier erreichen die Mittelwerte nahezu Maximalwerte. Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass 75 bis 82% der Befragten eher oder voll zustimmten, dass sie in der Beratung Neues über sich erfahren haben. Dies zeigt, dass die Beratungsgespräche für die Befragten nicht trivial waren.

Abbildung 25: Bewertung der Beratungsgespräche

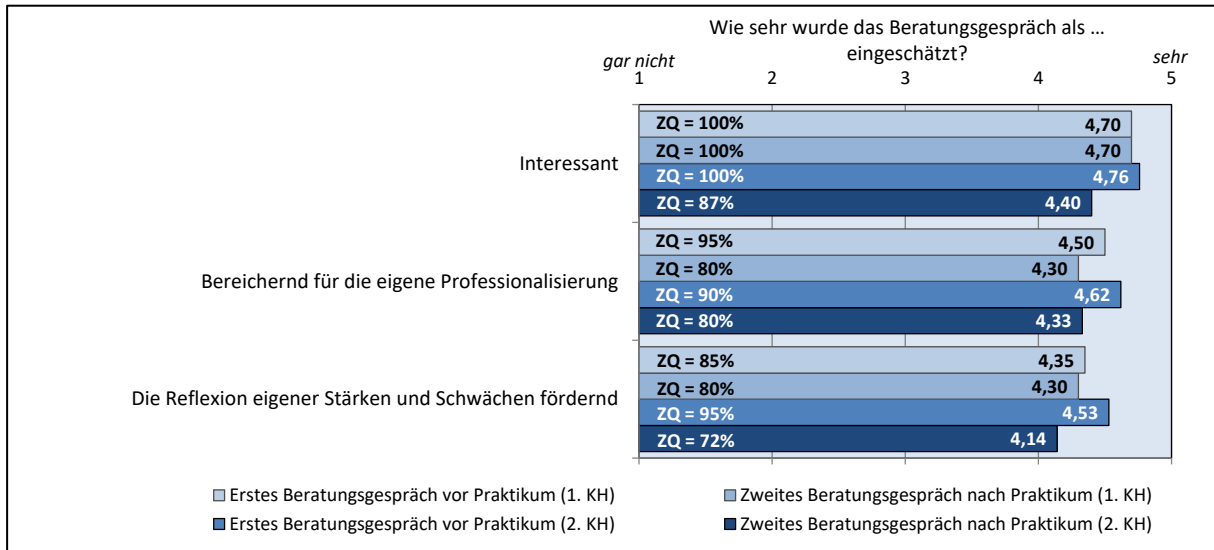
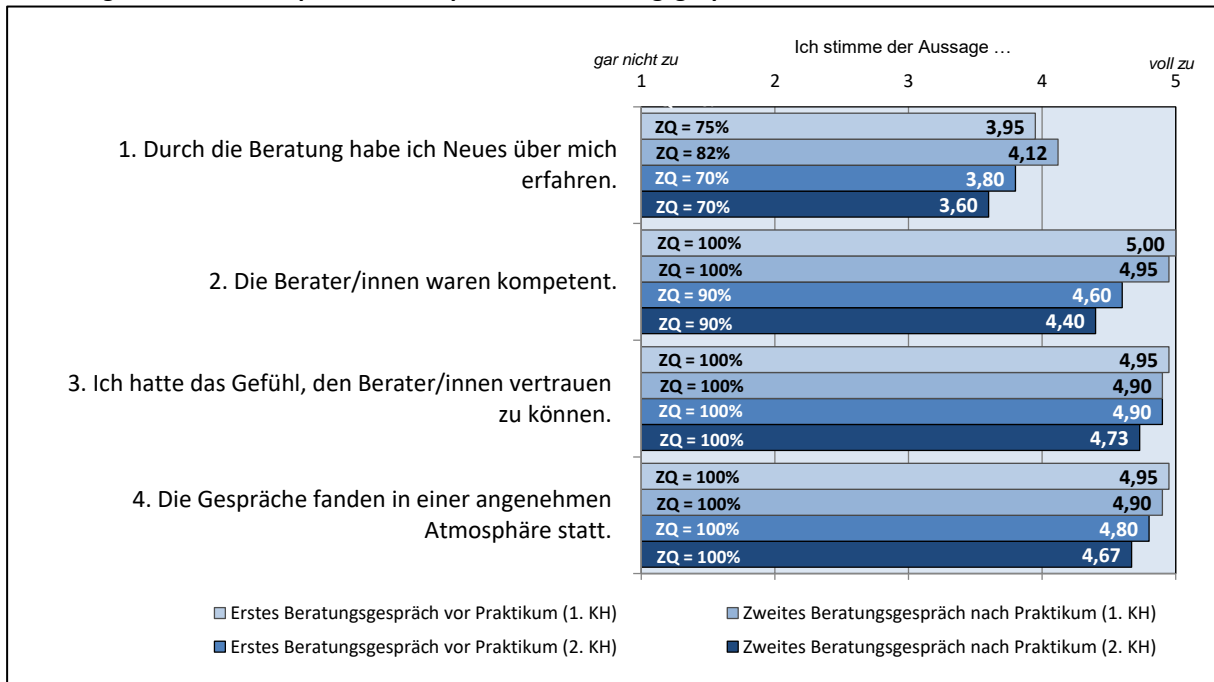


Abbildung 26: Evaluation spezifischer Aspekte der Beratungsgespräche



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.

II.5.7 Evaluation der für die Beratung durchgeführten Online-Befragungen

Der Online-Fragebogen für die erste Beratung enthielt standardisierte 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. Zu den Inhalten des ersten Online-Fragebogen wurden lediglich Selbsteinschätzungen der Studierenden erfasst, da diese Aspekte von anderen Personen 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.

II.5.7.1 Einsatz von Online-Befragungen zur Selbstwahrnehmung

Die Nutzung von Erhebungsinstrumenten mit standardisiertem Antwortformat können nur dann sinnvoll im Rahmen einer Beratung eingesetzt werden, wenn diese auf Akzeptanz bei den Studierenden stoßen. Ist eine Akzeptanz nicht gegeben, könnten die Ergebnisse schnell verfälscht werden und wären somit für den Einsatz in der Beratung nutzlos. Daher sollte evaluiert werden, wie die Nutzung der standardisierten Online-Fragebögen von den Studierenden wahrgenommen wurde.

Fragestellung 24: Wie haben die Studierenden die Online-Fragebögen wahrgenommen?

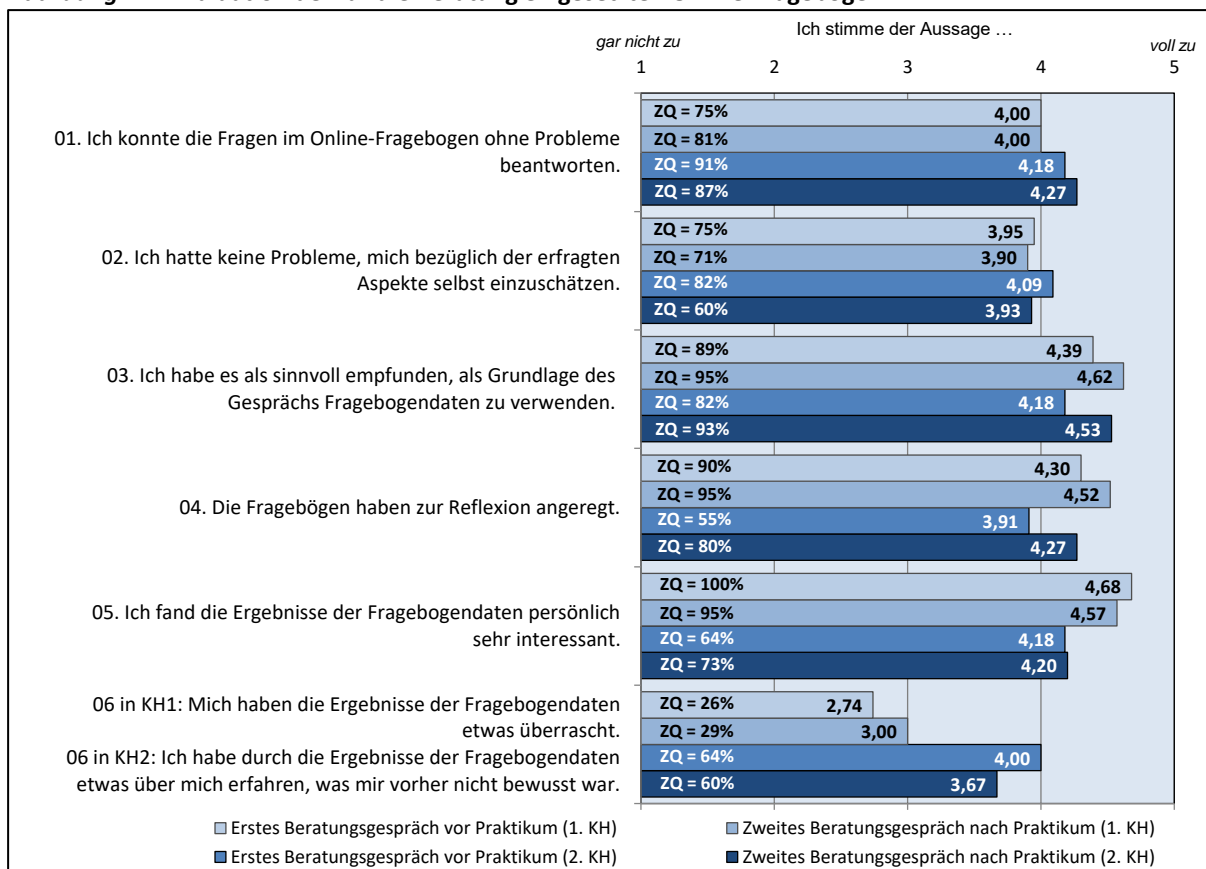
Methode: Zu den Online-Fragebögen, die als Vorbereitung zur ersten und zweiten Beratung ausgefüllt werden sollten, wurden sechs Aussagen für die erste und sieben Aussagen für die zweite Online-Befragung vorgelegt, die auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ beantwortet werden konnten.

Die Ergebnisse in Abbildung 27 zeigen, dass die beiden Online-Befragungen relativ ähnlich bewertet werden. 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 Beratungsgesprächs Fragebogendaten zu verwenden; die Fragebögen hätten (2.) zur Reflexion angeregt; und (3.) die Fragebogendaten wurden als persönlich sehr interessant eingestuft.

Besonders bemerkenswert ist das Ergebnis, dass 64% bzw. 60% angaben, durch die Ergebnisse der Fragebogendaten etwas über sich erfahren zu haben, was ihnen vorher nicht bewusst war. Dies ist ein Beleg für den Wert des Einsatzes von standardisierten Fragebögen zur Reflexion von eigenen Stärken und Schwächen. 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 27: 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.

II.5.7.2 Einsatz von 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.

II.5.8 Fazit zur Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Die professionsbezogene Beratung ist ein freiwilliges, die MPM ergänzendes Angebot. Die bisherigen Teilnahmequoten schwanken zwischen den drei MPM-Kohorten, die bisher an dem Angebot teilnehmen konnten. In der ersten und dritten Kohorten sind mit 70% der Studierenden einer Kohorte, die mindestens an einem Gespräch teilgenommen haben, sehr gute Teilnahmequoten erkennbar. In der zweiten Kohorte lag diese Quote mit 41% etwas niedriger. Dennoch zeigen diese Ergebnisse, dass eine hohe Teilnahmequote trotz der Freiwilligkeit des Angebots erreichbar ist. Allerdings verweist eine kleine Zusatzstudie mit Studierenden, die nicht an den Beratungen teilgenommen haben, dass nicht alle Studierenden vom Mehrwert einer professionsbezogenen Beratung im Vergleich zu den sonstigen Reflexion, die Studierende im Rahmen des Praktikum erhalten, überzeugt waren.

Herauszuheben ist, dass diejenigen, die an den Gesprächen teilnahmen, das Angebot extrem positiv erlebt haben. Die Beratung wurde von fast allen als interessant, bereichernd und die Reflexion eigener Stärken und Schwächen fördernd beurteilt. Außerdem wurde zurückgemeldet, dass viele der Studierende Neues über sich durch die Beratung erfahren hätten. Dies zeigt den besonderen Wert der professionsbezogenen Beratung.

Die curriculare Vorbereitung und Begleitung der Beratung erhielt unterschiedlich positive Rückmeldungen. Insbesondere wurde aber die Unterstützung des Beratungsteams bei den Videographien, die zur Reflexion eigenen Verhaltens dienen sollten, von den Studierenden im hohen Maße wertgeschätzt.

Die standardisierten Online-Befragungen als inhaltliche Grundlage der Beratungen hat sich bewährt. 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 Item-Formulierungen angeregt.

III. Summative Evaluation der Marburger Praxismodule: Ergebnisse der Längsschnittsstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt

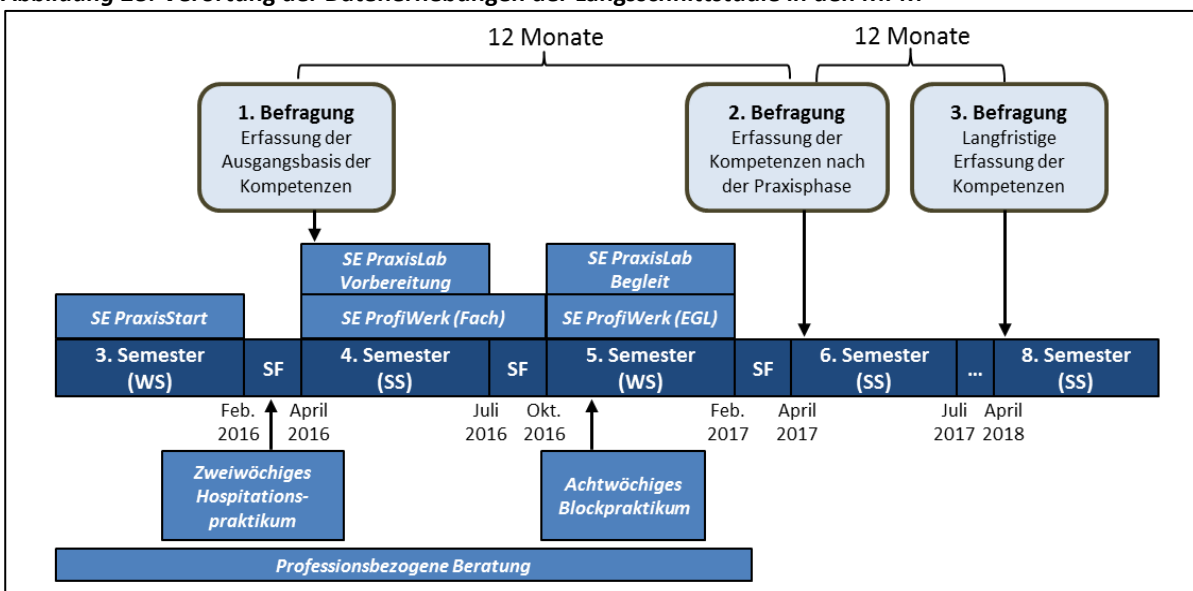
Die bisher dargestellten eher formativ ausgerichteten Evaluationen der MPM in Kapitel II haben erste Hinweise zur Güte der MPM aus Sicht der Studierenden gegeben. Allerdings können daraus nur begrenzt Aussagen darüber getroffen werden, welche Effekte die MPM tatsächlich auf die Studierenden haben. Um die tatsächlichen Effekte der MPM besser einschätzen zu können, wurde eine ergänzende summative Evaluation der Kompetenzentwicklung der Studierenden mit Hilfe einer Längsschnittsstudie durchgeführt, die in diesem Kapitel ausführlich dargestellt werden soll. Die Ergebnisse der formativen und summativen Evaluation sollen sich somit ergänzen, um eine Einschätzung über die Güte und die Wirkung der MPM zu erhalten.

Die summative Evaluation der Marburger Praxismodule (MPM) erfolgte mit Hilfe einer Längsschnittsstudie zur Kompetenzentwicklung von Marburger Studierenden im Lehramt. Die Längsschnittsstudie wurde als Befragung mit drei Messzeitpunkten konzipiert. Dabei wurde eine Unterscheidung zwischen Studierenden in den MPM und einer vergleichbaren Gruppe von Studierenden, die noch nach dem herkömmlichen Studienmodell (SPS) studierten und als Kontrollgruppe dienten, vorgenommen. Damit sollen zwei konkrete Ziele verfolgt werden:

- Es soll festgestellt werden, welche Veränderungen bei Studierenden während des Befragungszeitraumes insgesamt beobachtet werden können.
- Es soll untersucht werden, ob sich bei MPM-Studierenden andere Veränderungen einstellen als bei Marburger Studierenden im Lehramt, die nach dem bisherigen Studienmodell (SPS) studieren.

Die Längsschnittsstudie 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.

Abbildung 28: Verortung der Datenerhebungen der Längsschnittsstudie in den MPM



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

III.1 Inhalte und Methodik der Längsschnittstudie

Die erste Befragung der Längsschnittstudie (T1-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 (T2) fand nach dem ersten Durchlauf der neuen Module inklusive des acht-wöchigen Blockpraktikums an der Schule am Anfang des 6. Semesters im April/Mai 2017 statt. Die dritte Follow-up-Befragung (T3) erfolgte schließlich ein Jahr später im April/Mai 2018. Zwischen den einzelnen Befragungen lag somit immer ein Studienjahr. Die Befragungen fanden immer in der ersten Hälfte des Sommersemesters statt, so dass sich die Studierenden in vergleichbaren Belastungsphasen des Studiums befanden. Abbildung 28 verdeutlicht die Verortung der ersten beiden Befragungen der Längsschnittstudie in den MPM.

III.1.2 Stichprobe der Längsschnittstudie

In der ersten Befragung (T1) wurden Daten von $n = 175$ Studierenden im Lehramt an der Philipps-Universität Marburg erhoben. Darunter waren zum einen die MPM-Studierenden der ersten Kohorte und eine größere Anzahl von Studierenden, die nicht in den Marburger Praxismodulen studierten. 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 Re-Kontaktierung separat erfasst. Es willigten 164 Personen ein, für eine Wiederholungsbefragung angeschrieben werden zu können.

Auf dieser Datenbasis konnten in der *zweiten Befragung im April/Mai 2017* insgesamt 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.

Im April/Mai 2018 wurden die 164 Studierenden nochmals für die Teilnahme an der dritten Follow-up-Befragung angeschrieben. Es nahmen diesmal 86 Studierende (52% der T1-Befragten) an der dritten Befragung teil. Aber auch hier gab es Schwierigkeiten mit dem Matching. Letztendlich lagen 74 verwertbare Datensätze von Studierenden vor, die an allen drei Befragungen teilgenommen hatten. Davon waren 21 MPM-Studierende und 53 SPS-Studierende. 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 05).

Tabelle 05: Demographische Angaben zu den Studierenden der Längsschnittstudie

Gruppe	n	Geschlecht		Alter in Jahren zu T1		Fachsemester zu T1	
		weibl. (n/%)	männl. (n/%)	min./max.	Mittel-wert	min./max.	Mittel-wert
MPM-Studierende	21	8 (38%)	13 (62%)	19/29	21,81	2/8	4,20
SPS-Studierende	53	37 (70%)	16 (30%)	19/31	22,75	1/12	6,23
Gesamt	74	45 (61%)	29 (39%)	19/31	22,48	1/12	5,67

III.1.3 Beschreibung des Fragebogens

Das Ziel der Längsschnittstudie war es, Kompetenzveränderungen bei Studierenden im Lehramt – insbesondere durch das Studium in den MPM – 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 dieser Studie in Anlehnung an König und Seifert (2012, S. 10) „die Bewältigung von Anforderungen, die für den Lehrerberuf konstitutiv sind“ verstanden.

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

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

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

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

III.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 Item-Batterien, in denen zwischen falschen und richtigen Antworten unterschieden wird (vgl. z. B. COACTIV, Kunter, Baumert et al., 2011; Längsschnittstudie LEK: König & Seifert, 2012). In der vorliegenden Studie wurde demgegenüber 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 III.1.3.5. Mit der Längsschnittstu-

die 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.

III.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 das große schulische Praktikum liegt, inkl. der entsprechenden Nachbereitungen. Insbesondere sollte in diesem Bereich also offen untersucht werden, ob die Studienphase mit schulischen Praxiserfahrungen auf motivationale Aspekte Einfluss nimmt.

III.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.

III.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 – auch im Vergleich zu SPS – erzielt werden können. Erste Indikatoren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenz finden sich im Bereich A des vorliegenden Fragebogens (z. B. Faktor 2: Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen oder Faktor 4: Selbstkonzept zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien) wieder. Zusätzlich wurde im Bereich D des Fragebogens auf eine Studie zur Evaluation der fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Philipps-Universität Marburg von Kuckartz, Schehl, Laging & Boddin (2011) zurückgegriffen. In dieser Studie wurden im Juni 2010 mit einer standardisierten Onlinebefragung u. a. 635 Studierende im Lehramt zwischen dem 4. und 10. Fachsemester befragt. Einige Bereiche aus der damaligen Studie wurden für die vorliegende Studie im Originalformat übernommen. Dadurch werden Vergleiche zur Situation in 2010 möglich. Die folgenden drei Inhaltsbereiche wurden im Bereich D des Fragebogens vorgelegt:

- **Faktor 10: Intensität der Behandlung von verschiedenen Themen in der Fachdidaktik.** Es wurde gefragt, inwieweit ausgewählte Themen bisher im Rahmen der Fachdidaktik-Ausbildung behandelt wurden. Es wurden 13 Aspekte vorgelegt, 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 Einzel-Items, weil diese unterschiedliche Aspekte erfassen, die nicht zu einer gemeinsamen Skala integriert werden können.

III.1.3.5 Item- und Skalengütekriterien

Im Folgenden werden die Item- und Skalengütekriterien aus allen drei Befragungswellen im Überblick dargestellt. Grundlage der Berechnungen ist die oben dargestellte Stichprobe mit 74 Studierenden, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben. Die jeweiligen Skalen sind durch explorative Faktorenanalysen mit der kompletten T1- und T2-Stichprobe überprüft und kreuzvalidiert worden. Die Faktorenstrukturen der verwendeten Skalen erwiesen sich zwischen T1 und T2 stabil (vgl. Tabellen A01 und A02 in Anhang). In der Tabelle 06 sind die jeweiligen Trennschärfen und Reliabilitäten dargestellt. Die dargestellten Gütekriterien sind durchgehend zufriedenstellend und unterscheiden sich nicht substantiell zwischen den drei Befragungen. Somit stellen die präsentierten Skalen eine zuverlässige Grundlage für die Durchführung der Veränderungsmessungen zwischen T1 und T3 dar. Angemerkt sei noch, dass für den Bereich

„Wichtigkeit und Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung“ keine Gütekriterien berechnet wurden, da die Erfassung dieser Bereiche lediglich auf Einzel-Item Ebene erfolgte.

Tabelle 06: Übersicht über Item- und Skalengütekriterien

Skala	Anzahl Items	Trennschärfen der Items			Reliabilitäten nach Cronbach's Alpha		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissens							
F1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	8	,37 - ,63	,45 - ,57	,56 - ,77	,81	,81	,89
F2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	5	,58 - ,69	,53 - ,63	,53 - ,68	,83	,79	,81
F3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	4	,46 - ,66	,59 - ,73	,76 - ,87	,77	,83	,92
F4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	3	,40 - ,73	,60 - ,78	,74 - ,79	,74	,85	,88
Bereich B: Motivationale Aspekte							
F5: Sicherheit der Studienwahl	4	,28 - ,56	,19 - ,46	,33 - ,58	,60	,62	,68
F6: Motivation zu Lehren	5	,29 - ,80	,15 - ,68	,33 - ,81	,75	,69	,83
F7: Berufliche Aspiration	6	,35 - ,57	,32 - ,52	,43 - ,63	,71	,70	,78
Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen							
F8: allg. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	10	,47 - ,78	,38 - ,66	,68 - ,77	,88	,83	,93
F9: Interesse an Reflexion	5	,27 - ,60	,28 - ,54	,50 - ,59	,65	,68	,77
Bereich D: Fachdidaktik							
F10: Intensität der Behandlung von versch. Themen in der Fachdidaktik	12	,21 - ,58	,03 - ,57	,19 - ,63	,76	,79	,77
F11: Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz	7	,33 - ,59	,29 - ,72	,30 - ,50	,73	,82	,69

III.1.4 Ergebnisse der Längsschnittstudie

Fragestellung 25:

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

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

(B) Lassen sich bei MPM-Studierende andere Veränderungen feststellen als bei SPS-Studierende?

Methode: Alle Effekte werden vergleichend für SPS- und MPM-Studierende analysiert, um zu untersuchen, ob die Veränderungen für MPM-Studierende anders ausfallen als für SPS-Studierende. Die Analyse der Veränderungen erfolgt durch Varianzanalysen mit Messwiederholungen mit manifesten Variablen.

Ergebnisse:

(I) Veränderungen in der Gesamtstichprobe: In vielen Bereichen lassen sich signifikante *Veränderungen für die gesamte Stichprobe (ohne Unterscheidung zwischen MPM und SPS)* feststellen. Die Studierenden im Lehramt berichteten bei der dritten Befragung im Vergleich zur ersten Befragung:

- über ein *besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten* ($F_{(1,71)} = 19,81, p < ,001, \eta^2 = ,216$);
- über ein *besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen* ($F_{(1,71)} = 24,20, p < ,001, \eta^2 = ,254$);
- über ein *besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen* ($F_{(1,71)} = 4,70, p < ,05, \eta^2 = ,061$);
- über ein *besseres Selbstkonzept bzgl. des Wissens über die Vermittlung von Lernstrategien* ($F_{(1,71)} = 16,78, p < ,001, \eta^2 = ,187$);
- eine stärkere Intensität in der Behandlung fachdidaktische Themen ($F_{(1,71)} = 18,04, p < ,001, \eta^2 = ,203$);
- über eine höhere fachdidaktische Kompetenz ($F_{(1,71)} = 30,15, p < ,001, \eta^2 = ,295$).

Dies bedeutet, dass in allen Bereichen des Selbstkonzepts zum Professionswissens und bezüglich fachdidaktischer Kompetenzen aus Sicht der Studierenden eine positive Entwicklung durch die zwei Jahre Studium 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 festzustellen. Letzteres ist durchaus nicht überraschend, weil Konstrukte wie allgemeine Selbstwirksamkeit oder auch die hier erfassten motivationalen Aspekte eher dispositionelle Merkmale einer Person darstellen und daher nicht leicht und schnell veränderbar sind.

(II) Vergleich der Veränderungen zwischen MPM- und SPS-Studierenden: 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 den verschiedenen Befragungen (Zeitfaktor) 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 07 kursiv gekennzeichnet.

Tabelle 07: Ergebnisse einer Varianzanalyse mit Messwiederholung mit Unterscheidung zwischen MPM-Studierenden und einer Kontrollgruppe von SPS-Studierenden^a

	MPM-Stud. (n = 21)			SPS-Stud. (n = 53)			Effekt WW ^b	
Bereich A: Selbstkonzept zum Professionswissens	T1	T2	T3	T1	T2	T3	F-Wert	η^2
F1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	3,19 (0,68)	3,68 (0,65)	3,81 (0,77)	3,25 (0,80)	3,80 (0,73)	3,90 (0,)	0,38 ^{n.s.}	,001
F2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	3,64 (0,71)	4,51, (0,65)	4,78 (0,58)	3,82 (1,02)	4,15 (0,82)	4,23 (0,85)	5,22**	,068
F3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	3,61 (0,8+)	3,86 (0,66)	4,06 (0,88)	3,08 (0,90)	3,20 (0,98)	3,41 (1,21)	0,17 ^{n.s.}	,002
F4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	2,81 (0,73)	3,70 (0,81)	3,70 (0,97)	3,11 (0,96)	3,61 (0,87)	3,55 (0,98)	1,59 ^{n.s.}	,022
Bereich B: Motivationale Aspekte	T1	T2	T3	T1	T2	T3	F-Wert	η^2
F5: Sicherheit der Studienwahl	5,04 (0,73)	4,92 (0,75)	4,55 (0,49)	4,81 (0,74)	4,89 (0,84)	4,56 (0,56)	0,86 ^{n.s.}	,012
F6: Motivation zu Lehren	5,51 (0,52)	5,30 (0,64)	5,27 (0,57)	5,27 (0,57)	5,35 (0,48)	5,41 (0,53)	4,74*	,063
F7: Berufliche Aspiration	3,44 (0,93)	3,46 (0,77)	3,67 (1,07)	3,14 (0,97)	3,12 (0,96)	3,09 (0,99)	1,41 ^{n.s.}	,020
Bereich C: Überzeugungen/Werthaltungen	T1	T2	T3	T1	T2	T3	F-Wert	η^2
F8: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	4,42 (0,69)	4,57 (0,52)	4,57 (0,66)	4,19 (0,69)	4,32 (0,57)	4,50 (0,72)	1,03 ^{n.s.}	,014
F9: Interesse an Reflexion	4,92 (0,60)	5,00 (0,51)	5,13 (0,63)	5,05 (0,60)	5,08 (0,57)	5,18 (0,54)	0,17 ^{n.s.}	,002
Bereich D: Fachdidaktik	T1	T2	T3.	T1	T2	T3.	F-Wert	η^2
F10: Intensität der Behandlung von fachdid. Themen	3,19 (0,43)	3,89 (0,41)	3,68 (0,50)	3,17 (0,63)	3,34 (0,53)	3,35 (0,52)	6,83**	,089
F11: Einschätzungen zur fachdidaktischen Kompetenz	2,97 (0,55)	3,73 (0,53)	3,56 (0,47)	3,01 (0,54)	3,18 (0,58)	3,29 (0,49)	9,33***	,116
F12a: Wichtigkeit der fachdidaktischen Ausbildung	4,57 (0,60)	4,57 (0,67)	4,48 (0,60)	4,38 (0,82)	4,54 (0,75)	4,56 (0,70)	0,76 ^{n.s.}	,011
F12b: Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung	3,19 (0,93)	3,52 (0,81)	3,38 (0,67)	2,65 (1,13)	2,71 (1,14)	2,75 (0,96)	0,52 ^{n.s.}	,007
F12c: Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung	3,24 (0,83)	3,38 (0,59)	3,29 (0,72)	2,63 (1,01)	2,75 (0,93)	2,69 (0,90)	0,12 ^{n.s.}	,000

Anmerkungen: ^a T1/T2/T3: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur ersten, zweiten und dritten Befragung; ^b Effekt der Wechselwirkung (WW) zwischen Zeit und Gruppenzugehörigkeit (MPM vs. SPS). Die Bezeichnungen hinter dem F-Wert bedeuten: n.s.: nicht signifikant ($p > ,05$); *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$. Effektstärke η^2 = Stärke des Effekts der Wechselwirkung.³

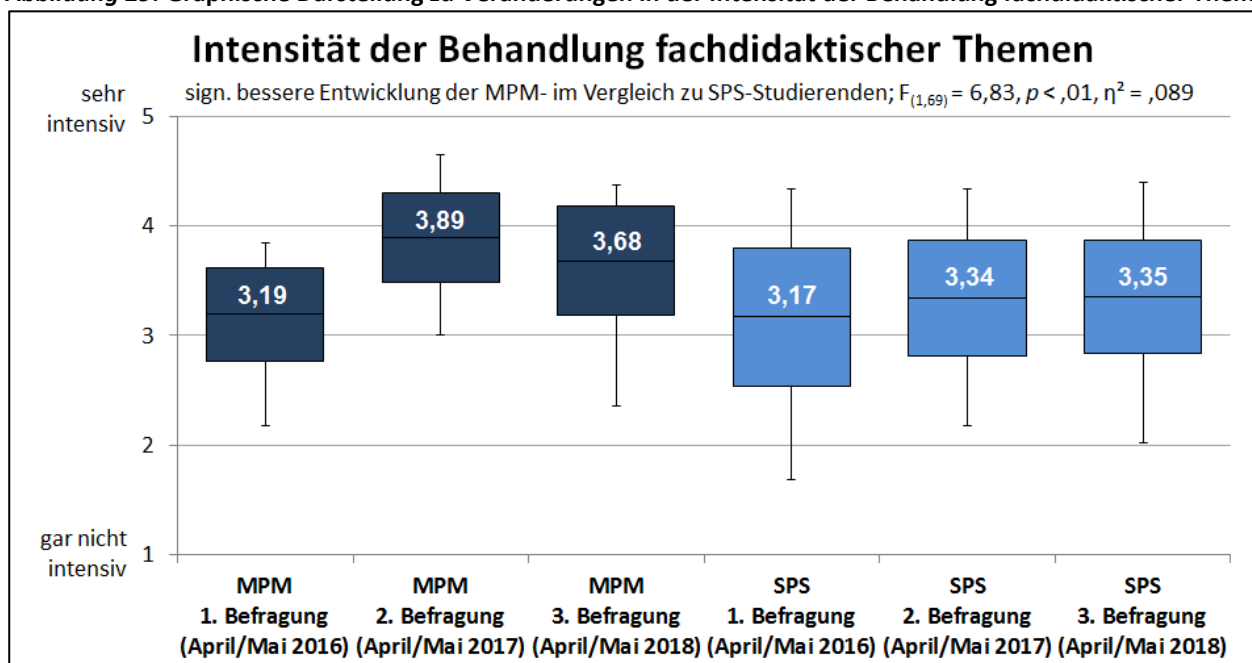
³ Cohen (1988) bezeichnet Effekte ab $\eta^2 = 0,01$ als klein, ab $\eta^2 = 0,06$ als mittel und ab $\eta^2 = 0,14$ als groß, wobei gilt η^2 = aufgeklärte Varianz / Gesamtvarianz.

Tabelle 07 zeigt, dass in drei von zwölf Bereichen signifikante Wechselwirkungen in erwarteter Richtung zu finden sind. Zur Verdeutlichung dieser Effekte werden diese in den Abbildungen 29 bis 31 nochmals graphisch separat für die MPM- und die SPS-Studierenden dargestellt.

(A) Veränderungen in der Intensität der Behandlung fachdidaktischer Themen

Abbildung 29 verdeutlicht, dass die MPM-Studierenden zwischen der ersten und zweiten Befragung einen stärkeren Anstieg in der Intensität der Behandlung fachdidaktischer Themen wahrgenommen haben, als die SPS-Studierenden. In letzterer Gruppe ist nur ein kleiner Anstieg erkennbar. Zwischen der zweiten und dritten Befragung geht dieser Anstieg für die MPM-Studierenden dann wieder leicht zurück, aber die Wechselwirkung zwischen Zeit und Gruppe bleibt auch über alle drei Befragungen betrachtet signifikant. Dies bedeutet, dass sich die MPM-Studierenden im Vergleich zu den SPS-Studierenden in diesem Bereich positiver entwickelt haben. Die positive Entwicklung der MPM-Studierenden ist damit besonders in einer Phase feststellbar, in der die MPM intensiv durchgeführt wurden.

Abbildung 29: Graphische Darstellung zu Veränderungen in der Intensität der Behandlung fachdidaktischer Themen.

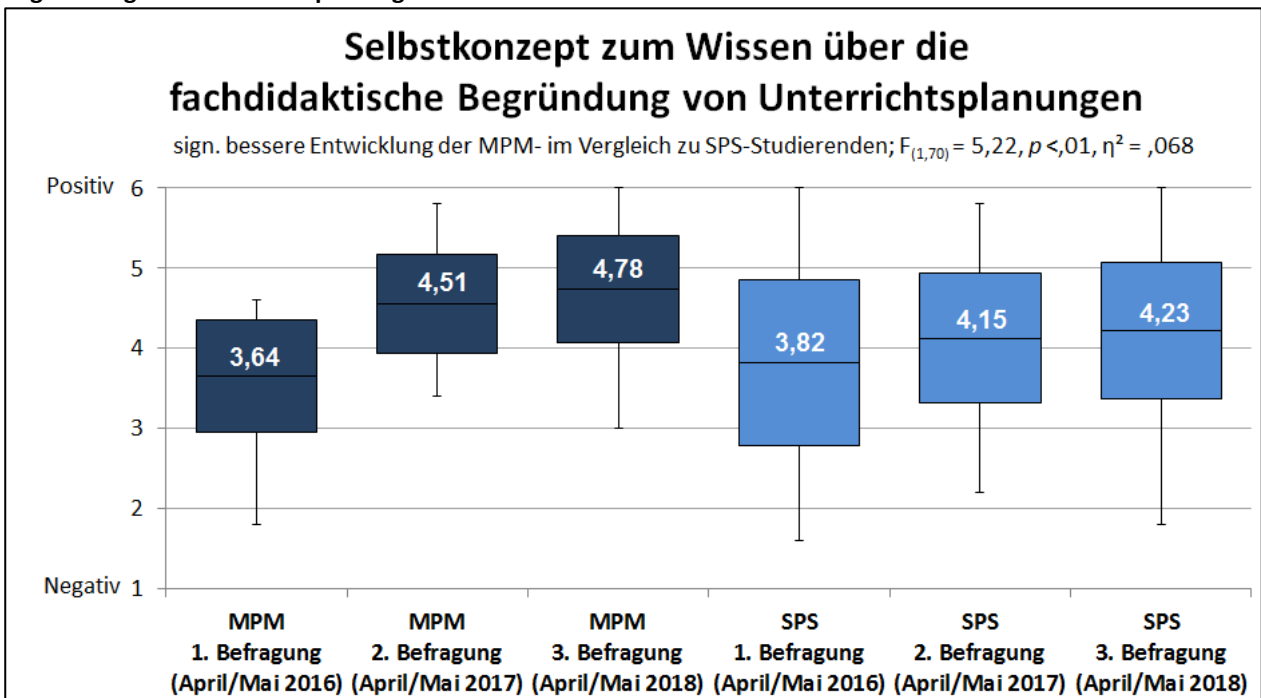


Anmerkungen: MPM = Studierende der Marburger Praxismodule (Experimentalgruppe); SPS = Studierende des bisherigen Studienmodells (Kontrollgruppe); Die Box symbolisiert den Mittelwert (mittlere schwarze Linie) mit einer Standardabweichung darüber (oberes Boxende) und darunter (unteres Boxende). Das untere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

(B) Veränderungen im Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen

Abbildung 30 verdeutlicht, dass sich auch das Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen signifikant besser bei den MPM-Studierenden entwickelt hat als bei den SPS-Studierenden. Auch in diesem Bereich sind die hauptsächlichen Veränderungen bei den MPM-Studierenden zwischen der ersten und zweiten Befragung erkennbar. Allerdings lässt sich auch von der zweiten zur dritten Befragung ein weiterer leichter Anstieg erkennen. Bemerkenswert ist, dass der Anstieg bei den MPM-Studierenden von der ersten bis zur dritten Befragung über einen Skalenpunkt beträgt und damit beträchtlich ist. Insgesamt ist auch hier eine positivere Entwicklung bei den MPM- im Vergleich zu den SPS-Studierenden zu beobachten.

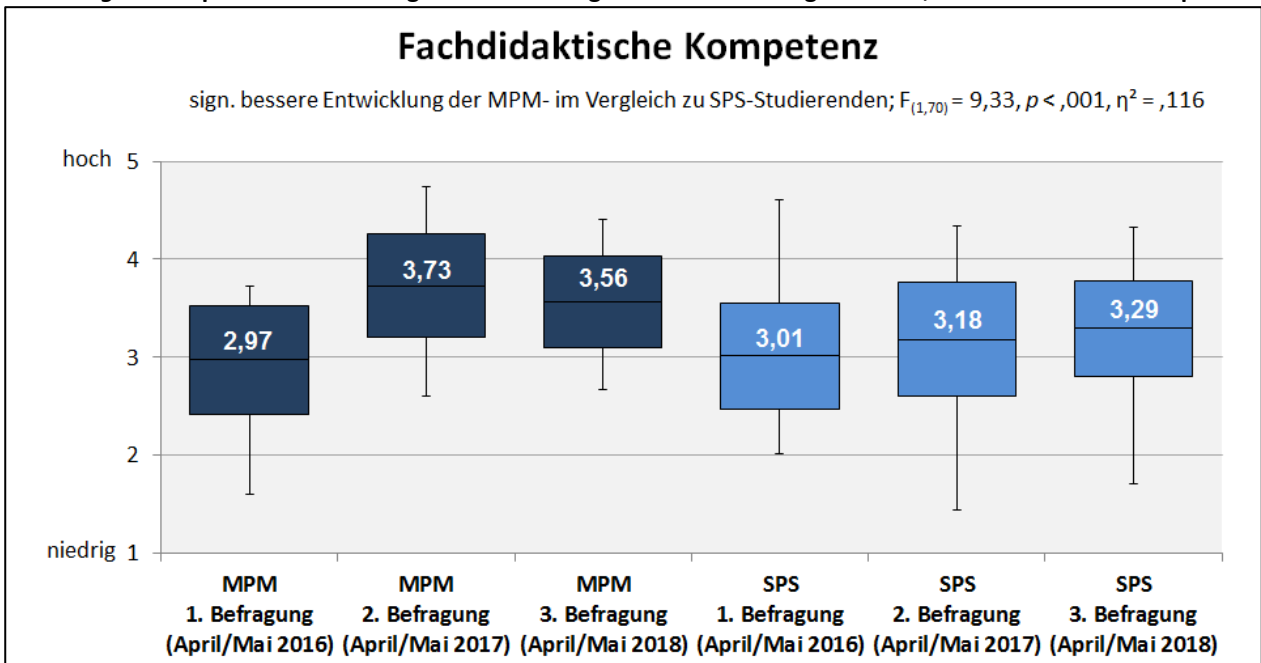
Abbildung 30: Graphische Darstellung zu Veränderungen im Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen.



Anmerkungen: MPM = Studierende der Marburger Praxismodule (Experimentalgruppe); SPS = Studierende des bisherigen Studienmodells (Kontrollgruppe); 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.

(C) Veränderungen in der selbsteingeschätzten fachdidaktischen Kompetenz

Abbildung 31: Graphische Darstellung zu Veränderungen in der selbsteingeschätzten, fachdidaktischen Kompetenz



Anmerkungen: MPM = Studierende der Marburger Praxismodule (Experimentalgruppe); SPS = Studierende des bisherigen Studienmodells (Kontrollgruppe); 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.

Im Einklang mit den anderen Ergebnissen war auch hinsichtlich der selbsteingeschätzten fachdidaktischen Kompetenz eine signifikante Wechselwirkung zwischen Zeit und Gruppe erkennbar. Auch in diesem Bereich

haben sich die MPM-Studierenden positiver entwickelt als die SPS-Studierenden. Anzumerken ist wiederum, dass der Hauptanstieg zwischen der ersten und zweiten Befragung stattfand, also in der Zeit, in der die MPM durchgeführt wurden.

(D) Weitere Ergebnisse der Längsschnittstudie

Auch bei der Entwicklung des **Selbstkonzepts zum Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien** ist bei reiner Betrachtung der ersten beiden Befragungswellen eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Befragtengruppe und der Zeit zu finden ($F_{(1,109)} = 6,30$, $p = ,014$, $\eta^2 = 0,055$). Bei Betrachtung aller drei Befragungen (vgl. Tab. 07) wird die Wechselwirkung nicht mehr signifikant, weil auch bei SPS-Studierenden ein substantieller Anstieg im Selbstkonzept zum Wissen vorzufinden ist.

Im **motivationalen Bereich** ergab sich zudem ein unerwarteter Effekt hinsichtlich der **Motivation zu lehren**. Während bei den SPS-Studierenden von der ersten bis zur dritten Befragung ein leichter Anstieg in der Motivation zu lehren zu finden ist, sank der entsprechende Wert bei den MPM-Studierenden leicht. Die gegenläufigen Tendenzen führten aber dazu, dass auch die Wechselwirkung zwischen Zeit und Gruppe leicht signifikant wurde. Die Motivation der MPM-Studierenden hatte sich im Vergleich zu den SPS-Studierenden leicht abgesenkt. Dies kann darin begründet liegen, dass die Herausforderungen zum Umsetzen der MPM-Kernidee für die Studierenden durchaus eine Herausforderung darstellte und somit leicht negative Effekte auf die Motivation ausübte. Allerdings muss beachtet werden, dass der Mittelwert für die Motivation zu lehren bei den MPM-Studierenden auch beim dritten Befragungszeitpunkt bei sehr hohen 5,27 lag. Zur Erinnerung: Der maximal erreichbare Wert liegt bei dieser Skala bei 6,0. Damit war trotz des Rückgangs bei den MPM-Studierenden noch eine sehr hohe Motivation zu lehren vorzufinden.

Abschließend werden ergänzend die **Ergebnisse für die Wichtigkeit und für den Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung im Studium und die Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung** (vgl. Tabelle 07) erwähnt. In keinem der drei Bereiche ist eine bedeutsame Veränderung von der ersten bis zur dritten Befragung erkennbar. Die Wichtigkeit der fachdidaktischen Ausbildung wird von MPM- und SPS-Studierenden mit Mittelwerten zwischen 4,38 und 4,57 gleichermaßen hoch eingestuft (Maximalwert = 5,0). Dieser Wert entspricht dem, was auch eine frühere Befragung mit Studierende in 2010 an der Philipps-Universität Marburg gefunden hat. Der damalige Wert für die Wichtigkeit lag bei 4,45 (Kuckartz et al., 2011). Interessant ist jedoch, dass die Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung bei den MPM-Studierenden mit Mittelwerten zwischen 3,19 und 3,52 bedeutsam höher lag als bei den SPS-Studierenden (Mittelwerte zwischen 2,65 und 2,75). Zum Vergleich: In der Studie aus 2010 lag der Wert bei 2,94. Dies zeigt, dass sich die Zufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung bei den MPM-Studierenden etwas höher ausgeprägt ist. Unklar ist hierbei allerdings, ob es sich um einen Stichprobeneffekt oder um eine tatsächliche Verbesserung durch die MPM handelt. Letzteres gilt auch für die Einschätzung des Stellenwerts der fachdidaktischen Ausbildung. Auch hier sind die Werte für die MPM-Studierenden mit Mittelwerten zwischen 3,24 und 3,38 leicht höher als diejenigen der SPS-Studierenden (zwischen 2,63 und 2,75) sowie des Wertes aus der 2010er-Studie (MW=2,80).

Fazit zur Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie belegen, dass sich Marburger Studierende im Lehramt zwischen April/Mai 2016 und April/Mai 2018 in verschiedenen Bereichen des selbsteingeschätzten Professionswissens und der fachdidaktischen Kompetenz positiv weiterentwickelt haben. Insbesondere konnte aber gezeigt werden, dass sich die Studierenden in den neuen MPM im fachdidaktischen Bereich *positiver entwickelt* haben als 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 hingegen keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden. Auch sind hier keine Unterschiede zwischen den MPM- und den SPS-Studierenden zu erkennen. Letztendlich wurde dies auch nicht zwingend erwartet, weil diese Bereiche eher als dispositionelle Merkmale erfasst wurden, die sich langsamer entwickeln als die erhobenen Kompetenzmaße zum Professionswissen.

IV. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Das folgende Executive Summary fasst die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation der Marburger Praxismodule (MPM) kompakt zusammen und dient als Übersichtsinformation. Konkrete Hintergrund- und Detailinformationen können den jeweiligen Kapiteln entnommen werden. Der vorliegende Evaluationsbericht zeigt, dass die Implementierung der neuen Marburger Praxismodule inkl. eines Angebots zur professionsbezogenen Beratung in das Studium im Lehramt der Philipps-Universität Marburg erfolgreich gelungen ist.

IV.1 Ergebnisse zur formativen Evaluation der MPM-Veranstaltungen

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 konnten mit Hilfe von teilstandardisierten Fragebögen erfolgreich mit einer *hohen Befragungsquote* evaluiert werden. Befragt wurden sowohl Studierende der ersten Studierendekohorte, die im WS 2015/16 mit den MPM starteten, als auch Studierende der zweiten Studierendekohorte, die im WS 2016/17 begann. Durch die Evaluationen liegen zuverlässige Daten vor, wie die Studierenden die Veranstaltungen wahrgenommen und bewertet haben. Die erfolgreiche Evaluation aller MPM-Veranstaltungen konnte nur durch die sehr gute Kooperation mit allen Verantwortlichen in Lehre und Beratung erreicht werden.

IV.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 PraxisLab-Begleitseminar) bis 84% (für das ProfiWerk Fach-Seminar) der Studierenden zusammenfassend mit gut oder sehr gut bewertet. Die entsprechenden arithmetischen Mittelwerte (MW) der Notenbewertung schwankten zwischen MW = 1,80 (für ProfiWerk Fach-Seminar) und MW = 2,66 (für das PraxisLab-Vorbereitungsseminar). 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 in der ersten MPM-Kohorte partieller Optimierungsbedarf festgestellt, der aber durch die formative Nutzung der Reflexionen und Evaluationen bei der zweiten MPM-Kohorte verbessert werden konnten.

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. 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 große Mehrzahl der Studierenden die Dozenten/innen als besonders engagiert und kompetent erlebt haben. Aber auch die **Konzepte und die Inhalte** schienen für die große Mehrheit der Studierenden gelungen gewesen zu sein.

Des Weiteren wurde u. a. 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.

Ferner wurden die Studierenden in verschiedenen Seminaren zur **wahrgenommenen Kompetenzsteigerung** befragt. In den ProfiWerk Fach-Seminare wurden mittlere Steigerungen im Bereich fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und Reflexionsorientierter Kompetenzen zurückgemeldet. Ebenso waren mittlere Kompetenzeinschätzung zur Vermittlung und Reflexion fachlicher Inhalte in den PraxisLab Begleitseminaren zu finden. Dies scheint in Anbetracht der realistisch erwartbaren Effekte durchaus ein zufriedenstellender Wert zu sein. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass durch ein Seminar Maximalwerte in diesen Bereichen von den Studierenden angegeben werden.

Darüber hinaus wurden **Einstellungen zur Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten** erfasst. Diese fielen erfreulicherweise sehr positiv aus. Die Studierenden meldeten mit großer Mehrheit zurück, dass sie eine solide und tiefgreifende fachwissenschaftliche Ausbildung für wichtig halten. Eine solche Einstellung ist Grundlage der Kernidee der Marburger Praxismodule.

Schließlich meldeten die große Mehrheit der Studierenden am Ende des MPM-Zyklus im 5. Semester zurück, dass sie die MPM als eine **Bereicherung für ihren Professionalisierungsprozess** erlebt haben. Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass die erste Pilotphase der MPM-Seminare erfolgreich verlaufen ist.

IV.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- bzw. neun-wöchigen Blockpraktikum im 5. Fachsemester. Die Praxisphasen wurden durch universitäre Seminare der MPM intensiv vor- und nachbereitet. 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 (1. Kohorte) bzw. 2,50 (2. Kohorte) 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 waren und eigene Unterrichtsversuche noch nicht vorgesehen waren. Bei differenzierter Betrachtung scheinen aber viele wichtige Aspekte von der Mehrheit der Studierenden als gelungen erlebt worden zu sein: z. B. gute Betreuung durch die Schule, gute Vorbereitung durch das Seminar in PraxisStart.

Das **acht- (1. Kohorte) bzw. neun-wöchige (2. Kohorte) Blockpraktikum** in der Schule ist von den Studierenden als ein Highlight der MPM erlebt worden. Über 90% der Studierenden bewerteten das Vollzeitpraktikum mit sehr gut oder gut (MW = 1,67 bzw. 1,69). 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 Blockpraktikums hatten die Studierenden neben den Mentor/innen zu mehreren weiteren Lehrkräften in der Schule Kontakt. Die **Betreuung durch Mentor/innen und andere Lehrkräfte an der Praktikumsschule** wurde in der großen Mehrzahl der Fälle als sehr positiv und konstruktiv erlebt. Lediglich die Versorgung mit Materialien für den Unterricht durch die Mentoren/innen hätte nach Aussagen einiger Studierender besser sein können.

Die Studierenden haben im Praktikum im Mittel in 23 Unterrichtsstunden pro Woche **hospitiert oder eigenen Unterricht durchgeführt**. Die Hospitationen beschränkten sich nicht nur auf das erste Unterrichtsfach, sondern bei $\frac{3}{4}$ auch auf das Zweite. Des Weiteren berichteten die Hälfte der Studierenden auch fachfremd hospitiert zu haben. Die Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden lag im Mittel (Median) bei ca. 20 Stunden. Die eigenen Unterrichtsversuche wurden sehr positiv für den eigenen Professionalisierungsprozess erlebt. So stimmten fast alle Studierenden eher oder voll zu, bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden viel dazugelernt zu haben. 76% bzw. 86% haben sich bei der Durchführung des eigenen Unterrichts kompetent erlebt. Auch bejahten 85% bzw. 84% 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. Die Mehrzahl der Studierenden (61% bzw. 76%) 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 bezüglich der Transparenz der Anforderungen für den Unterrichtsbesuch gab es leichte Kritiken, die aber bereits bei der 2. MPM-Kohorte deutlich weniger ausgeprägt waren.

Die **Verzahnung von Begleitseminar und Blockpraktikum** wurde in der ersten MPM-Kohorte noch etwas kritisch bewertet. Hier lagen die Rückmeldungen im moderat positiven Bereich. Die Rückmeldungen der 2. MPM-Kohorte fielen aber besser aus. So meldeten z. B. 75% der Studierenden der 2. MPM-Kohorte zurück, dass das PraxisLab-Begleitseminar wichtige Hinweise zur Durchführung des eigenen Unterrichts vermittelt habe.

Die **Organisation des Schulpraktikums** erlebten die Studierenden etwas unterschiedlich. Während die Organisation seitens der Praktikumsschule sehr positiv bewertet wurde, gab es deutlichere Kritiken an der Organisation seitens der Universität. Dies betraf aber Aspekte, die schnell verbessert werden können.

IV.1.3 Ergebnisse der Evaluation der professionsbezogenen Beratung

Die professionsbezogene Beratung beinhaltet eine systematische Reflexion von Stärken und Schwächen in Bezug auf die überfachliche Kompetenzentwicklung 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 Blockpraktikum. Die Beratungsgespräche werden durch die Referenten/innen im Arbeitsbereich 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. Die Teilnahmequoten variierten zwischen den drei Kohorten, die das Angebot durchlaufen haben. So nahmen am ersten Beratungsgespräch im ersten Durchlauf noch sehr gute 79% der entsprechenden Kohorte teil, im zweiten Durchlauf sank diese Quote aber auf 41%, um im dritten Durchlauf wieder bei 70% zu liegen. Der erste und dritte Durchlauf belegen damit, dass hohe Teilnahmequoten trotz Freiwilligkeit erreichbar sind.

Das Angebot der professionsbezogenen Beratung wurde im Anschluss an das zweite Beratungsgespräch mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens evaluiert. Die Ergebnisse zeigten, dass diejenigen, die an den **Beratungsgesprächen** teilnahmen, diese **sehr positiv erlebten**. Die große Mehrheit der Befragten fanden, 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 zwischen 70 und 80% der Befragten zurück, in den Beratungsgesprächen Neues über sich gelernt zu haben.

In der ersten Phase von ProPraxis wurden die Beratungsgespräche von vier verschiedenen Berater/innen durchgeführt. Die **Berater/innen** im Arbeitsbereich für Beratung des ZfL wurden von nahezu 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.

Zur Vorbereitung der Beratungsgespräche 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 Beratungsgespräche wurden ebenfalls durch einzelne **Seminarsitzungen in den MPM** vorbereitet, die durch die Berater/innen im Arbeitsbereich Beratung des ZfL durchgeführt wurden. Diese Seminarsitzungen 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 zum Thema „Lehrergesundheit und Stressmanagement“ wurden moderat positiv bewertet.

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.2 Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden

Die formative Evaluation der Marburger Praxismodule hatte gezeigt, wie die Studierenden die Angebote wahrgenommen und bewertet haben. Trotz der sehr positiven Ergebnisse konnte mit diesen Evaluationen keine Aussage darüber getroffen werden, welche Wirkungen die MPM für die Professionalisierung der Studierenden tatsächlich hatten. Daher wurde zusätzlich eine Längsschnittstudie mit drei Befragungszeitpunkten durchgeführt, die im einjährigen Abstand von April/Mai 2016 bis April/Mai 2018 stattfanden. Zwischen der ersten und zweiten Befragung lagen die MPM-Angebote inkl. des mehrwöchigen Blockpraktikums. Die dritte Befragung diente als Follow-up-Messung. Das besondere an der Längsschnittstudie war, dass Studierende der Marburger Praxismodule (MPM-Studierende) mit solchen verglichen werden konnten, die noch nach dem vorherigen Studienmodell studierten (SPS-Studierende). In der ersten Befragung konnten 175 Studierende befragt werden, von denen 164 Personen einwilligten, für Folgebefragungen

angeschrieben werden zu können. In der zweiten Befragung konnten 123 Studierende (75%) und in der dritten Befragung 86 Studierende (52%) wiederbefragt werden. Am Ende lagen vollständige und verwertbare Datensätze über drei Messzeitpunkte von 74 Studierenden vor. Dies entspricht guten 45% der Ausgangsstichprobe. Davon studierten 21 in den MPM und 53 im SPS-System.

Die **Ergebnisse der Längsschnittanalysen** zeigen zum einen, dass sich das Kompetenzerleben der Studierenden insgesamt in den zwei Jahren deutlich verbessert hat. In vielen Bereichen sind signifikante Anstiege im Kompetenzerleben zu finden. Beim Vergleich der verschiedenen Studienmodelle hat sich jedoch gezeigt, dass sich die MPM-Studierenden im Vergleich zu den SPS-Studierenden im fachdidaktischen Bereich innerhalb des zweijährigen Befragungszeitraums besser entwickelt haben. Dies betrifft das Selbstkonzept zum Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen, die Intensität der Behandlung von fachdidaktischen Themen sowie die Einschätzung der eigenen fachdidaktischen Kompetenz. Vergleichbare Effekte im motivationalen Bereich, 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.

Die Befunde der Längsschnittstudie belegen damit zum einen, dass das Lehramtsstudium in Marburg zu einer substantiellen Steigerung im Kompetenzerleben der Studierenden beiträgt und zum anderen, dass die neu eingerichteten MPM im Vergleich zum bisherigen SPS-System zu einer Verbesserung fachdidaktischer Kompetenzen geführt hat. Für Studierende in den MPM lassen sich eindeutig stärkere Effekte im fachdidaktischen Bereich nachweisen als für Studierenden im bisherigen SPS-System. Somit stellen die MPM im Vergleich zum alten SPS-System eine Verbesserung der fachdidaktischen Ausbildung im Lehramt dar. Damit ist ein wichtiges Ziel der MPM erreicht worden.

V. 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* (2nd 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 Lehrerbildung. 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
- 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 Lehrerbildung*. 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
- 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 „Qualitätsoffensive 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 Bewältigungsresource. *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
- 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
- Shulman, L. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Stellmacher, J., Wiemer, M. T. & Neudenberger, S. (2018). *Evaluation zum Projekt ProPraxis im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg (Berichtszeitraum: 06.2015 bis 09.2017)*. Onlinedokument, Stand 13.08.2019: <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/downloads/evaluation/2017-12-14-evaluationsbericht-propraxis.pdf> Marburg: Zentrum für Lehrerbildung.
- 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.

VI. 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

VII. 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.

VII. 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)

Faktor 1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(14) ...wie der Lernstand einer Schülerin/ eines Schülers diagnostiziert und schriftlich festgehalten werden kann.	,868			
(28) ... welche Möglichkeiten es gibt, bei einer Schülerin oder einem Schüler Leistungsschwächen zu erkennen.	,742			
(19) ...wie differenzierte Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler gegeben werden können.	,697			
(17) ...wie der Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten (z. B. Fragebögen, Lerntagebüchern) ermittelt werden kann.	,691	-,274		,204
(25) ...wie kooperatives Arbeiten von Schülerinnen und Schülern (zu zweit, in Gruppen) bewertet werden kann.	,671			
(21) ...was Gründe für Schwierigkeiten im Arbeits- und Lernverhalten bei Schülerinnen und Schülern sein können.	,585		,218	
(18) ...wie im Unterricht zwischen leistungsstärkeren und –schwächeren Schülerinnen und Schülern didaktisch differenziert werden kann.	,528	,210		
(11) ...wie Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden können.	,366			,240
Faktor 2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(02) ... wie fachdidaktisch einzelne Unterrichtseinheiten begründet geplant werden können.		,820		
(04) ...wie mit Hilfe (fach-)didaktischer Theorien meine eigene Unterrichtsplanung kritisch bewertet werden kann.		,818		
(09) ...wie fachdidaktisch begründete Entscheidungen zu Unterrichtsmethoden/Medien getroffen werden können.		,774		
(03) ...wie Lernsituationen didaktisch klar strukturiert werden können.		,740		
(06) ...wie Unterricht nach ausgewählten Kriterien beurteilt werden kann.		,640		
Faktor 3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(14) ...wie auf Störungen von Schülerinnen und Schülern angemessen reagiert werden kann.			,886	
(15) ...wie bei Konflikten unter Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann.			,803	
(26) ...was ich tun kann, um Störungen im Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren.			,738	
(20) ...wie ich produktiv mit Regelverstößen im Unterricht umgehen kann.			,735	

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

Faktor 4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(08) ...wie Schülerinnen und Schülern Lernstrategien für das weitere Lernen vermittelt werden können.				,958
(07) ...wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien entwickeln.		,205		,803
(12) ...wie Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden können, eigene Lernstrategien zu erarbeiten und zu reflektieren.	,268			,543

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

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

Faktor 1: Wissen über die Erfassung und Rückmeldung von Lernständen und Lernfortschritten	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(28) ...welche Möglichkeiten es gibt, bei einer Schülerin oder einem Schüler Leistungsschwächen zu erkennen.	,736			
(24) ...wie der Lernstand einer Schülerin/ eines Schülers diagnostiziert und schriftlich festgehalten werden kann.	,718			
(11) ...wie Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden können.	,655			
(21) ... was Gründe für Schwierigkeiten im Arbeits- und Lernverhalten bei Schülerinnen und Schülern sein können.	,642			
(18) ...wie im Unterricht zwischen leistungsstärkeren und –schwächeren Schülerinnen und Schülern didaktisch differenziert werden kann.	,602	,382		-,270
(25) ...wie kooperatives Arbeiten von Schülerinnen und Schülern (zu zweit, in Gruppen) bewertet werden kann.	,580			,233
(19) ...wie differenzierte Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler gegeben werden können.	,566			
(17) ...wie der Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten (z. B. Fragebögen, Lerntagebüchern) ermittelt werden kann.	,519			
Faktor 2: Wissen über die fachdidaktische Begründung von Unterrichtsplanungen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(02) ...wie fachdidaktisch einzelne Unterrichtseinheiten begründet geplant werden können.		,829		
(03) ... wie Lernsituationen didaktisch klar strukturiert werden können.		,767		
(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)

Faktor 3: Wissen über den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten unter Schüler/innen	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(14) ...wie auf Störungen von Schülerinnen und Schülern angemessen reagiert werden kann.			,898	
(20) ...wie ich produktiv mit Regelverstößen im Unterricht umgehen kann.			,833	,226
(26) ...was ich tun kann, um Störungen im Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren.			,811	
(15) ...wie bei Konflikten unter Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann.	,211		,748	
Faktor 4: Wissen über die Vermittlung von Lernstrategien	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich habe fachlich fundiertes Wissen darüber, ...				
(08) ...wie Schülerinnen und Schülern Lernstrategien für das weitere Lernen vermittelt werden können.				,936
(07) ...wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien entwickeln.				,861
(12) ...wie Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden können, eigene Lernstrategien zu erarbeiten und zu reflektieren.				,785

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

VII.A.2 Bereich B: Motivationale Aspekte

VII.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).

VII.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 zu 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).

VII.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).

VII.A.3 Bereich C: Überzeugungen und Werthaltungen

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

VII.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).

VII.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).

VII.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.

VII.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).

VII.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).