



Zentrum für Lehrerbildung
Universität Koblenz - Landau,
Campus Landau

Kompetenz- und standardorientierte Evaluation im Lehramtsstudium an Gelenkstellen zu Praktika.

**Ein Vorhaben zur empirisch gestützten Verbesserung
der Studierendenberatung**



Rainer Bodensohn

Exemplarisch dargestellt

- Entwicklung des Aufgabenbereichs im ZLB als Auftrag
- Verhältnisse
- Ergebnisse
- Hoffnungen

Entwicklung des Aufgabenbereichs

Auszug § 92

Hochschulgesetzesnovelle Rh.-Pf.

„(1) An jeder Universität besteht ein Zentrum für Lehrerbildung als wissenschaftliche Einrichtung. Es dient der Wahrnehmung fachbereichsübergreifender Aufgaben bei der Konzeption und Organisation lehramtsbezogener Studiengänge, entsprechender wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sowie Forschungs- und Entwicklungsvorhaben und der Verbindung mit der berufspraktischen Ausbildung. Es wirkt im Hinblick auf lehramtsbezogene Studiengänge an der Qualitätssicherung nach § 5 mit. Das Zentrum hat insbesondere folgende Aufgaben:

1. Vorschläge zur Studienstruktur, zur Studienreform und deren Umsetzung zu erarbeiten,
2. bei Studienplänen und Prüfungsordnungen mitzuwirken,

Entwicklung des Aufgabenbereichs

Noch: Auszug § 92 LHG (Nov.)

3. bei der Abstimmung der Studienangebote aus den Fachbereichen, insbesondere im Hinblick auf die Einhaltung der Curricularen Standards, sowie bei der Organisation des Lehrbetriebs mitzuwirken,
4. an der Studienberatung zu den lehramtsbezogenen Studiengängen nach § 24 mitzuwirken,
5. an der Entwicklung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung für Lehrkräfte mitzuwirken,
6. schul- und lehramtsbezogene Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu initiieren, zu beraten, zu unterstützen oder durchzuführen,
7. Inhalte und Organisation der lehramtsbezogenen Studiengänge mit der schulpraktischen Ausbildung abzustimmen,
8. an der Besetzung lehramtsbezogener Professuren durch die Abgabe von Stellungnahmen mitzuwirken, wenn die Funktionsbeschreibung der Professur die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben vorsieht.“

Entwicklung des Aufgabenbereichs

Auszug § 5 LHG (Nov.)

(2) Das Qualitätssicherungssystem gewährleistet in den Teilbereichen Studium und Lehre insbesondere die kontinuierliche Verbesserung der Betreuung der Studierenden, des Übergangs von der Schule zur Hochschule und in den Beruf, des Prüfungswesens und der Förderung der Lehrkompetenz. Es stellt ferner die Studierbarkeit des Studiums, das Erreichen der angestrebten Qualifikationsziele und die Studienreform gemäß § 17 sicher. Im Teilbereich Forschung gewährleistet es eine Schwerpunktbildung und Differenzierung sowie eine leistungsorientierte hochschulinterne Forschungsförderung. Gender Mainstreaming und Frauenförderung sind Bestandteile des Qualitätssicherungssystems.

Verhältnisse: Wandel des Aufgabenbereichs

Exemplarisches Fazit: Da wollten wir hin!

- Prozesse der Personal-, Organisations- und Kulturentwicklung in- und unter Beteiligung der Zentren
- (....)
- Instrumente zur Verbesserung der Studierendenbetreuung
- Instrumente diagnostischer und allokativer Funktion
- (...)

Verhältnisse

Arbeitsbegriff „Kompetenz“

- Kompetenz

Diese fokussiert „körperliche und geistige Dispositionen (...), die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmöglichkeiten weiterzuentwickeln“

(Frey & Balzer, 2003, S. 150)

Verhältnisse

Arbeitsbegriff „Standard“

- Standards

formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann.

(KMK 2004)

Verhältnisse **der Phasen**

- Das Verhältnis zwischen universitärer und berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu klären, dass ein systematischer, kummulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

(KMK 2004)

Verhältnisse Theorie - Praxis

- Praxisfrustrierte Wissenschaftler
versus
- Wissenschaftsfrustrierte Praktiker
- Wendung des wissenschaftlich gebildeten
Praktikers (Langewand 2007)

Verhältnisse: Vielfältige Desiderate in der Lehrerausbildung werden bearbeitet

Breiter Bogen zwischen Programmforschung

- Grundlagenforschung

Beispiel DFG „Kompetenzmodelle“

- Feldforschung

Beispiel Stifterverband „Bessere Lehre“

**und International vergleichender Forschung zur
Wirksamkeit der Lehrerausbildung**

Problemstellung

Wie kommen wir zur einer empirisch gestützten Verbesserung der Beratungsleistung Studierender an der Schnittstelle zur Schulpraxis ?

Es lohnt der Blick auf andere Universitäten
Ziel: U. a. vergleichbare Formate entwickeln

Ergebnisse: Inzwischen große Bandbreite von Forschungen

- **Projekte zum Praxissemester**

Modellversuch Praxisjahr Biberach (Dieck / Doerr u. a. in Weingarten / Biberach 2009);

Beisp. Jenaer Modell (Zukunft der Lehrerbildung. (Lütgert / Gröschner & Kleinespel, 2008)

- **Projekte zur Effizienz der Lehrerbildung** Beisp. Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen EduLikS (Boekhoff / Franke / Dietrich & Arnold, 2008)

- **Self-Assessments**, Beisp. „Stufenmodell Eignung für den Lehrerberuf“ Hamburg (Zeit-Stiftung / Zentrum f. Lehrerbildung, 2009); Beisp. ABC - Lehramt, Uni Trier, (Schnabel-Schüle / Weyand , 2007-2009);

Beisp. CCT – Germany, einzelne Bundesländer entwickeln mit Johannes Mayr Länder-Versionen, (Baden-Württemberg 2009, Rheinland-Pfalz 2010...)

- U. v. mehr

Es lohnt vielleicht auch

nach Landau zu schauen

- Seit 1998 Umbau der Schulpraktischen Studien von einem Verwaltungsbüro zu einer wissenschaftlichen Einheit
- Seit 2005 Zentrum für Lehrerbildung, Annäherung an die Problemstellung in einem weiten Bogen mit einem guten Dutzend empirischer Studien, darunter 2 Delphi-Studien
- Seit 2002 Internet- Rückmeldungen zur Verbesserung der Beratung in VERBAL, REBHOLZ und zukünftig KOSTA

Ergebnisse

Gegenstände 6 ausgewählter Vorstudien

- **Studie 1:** Betrachtung der Kompetenzentwicklung in und zwischen Praxisphasen im Kontext von VERBAL N = 401; 85% f.; 9,7% m., (Rest o. A.)
- **Studie 2:** Metaevaluation der Oserschen „Standards guten Lehrerhandelns“ N = 953, 63,9% f.; 21,7% m.; (Rest o. A.)
- **Studie 3:** Längsschnittliche Kompetenzentwicklung im Kontext von REBHOLZ N = 453; 48,8% f.; 14,3% m. (Rest o. A.);
- **Studie 4:** Prädiktion der Ausprägungen der Fachkompetenzen zum Ende der Praxisanteile des ersten Studienabschnitts N = 408; 75,7% f.; 24,0% m. (Rest o. A.);
- **Studie 5:** Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Bewertung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika N (Schüler) = 6783, N (Praktikanten) = 346
- **Studie 6:** Wahrnehmungsstruktur der für die Fremdsprachen gesetzten Standards und deren Relevanz für Blockpraktika. N (Studierende) = 329, 65,1% der Studierenden wurden im Fach Englisch, 23,9% im Fach Französisch (Rest k. A.)

Fragen der Studie 1

Betrachtung der Kompetenzentwicklung in und zwischen Praxisphasen im Kontext von VERBAL

N = 401; 85% f.; 9,7% m., (Rest o. A.)

Sind die Änderungen in der Ausprägung einzelner Kompetenzbereiche auf nachfolgende Varianzquellen zurückzuführen?

- (a) Selbst- vs. Fremd- (bzw. Mentoren-) beurteilung,
- (b) Entwicklung über die Zeit (erstes vs. zweites Blockpraktikum)
- (c) Praktikumsverlauf (zu Beginn vs. Ende eines Blockpraktikums)

Inhaltsbereiche der Studie 1:

Fachkompetenzen

Gemeint sind für das Lehrerhandeln spezifische berufliche Handlungskompetenzen **im Sinne des ‚pedagogical content knowledge‘** ergänzt durch unspezifische berufliche Handlungskompetenzen

VERBAL:

Vier Fachkompetenzbereiche:

- Planung Unterricht Fach-/ Theoriebezug
- Planung Unterricht Lernplanung
- Durchführung Unterricht Methode
- Durchführung Unterricht Soziales

- Erhebungsbogen ‚smk‘ von Frey & Balzer (2003) mit 12 Kompetenzdimensionen (72 Items)

Ausschnitt aus Ergebnissen der Studie 1

Betrachtung der Kompetenzentwicklung „Praxisphasen im Kontext von VERBAL“

- **Selbsturteil ist i.d.R. strenger als Fremdurteil**
- **Bei der Mehrzahl der Dimensionen zumeist mittelgroße Effekte (positive Kompetenzentwicklung) zwischen den Praktika bei**
 - allen Fachkompetenzen**
 - SK: Selbstständigkeit, Führungsfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten**
 - MK: Analysefähigkeit, Flexibilität, Zielorientierung, Arbeitstechnik**
- **Bei allen Dimensionen SEHR GROSSE Effekte (positive Kompetenzentwicklung) innerhalb der Praktika**
- **Verzicht auf Pre-Post-Design bezüglich „sozialer Erwünschtheit“**

Studie 1 VERBAL: „lessons learned“ 2005

- Kompetenz- und Standardbezug **lohn**en für alle Beteiligten
- Transparenz und Beratung **werden ausdrücklich gewünscht**
- **Großer Vorteil durch** dreifache Rückmeldung **mehrperspektivischer Kompetenzanalysen (Beteiligte, Institution und Wissenschaft)**
- normorientierte Auswertungen **sind mit** kriteriumsorientierten und entwicklungsorientierten **Informationen** zu untermauern, **indem sowohl Ist- und Gruppen-Profile mit definierten Soll-Profilen als auch individuelle Profile vor und nach dem BP verglichen werden.**
- Fortlaufende Verbesserung der Instrumentarien und Rückmeldungen

Fragen der Studie 2

Metaevaluation der Ouserschen „Standards guten Lehrerhandelns“ in einer Praxissituation

N = 953, 63.9% f.; 21,7% m.; (Rest o. A.)

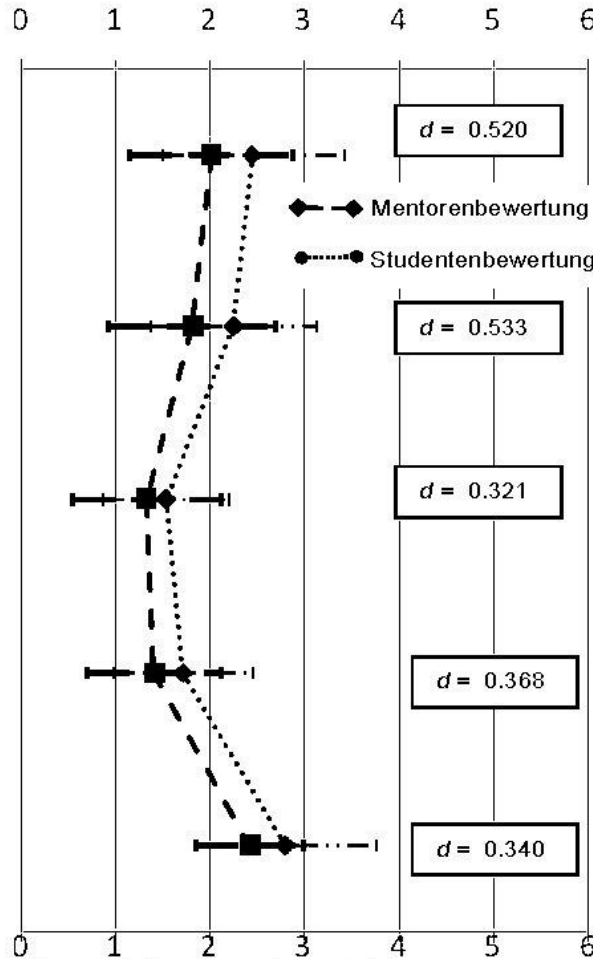
Wie werden die von Oser zusammengetragenen Standards des Lehrerhandelns von Experten (d. h. betreuenden Mentoren) und Lehramtsstudierenden

- (a) im Hinblick auf die **allgemeine Wichtigkeit** für den Lehrerberuf eingeschätzt ?
- (b) tatsächlich anwendbar und damit *relevant* zur Evaluation **der Kompetenzentwicklung in den Blockpraktika** der ersten Phase der Lehrerbildung?

FACHKOMPETENZ: Leistungsmessung

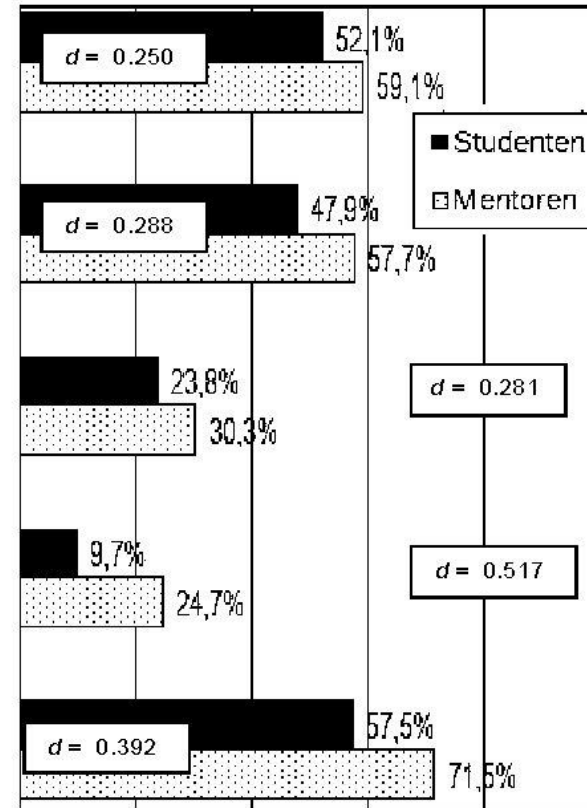
Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika

Wichtigkeit allgemein



Relevanz im Praktikum

Prozentsatz derjenigen, die das Item für irrelevant für das Praktikum halten



① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
 ④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = besonders unwichtig
 d: Effektstärke (Cohen's d)

Ergebnisse der Studie 2 Metaevaluation der Ouserschen „Standards guten Lehrerhandelns“ in einer Praxissituation

Beispiel 1: die Standards des Bereichs „Leistungsmessung“

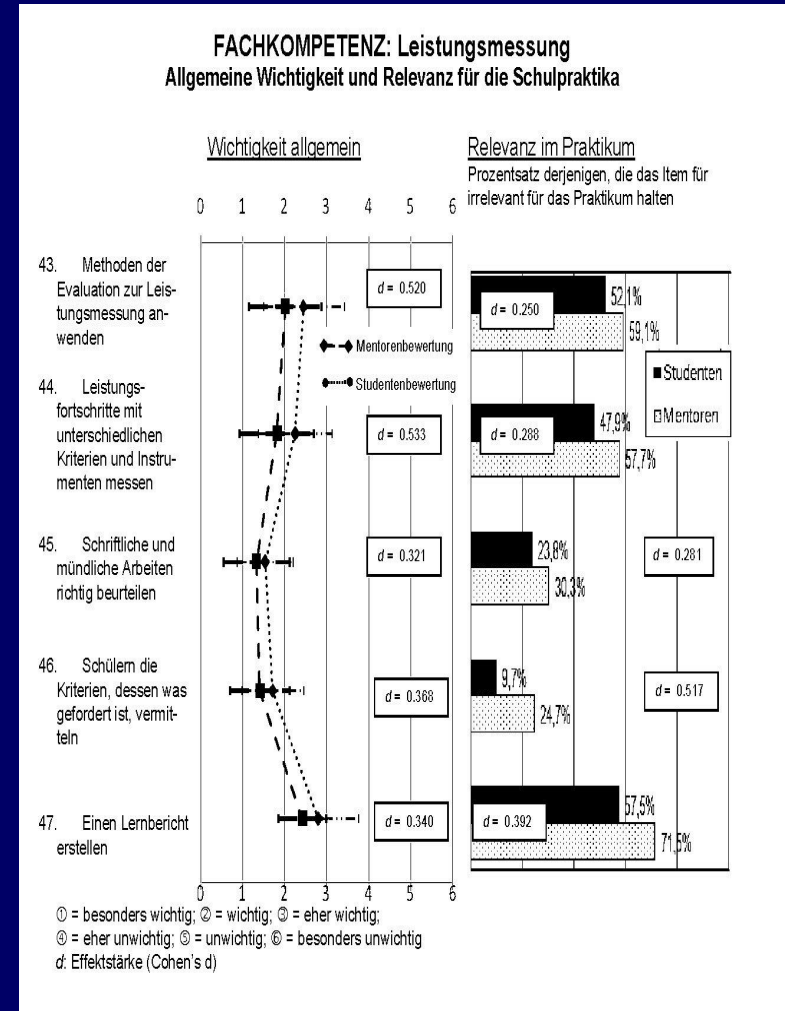
Markante Ergebnisse:

-Nur die Standards 45 („richtig beurteilen“) und 46 („Kriterien der Anforderung vermitteln“) werden im Mittel zumindest als „wichtig“ und als auf die Praktikumsituation anwendbar eingeschätzt

-Item 43 : Verständlichkeit? („Evaluation“ als akademischer Begriff?)

-Item 44: Zu weit gedacht? („mit unterschiedlichen Kriterien“ – wenn nicht klar ist ob überhaupt?)

-Item 47 („Lernbericht“): Begriff Unbekannt ?



Ergebnisse der Studie 2

Metaevaluation der Oerschen „Standards guten Lehrerhandelns“ in einer Praxissituation

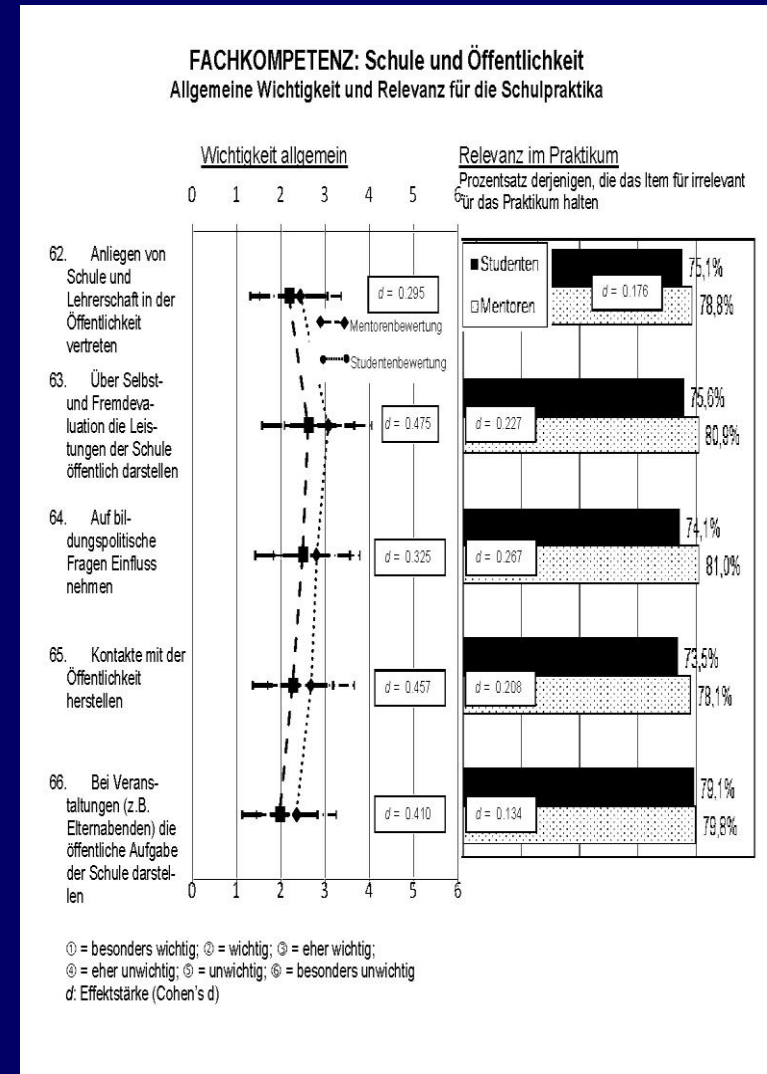
Beispiel 2: Die Standards des Bereichs „Schule und Öffentlichkeit“

Markante Ergebnisse:

-Sämtliche Standards werden als nachrangig wichtig eingeschätzt

-Bezogen auf das Praktikum sind alle dieser Standards irrelevant

Zumindest im Praktikum kann auf die Erhebung dieses Kompetenzbereichs verzichtet werden



Fragen der Studie 3

Längsschnittliche Kompetenzentwicklung im Kontext von REBHOLZ

N = 453; 48,8% f.; 14,3% m. (Rest o. A.);

Wie sind die Änderungen in der Ausprägung einzelner Kompetenzbereiche auf die Varianzquellen a, b, c, zurückzuführen ?

- (a) Selbst- vs. Fremd- (bzw. Mentorenbeurteilung)
- (b) Entwicklung im Längsschnitt (erstes vs. zweites Blockpraktikum) sowie
- (c) deren Interaktion

Ergebnisse Studie 3: Zusammenfassung

Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung

- Bei allen Kompetenzbereichen findet sich durchgängig ein milderer Mentorenrteil (mit zumeist großen Effekten)
- Substantielle (zumindest mittlere) globale Praktikumseffekte (Kompetenzzuwachs vom 1. zum 2. Praktikum) finden sich nur bei ausgewählten Bereichen:
 - **FK: Vermittlung von Lernstrategien, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Zusammenarbeit in der Schule, Selbstorganisation, Fachdidaktische Gesichtspunkte**
 - **SMK: Selbständigkeit, Flexibilität, Arbeitstechnik**
- Substantielle Interaktionen (Steigerung im Studierenden- stärker als im Mentorenrteil) bei:
 - **FK: Leistungsmessung, Fachdidaktische Gesichtspunkte**

Fragen der Studie 4

Prädiktion der Ausprägungen der Fachkompetenzen zum Ende der Praxisanteile des ersten Studienabschnitts

N = 408; 75.7% f.; 24.0% m. (Rest o. A.)

Ist Prädiktion derjenigen Fachkompetenzen (Kriterien), die nach Expertensicht erfolgreiches Lehrerhandeln konstituieren, bereits durch zu Studienbeginn erhobene „weiche“ Maße (Prädiktoren) möglich?

- **Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums**
- **selbst zugeschriebene Stärken und Schwächen und**
- **Personale Kompetenzen**

Ergebnisse Studie 4: Prädiktion Fachkompetenzen erfolgreichen Lehrerhandelns

- Veranschaulichung -

I. Fachkompetenzen

Selbst
Fremd

Selbst
Fremd

Selbst

Selbst
Fremd ?

II. Sozial- und Methodenkompetenzen

Selbst

Selbst
Fremd

Selbst
Fremd

Selbst

Selbst
Fremd ?

III. Personale Kompetenzen (Wert-haltungen)

Selbst

Selbst

Selbst

Selbst

Selbst

IV. Motive der Studienwahl, Stärken

Selbst



Erhebungen:

Studien-
beginn

Ende 1.
BP/RSP

Ende 2.
BP/RSP

1. Staats-
examen

2. Staats-
examen

Ergebnisse Studie 4: Prädiktion Fachkompetenzen erfolgreichen Lehrerhandelns

Prädiktion der Selbstbewertungen (1/3)

Standard	N	sign. Prädiktoren	adj. kum. R ²	stand. Beta
Lehrer-Schüler-Beziehung	375	Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,099	0,272
		PK: Gelassenheit	0,145	0,214
Schüler unterstützende Beobachtung und Diagnose	318	Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,080	0,241
		PK: Gelassenheit	0,125	0,225
Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	166	PK: Gelassenheit	0,041	0,181
		Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,066	0,167
Ausbau und Förderung von sozialem Verhalten	129	Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,093	0,313
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	331	Stärke: Führungsfähigkeit	0,091	0,250
		PK: Neugier	0,114	0,169

Ergebnisse Studie 4: Prädiktion Fachkompetenzen erfolgreichen Lehrerhandelns

Prädiktion der Selbstbewertungen (2/3)

Standard	N	sign. Prädiktoren	adj. kum. R ²	stand. Beta
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	348	PK: Neugier	0,062	0,168
		PK: Hilfsbereitschaft	0,083	0,144
		Mot: Gute Rahmenbedingungen	0,092	-0,116
		Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,100	0,108
		Leistungsmessung	223	PK: Erfolgsorientierung
		Stärke: Führungsfähigkeit	0,071	0,141
Medien des Unterrichts	353	PK: Neugier	0,040	0,135
		PK: Gelassenheit	0,055	0,124
		Stärke: Kooperationsfähigkeit	0,064	0,110
Zusammenarbeit in der Schule	250	PK: Neugier	0,045	0,220

Ergebnisse Studie 4: Prädiktion Fachkompetenzen erfolgreichen Lehrerhandelns

Prädiktion der Selbstbewertungen (3/3)

Standard	N	sign. Prädiktoren	adj. kum. R ²	stand. Beta
Selbstorganisationskompetenz	248	PK: Neugier	0,106	0,263
		Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,136	0,193
Fachdidaktische Gesichtspunkte	298	PK: Neugier	0,056	0,243
Allg. did. Gesichtspunkte: Unterrichtsplanung	373	PK: Neugier	0,066	0,180
		PK: Hilfsbereitschaft / Einfühlsamkeit	0,092	0,144
		Stärke: Kooperationsfkt.	0,102	0,121
Allg. did. Gesichtspunkte: Unterrichtsdurchführung	371	PK: Neugier	0,079	0,181
		PK: Hilfsbereitschaft / Einfühlsamkeit	0,106	0,174
		Stärke: Führungsfkt.	0,119	0,121

Ergebnisse Studie 4: Prädiktion der Fremdbewertungen

Prädiktion der Fremdbewertungen

Standard	N	sign. Prädiktoren	adj. kum. R ²	stand. Beta
Lehrer-Schüler-Beziehung	276	PK: Hilfsbereitschaft / Einfühlsamkeit	0,023	0,152
Bewältigung von Disziplinproblemen	239	Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern	0,016	0,141
Ausbau und Förderung von sozialem Verhalten	206	Mot: Günstige Rahmenbedingungen	0,019	-0,155
Vermittlung von Lernstrategien	254	Mot: Kompaktheit des Studiums	0,020	-0,156
Leistungsmessung	173	Stärke: Beharrlichkeit	0,032	-0,195
Medien des Unterrichts	263	PK: Gelassenheit	0,012	0,124
Unterrichtsplanung	275	PK: Gelassenheit	0,011	0,121

...bei allen anderen fremdbewerteten Kompetenzbereichen ist keine Prädiktion möglich

Ergebnisse Studie 4: Prädiktion Fachkompetenzen erfolgreichen Lehrerhandelns

- Zusammenfassung -

- **Die Prädiktion der Selbstbewertung gelingt –in gewissem Rahmen- gut, massgebliche Prädiktoren sind:**
 - **Mot: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen**
 - **PK: Neugier, Gelassenheit, Einfühlsamkeit**
 - **Stärken: Kooperations- und Führungsfähigkeit**
- **Die Prädiktion der Fremdbewertung gelingt nicht:**
 - **Nur bei einigen Bereichen überhaupt Signifikanzen**
 - **Durchgehend schwache Effekte**
 - **Teils fragwürdige Interpretierbarkeit**

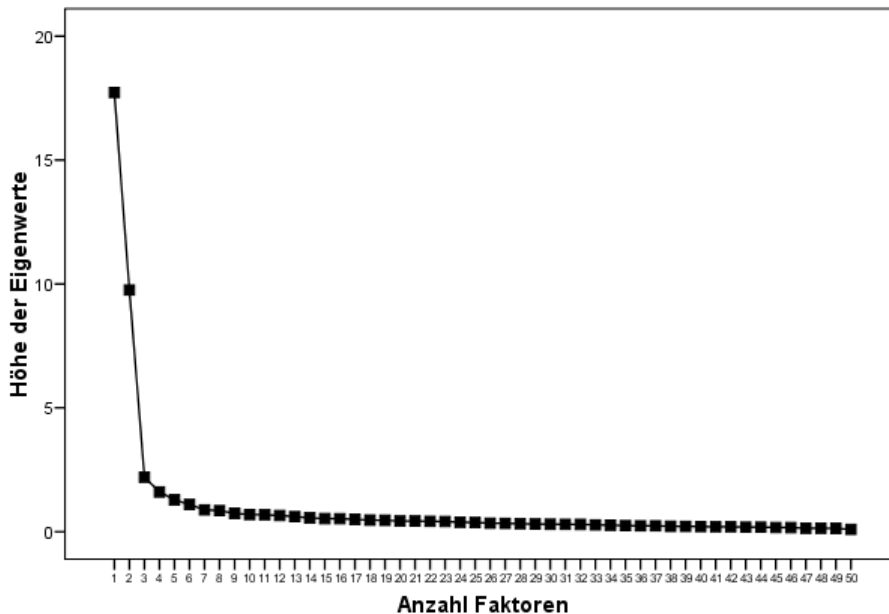
Ergebnisse Studie 4: Modellprüfung

- **Fragestellung: Lässt sich die theoretische Einteilung in (Oserche) Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen empirisch stützen?**
 - Schritt 1: Innerhalb eines Messzeitpunkts sollten sich (unter Einbezug von Mentoren- und Selbstbeurteilung) die drei Kompetenzbereich sowohl in explorativen als auch konfirmatorischen Faktorenanalysen abbilden
 - Schritt 2: In der längsschnittlichen Betrachtung sollten die Ausprägungen der Kompetenzklassen eine gewisse Zeitstabilität aufweisen, dabei sollten sich Selbst- und Mentorenbeurteilung gegenseitig beeinflussen (Cross-Lag-Design)

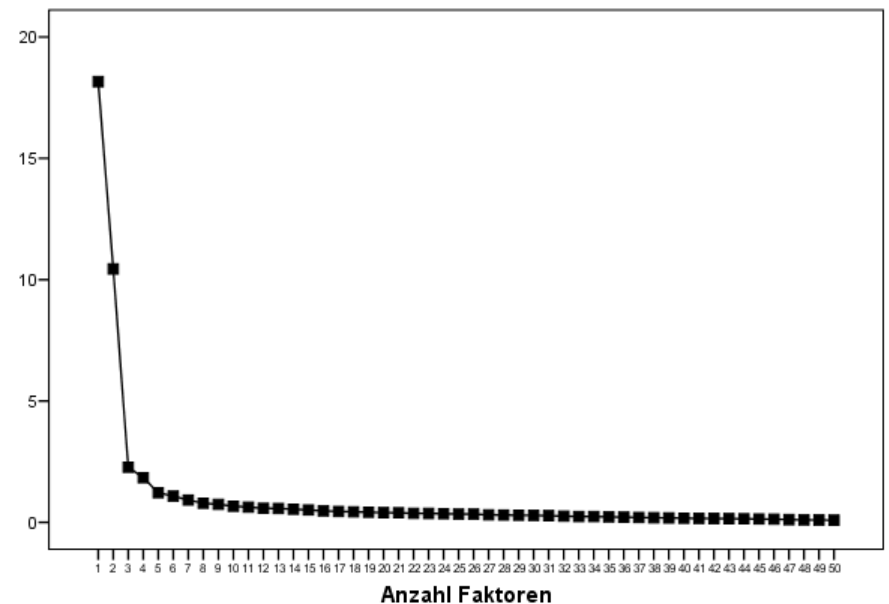
Ergebnisse Studie 4: Modellprüfung

- Schritt 1: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen über jeweils Selbst- und Fremdbeurteilungen (FK, SK, MK) zu den beiden Messzeitpunkten
- Darstellung der Eigenwertverläufe (Scree-Plot)

Faktorisierung (Hauptachsenmethode) zum Ende des ersten Blockpraktikums



Faktorisierung (Hauptachsenmethode) zum Ende des zweiten Blockpraktikums



Ergebnisse Studie 4: Modellprüfung

Interpretation der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen

In beiden Fällen:

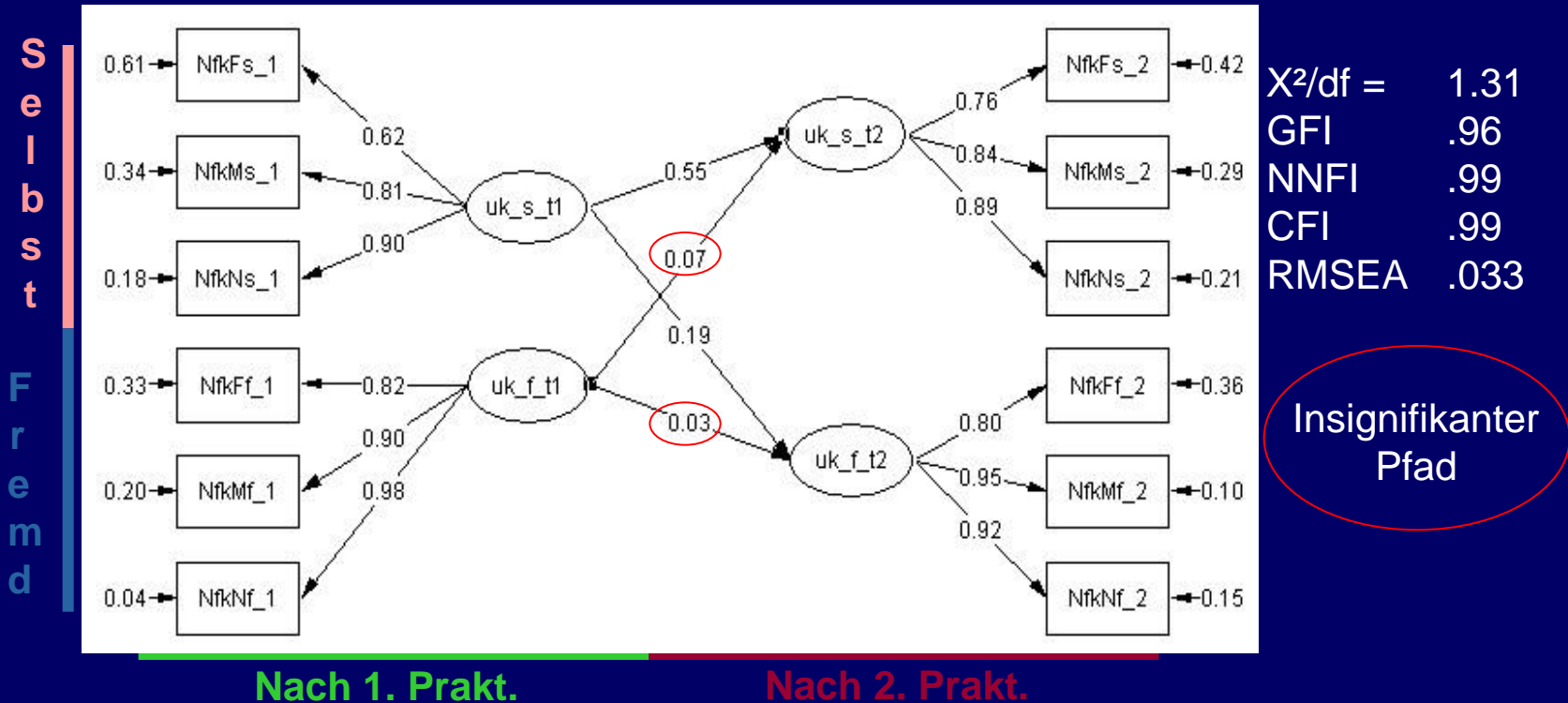
- Klare Zwei-Faktoren-Struktur
- Erster Faktor: Alle Fremdurteile (FK, SK, MK zusammen)
- Zweiter Faktor: Alle Selbsturteile

Ergebnisse sind erwartungskonträr!

- Es gibt jeweils innerhalb der Fremd- und der Selbstbeurteilung einen Generalfaktor, der alle Kompetenzen umfasst
- Selbst- und Fremdurteil sind weitgehend unkorreliert
- In Termini der MTMM-Analyse:
Viel Methodenvarianz, wenig Konstruktvarianz
- Versuche, die hypothetischen Strukturen konfirmatorisch (CFA) zu modellieren, scheitern

Ergebnisse Studie 4: Modellprüfung

- Längsschnittliche Modellierung eines Teilbereichs: „Unterrichtskompetenz“ als latente Variable



- „Gutes“ Modell
- Selbsteinschätzung im 1. Praktikum besitzt prädiktiven Gehalt
- Aber: Fremdbeurteilung zum Ende des 1. Praktikums ist irrelevant für die Kompetenzeinschätzungen im 2. Praktikum

Ergebnisse Studie 4: Modellprüfung

Zusammenfassung

- **Die theoretisch fundierte Binnenstruktur (Differenzierung der Kompetenzdimensionen FK, SK und MK) bildet sich empirisch nicht eindeutig ab**
 - Insbesondere bei simultanem Einbezug von Selbst- und Fremdbeschreibungen zeigt sich, dass die Beobachtungsmodalitäten (s/f) kohärenter sind als die Inhaltsbereiche
 - Der Selbst- und Fremdwahrnehmung scheint jeweils ein Generalfaktor zugrunde zu liegen, Selbst- und Fremdwahrnehmung haben wenig gemeinsame Varianz
- **Die längsschnittliche Modellierung des Kernbereichs „Unterrichtskompetenz gelingt gut:**
 - Das Selbsturteil im ersten Praktikum kann Anteile an der Selbst- und der Fremdwahrnehmung im zweiten Praktikum erklären
 - Personale Kompetenzen und selbsteingeschätzte Fähigkeiten haben substantiellen Einfluss auf die Kompetenzausprägung im Verlauf der Ausbildung
 - Die Fremdeinschätzung im ersten Praktikum steht nicht im Einklang mit anderen Komponenten des Modells

Fragen der Studie 5

**Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Bewertung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika
N (Schüler) = 6783, N (Praktikanten) = 346“**

- Wie nehmen Schülerinnen und Schüler ihre „Ausbildungslehrer“ d. h. Praktikantinnen und Praktikanten im Blockpraktikum wahr?
- Gibt es Hinweise auf Nähe zu „klassischen“ Theorien der Führung und Unterrichtsqualität?

Studie 5: Klassenstufen im Untersuchungskollektiv

Im Zeitraum 2006 bis 2008 wurden so $N^P=346$ Praktikantinnen und

Praktikanten durch insgesamt $N^S=6783$ Schülerinnen und Schüler

	Klasse	Häufigkeit	Prozent
Gültig	2	1	,3
	3	5	1,4
	4	17	4,9
	5	51	14,7
	6	46	13,3
	7	63	18,2
	8	41	11,8
	9	71	20,5
	10	51	14,7
	Gesamt		346

Studie 5: Faktorenanalyse

- 6-Faktoren-Struktur, die in der Lage ist, 34.33% der Varianz in den (noch verbliebenen) 25 Items aufzuklären.
 1. Autokratie, 2. Anregungsgehalt des Unterrichts,
 3. Lernkultur, 4. Wertschätzung,
 5. klare Strukturvorgaben, 6. Einbindung der Schüler
- Diese Lösung kann in weiteren Analyseschritten nicht mehr sinnvoll verbessert werden.

Studie 5: Innere Konsistenzen und Skalenwerte der 6-Faktoren-Lösung

Nr.	Name der Skala	Anzahl Items	α	Skalenmittel*	Skalenvarianz
1	Autokratie	3	.80	14.10	3.56
2	Anregungsgehalt des Unterrichts	4	.92	8.65	4.63
3	Lernkultur	5	.88	11.30	5.13
4	Wertschätzung	3	.91	4.39	1.04
5	Klare Strukturvorgaben	4	.86	6.77	2.35
6	Einbindung der Schüler	4	.89	6.58	2.17

* hier ist die Originalskalierung der Items zu berücksichtigen: 1 = „stimmt genau“, 6 = „stimmt gar nicht“

Studie 5: Nähe zu Theorien der Führung und Unterrichtsqualität

- 2-Faktoren-Modell der Ohio-State-Studies: Consideration, Initiating Structure (Fleishman, 1953)
- 3-Faktoren-Modell der Pennsylvania-Studies: Consideration, Initiating Structure, Rigidity-Flexability (Landy & Lamiell-Landy, 1978)
- Faktor Partizipation: Michigan-Studies (Katz & Kahn, 1952), auch Modellierungen (Vroom & Jago, 1991)
- Unterrichtsqualität: Shulman (1986), Wang, Haertel & Walberg (1993), Helmke & Weinert (1997), Helmke und Jäger (2002), Baumert, Blum & Neubrand (2002), Helmke (2003) uvm.

Nähe zu Basic Properties: Helmke & Weinert (1997)

Baumert, Blum & Neubrand (2002) Seite 11

1. Good classroom management and effective response to critical events
2. Appropriate pacing, i.e., optimisation instead of maximization of lesson speed, and interactional exchange allowing for a high level of student attentiveness and participation
3. Clarity and structure in the presentation of material and the setting of tasks
4. Adaptivity of task selection and feedback given by the teacher, based on a diagnostic understanding of the ability and learning progress of individual students
5. Affective quality of the teacher-student and student-student relations.

Fragen zu Studie 6: Wahrnehmungsstruktur der für die Fremdsprachen gesetzten Standards für den Lehrerberuf und deren Relevanz für Blockpraktika

In einer Praxissituation überprüfen, inwieweit die von Experten generierten Standards des Lehrerhandelns in den Fremdsprachen

- **(a) von Ausbildungsexperten (d.h. betreuenden Mentoren) und Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die allgemeine Wichtigkeit für den Lehrerberuf eingeschätzt werden**
- **(b) die einzelnen Standards – wiederum aus der Perspektive von Experten und Novizen – auch tatsächlich zur Evaluation der Kompetenzentwicklung in den Blockpraktika (2 x 4 Wochen) der ersten Phase der Lehrerbildung anwendbar sind bzw. hier eine Relevanz für Blockpraktika besitzen.**

6. Folgerungen *Erster Strang „Verinnerlichung“*

- Große Mehrheit der Standards zumindest als „wichtig“ für die Perspektive der Novizen ebenso wie für die Experten.
- Ausnahmen hiervon (bzw. eine in Relation zum Mittel der Bewertungen relativ geringe Wichtigkeiten) finden sich vor allem in den Bereichen „Anschlussfähiges Fachwissen“ und „Erkenntnis- und Arbeitsmethoden des Fachs“ .
- Sowohl Studierende als auch langjährige Praktiker erleben die fachliche Verankerung als nachrangig wichtig, in Relation zu den übrigen Anforderungen, welche die Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer mit sich bringt.

Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis

6. Folgerungen *Zweiter Strang „Anwendbarkeit“ (1)*

Anwendbarkeit der Standards zur Evaluation von Schulpraktika

Unterscheidung zwischen Standards die sowohl

- (a) realistischerweise schon in der frühen Phase der Ausbildung als für das Lehrerhandeln bedeutsam antizipiert werden können, als auch
- (b) in einer relativ kurzen Praxisphase von vier Wochen Platz finden können und
- (c) Standards, die diese beiden Kriterien nicht erfüllen.

Ein Teil der Standards, die eine (quantitativ und qualitativ) zentrale Stellung im Lehrerhandeln einnehmen, erfüllt die beiden genannten Kriterien. Bei 14 der 34 Standards sind maximal 20% der Beurteilenden der Ansicht, dass diese für die Praktika irrelevant seien.

6. Folgerungen **Zweiter Strang „Anwendbarkeit“ (2)**

Standards oder Bereiche von Standards, auf die dies nicht oder nur eingeschränkt zutrifft, sind:

- Standards, die **längerfristiges Planen und Handeln** voraussetzen werden von einer Mehrheit als irrelevant für das Praktikum erlebt. Erhebung entbehrlich ?
- **Alle Standards der fachwissenschaftlichen Bereiche 2 und 3, des Bereichs 7** (Förderung der Nachhaltigkeit des Lernens), sowie einige weitere Standards werden von einer erheblichen Zahl von Beurteilern (ca. 20-50%) für im Praktikum nicht anwendbar angesehen.

Erhebliche Desiderate: **Wie können von institutioneller Seite Bedingungen geschaffen werden, die eine verstärkte Umsetzung und Anwendung fachwissenschaftlichen Wissens und Könnens im Praktikum ermöglichen?**

6. Folgerungen 1: Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis

Normative Vorlage der Experten	Im Praktikum wahrgenommen
<ol style="list-style-type: none">1. Sprachwissen und Sprachkönnen2. Anschlussfähiges Fachwissen3. Erkenntnis- und Arbeitsmethoden des Faches4. Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen5. Fachliches Lernen planen und gestalten6. Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen7. Nachhaltigkeit des Lernens fördern8. Fachspezifische Diagnose- und Evaluationsformen kennen und nutzen9. Entwicklung in der Rolle als Fremdsprachenlehrkraft	<ol style="list-style-type: none">1. Fachliche Fundierung2. Schülergerechte Vermittlung der Fachinhalte3. Professionelles Engagement4. Sprachwissen und Sprachkönnen

Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis

Folgerungen „Desiderata“ (1)

- Nicht alle Standards oder Standardgruppen können gleichermaßen auf die Praktikumssituation angewendet werden.
- Die Formulierungen der Standards weicht stilistisch erheblich von dem ab, was als übliches Format für Items in Befragungsbögen angesehen werden mag. Hier wären als Stichworte Einfachheit und Eindeutigkeit der Iteminhalte sowie nach der Kürze der Formulierung zu nennen.

Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis

Folgerungen **Desiderata (2)**

- **Transparenz: Eine Item-Re-Formulierung hat automatisch eine Abkehr vom Originalwortlaut der Standards zu Folge. Um rechtfertigen zu können, dass die Inhalte der Standards trotzdem vollständig abgebildet werden, ist ein behutsames Vorgehen bei der Revision des Instruments angezeigt.**
- **Ökonomie: Inwieweit kann die anhand der empirischen Strukturanalysen aufgezeigte Faktoren-Struktur das theoretisch fundierte Kategoriensystem der Standards ablösen?**
- **Für das empirisch fundierte Kategoriensystem spricht dessen größere Einfachheit und Übersichtlichkeit. Allerdings wäre auch in diesem Fall diese bessere Handhabbarkeit mit einer Abkehr vom bestehenden theoretischen Kategoriensystem zu erkaufen.**

Ergebnisse Studien 2 - 4 im Überblick:

- **Ousersche Kompetenzen in der Praxis (Wichtigkeiten, Relevanzen):**
 - Der überwiegende Teil der Ouserschen Standards kann für die Evaluation der Praktika verwendet werden,
 - Auf der Basis dieser Ergebnisse wurde das Instrument revidiert
- **Entwicklung der Kompetenzen im Längsschnitt:**
 - Bei ausgewählten Kompetenzbereichen kommt es zu einer substantiellen Verbesserung zwischen erstem und zweitem Praktikum
 - Bei einigen Bereichen ist dies nur in der Selbstwahrnehmung der Fall
- **Prädiktion der Kompetenzen im 2. Praktikum durch Selbsteinschätzungen zu Studienbeginn:**
 - Insb. die Selbstwahrnehmung kann durch Größen wie *intrinsische Motivation*, *Neugier* und *Gelassenheit* prädiziert werden
- **Prüfung der Kompetenzmodelle:**
 - Kompetenzbereiche bilden sich empirisch nicht gut ab
 - Fremd- und Selbstwahrnehmung sind jeweils sehr kohärent, voneinander jedoch weitgehend unabhängig
 - Für einen Teilbereich („Unterrichtskompetenz“) gelingt die längsschnittliche Modellierung gut, auch hier ist die Selbstauskunft zu Studienbeginn von vorhersagender Bedeutung

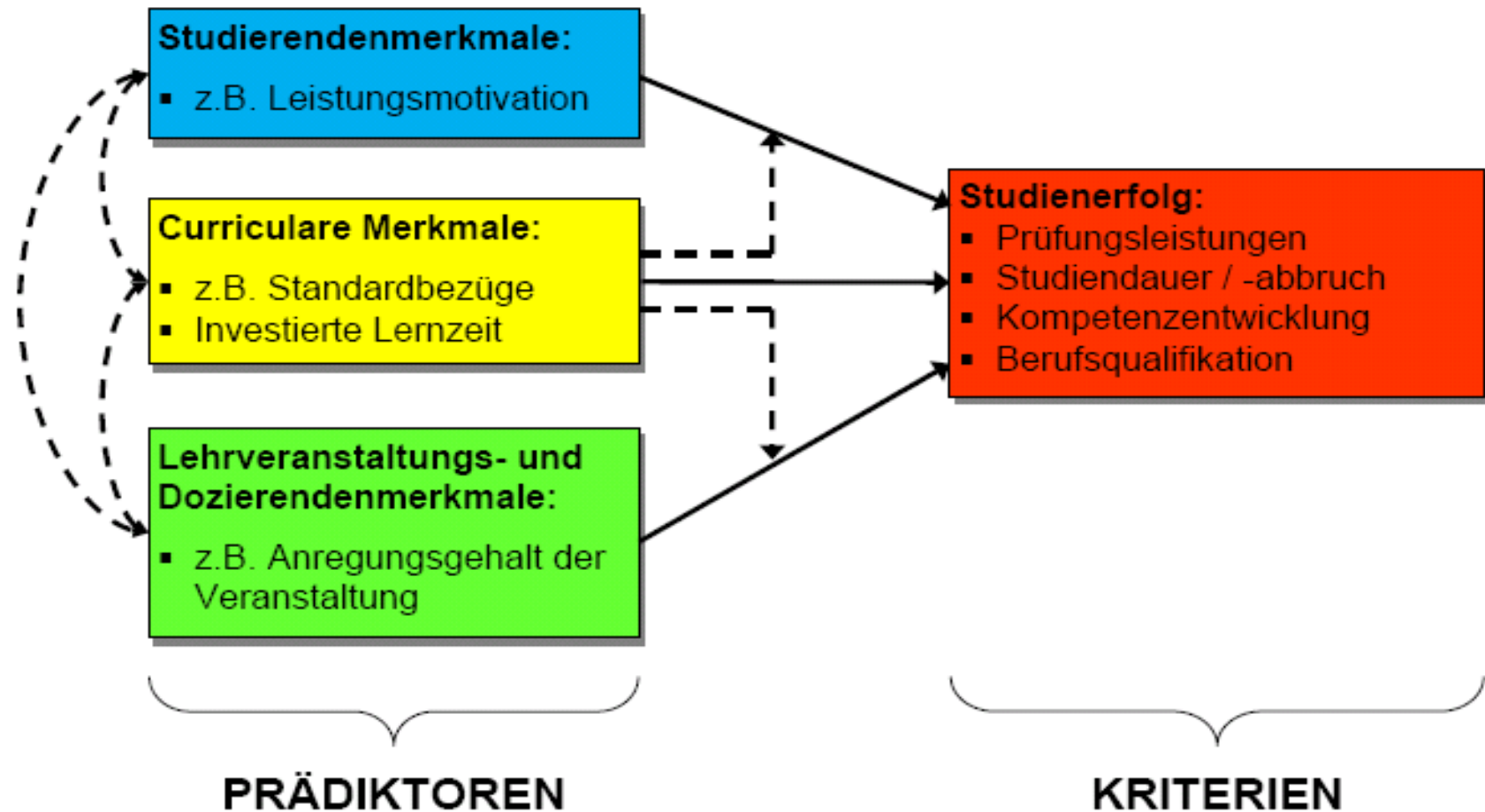
Ergebnisse Studien 5 – 6 im Überblick

- Schülerinnen und Schüler nehmen Praktizierende in Kategorien wahr, welche eine Nähe zu klassischen Führungstheorien und Theorien der Unterrichtsqualität nahe legen. Wie Schülerinnen und Schüler in Modelle der Partizipation und Unterrichtsqualität im Praktikum implementiert werden, ist erst in Ansätzen geklärt. **Die Urteile der Schülerinnen/Schüler sind konsistent und sollten unbedingt in die Lehrerausbildung einbezogen werden.**
- Eine empirisch gestützte Vereinfachung des Kategoriensystems der Standards ist notwendig und möglich. Was als Indikatoren/Prädiktoren ausbildungsbezogener Standarderreicherung gewonnen werden kann, ist erst in Ansätzen geklärt. **Die als Datenbasis und Steuerungsinstrument dringend notwendige Qualitätssicherung der universitären Lehrerausbildung ist erst am Anfang und sieht sich großen Widerständen ausgesetzt.**

Zwischenbemerkung

- Die empirische Forschung in und um Schulpraktika erbringt Erkenntnisse, die in der Professionalisierung der Studierenden und zur Verbesserung der Studien und der Beratung genutzt werden können
- Die dreifache Rückmeldung (an Beteiligte, das System und die Wissenschaft) ermöglicht Transparenz und Motivation. Sie eröffnet Wege zur Kooperation zwischen den Lehrerbildnern
- Um eine Modellierung in Zusammenhang mit der Praxisausbildung zu ermöglichen, sind Erkenntnisse zur Qualität/Quantität des Inputs, der Prozesse und der Strukturen in der Lehrerbildung notwendig= **QS**

Qualitätssicherungskonzept



**DOSE
BITTE AM
ANDEREN
ENDE
ÖFFNEN!**

Verbesserung der Beratung Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung am Beispiel KOSTA

- Was ist hilfreich zu wissen? Das Instrument und seine Genese
- An welchen Punkten des Studiums ist es geraten, zu fragen?
- Wie kann eine „breite“ Rückmeldung für eine hohe Zahl Studierender erreicht werden?

KOSTA-Genese

- Kooperation mit dem Zentrum empirisch pädagogische Forschung (ZEPF)
- „Aktivierendes“ Experten-Delphi Kompetenzen und Zuordnung zu Phasen der Lehrerausbildung (2000/2001)
- Anforderungsprofil 2010 (2007/2008)
- Konzept Qualitätssicherung (2007)
- Seminare „Ausgewählte Qualitätsaspekte des Studienbetriebs“ (2008-2010)
- Kooperationen mit anderen Universitäten, Antragstellungen
- Vorläuferprojekte Verbal / Rebholz (2002-2010), LeNa (2005-2007)

Entscheidung für die Multiperspektive der Fragestellung

- AS= wie wichtig ist der Standard für den Unterricht, den ich durchzuführen hatte? (1) Sehr wichtig ... (6) völlig unwichtig
- BS = Wie häufig habe ich innerhalb des von mir durchgeführten Unterrichts den im Standard beschriebenen Sachverhalt umgesetzt? (1) sehr oft ... (6) nie
- CS = Wie schwer ist es mir gefallen den durch den Standard dargestellten Sachverhalt im Unterricht umzusetzen? (1) sehr leicht (6) sehr schwer
- DS = Welche Bedeutung sollte der durch den Standard beschriebene Sachverhalt innerhalb der Ausbildung der Universität einnehmen? (1) sehr große ... (6) sehr geringe
- ES = Wie bin ich von der Universität auf diesen Standard vorbereitet (1) sehr gut ... (6) gar nicht

Was? Standards der KMK 2004

„Bildungswissenschaften“

Kompetenz 2:

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.
- wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.
- kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.

Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.
- gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.
- wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.
- führen und begleiten Lerngruppen.

Abwägungen

- Rahmen Qualitätssicherung
- Studierendenbeteiligung
- Normatives Konstrukt, modellierbar?
- Vernünftige Item – und Skalenkonstruktion möglich
- Entsprechungen zu Delphi-generierten Skalen
- Nähe zu Ausbildungsinhalten
- Vergleichbarkeit mit anderen Universitäten
- ...

Wann? Erhebungszeitpunkte **KOSTA**

- Eingangsbefragung allgemeiner Art im 1. Semester (EIB)
- T 1 nach dem 3. OP im 4. Sem. (Bisher 2 Kohorten)
- T 2 nach dem 2. VP im 6. Semester (Ab Sommer 10)
- T 3 nach dem FP im 8. Semester (Ab Sommer 11)

Die Zusammenarbeit mit den Studienseminaren ist noch nicht so weit, dass wir gemeinsam evaluieren können.

Das Instrument (Erarbeitungsschritte)

- Phase 1: Standards und deren Intersubjektivität
- Phase 2: Standards und Literaturbezogenheit
- Phase 3: Itemformulierung und Skalen
- Phase 4: Probelauf und Revision
- Phase 5: Expertenrat und Revision
- Phase 6: Probelauf und Revision
- Phase 7: Erkundungsstudie – Skalenhandbuch

Begleitend zu allen Phasen:

Rückmeldebausteine werden fortlaufend entwickelt

11 Kompetenzbereiche

mit je 5 – 8 Items, Kompetenzbereich 1 – 6, Beispielitems

Kompetenzbereich	Beispielitems
Kompetenzbereich 1: Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	<ul style="list-style-type: none">- „Ich strukturiere meinen Unterricht klar.“- „Ich plane meinen Unterricht auf der Basis fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens.“
Kompetenzbereich 2: Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülern. Sie motivieren Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu verknüpfen.	<ul style="list-style-type: none">- „Ich motiviere die Schüler, indem ich den Stoff auf deren individuelle Lebenswelten beziehe.“- „Ich lasse den Schülern ausreichend Zeit zum Üben.“
Kompetenzbereich 3: Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	<ul style="list-style-type: none">- „Ich vermittele und fördere Lern-, Arbeits- und Selbstregulationsstrategien.“- „Ich fördere die Erfolgszuversicht der Schüler.“
Kompetenzbereich 4: Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	<ul style="list-style-type: none">- „Ich berücksichtige im Unterricht Theorien der Entwicklung und Sozialisation.“- „Ich fördere die Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund.“
Kompetenzbereich 5: Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln der Schüler.	<ul style="list-style-type: none">- „Ich diskutiere mit den Schülern Dilemmata, die sich aus deren Lebenswelten ergeben.“- „Ich beziehe die Schüler in Entscheidungsprozesse mit ein.“
Kompetenzbereich 6: Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	<ul style="list-style-type: none">- „Ich erarbeite mit den Schülern Regeln des Umgangs miteinander und achte auf deren konsequente Umsetzung.“- „Ich übe mit den Schülern, in Konfliktsituationen verschiedene Perspektiven einzunehmen.“

11 Kompetenzbereiche

je 5 – 8 Items Kompetenzbereich 7 – 11, Beispielitems

Kompetenzbereich 7:

Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern; sie fördern Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

- „Ich nutze die durch meine diagnostische Kompetenz gewonnenen Erkenntnisse zur Gestaltung meines Unterrichts.“
- „Ich kooperiere bei Verhaltens- oder Lernproblemen eines Schülers mit dessen Eltern.“

Kompetenzbereich 8:

Lehrer erfassen Leistungen von Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

- „Ich berücksichtige, dass Lehrerbeurteilungen subjektiv sein können.“
- „Ich beziehe meine Beurteilungen auf formulierte Lernziele.“

Kompetenzbereich 9:

Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

- „Ich überprüfe meine eigenen Erwartungen und Ansprüche an den Lehrberuf.“
- „Ich handle als Lehrkraft meiner Vorbildfunktion entsprechend.“

Kompetenzbereich 10:

Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

- „Ich reflektiere meine beruflichen Erfahrungen und ziehe entsprechende Konsequenzen.“
- „Ich überprüfe immer wieder mein Wissen und Können auf seine Aktualität.“

Kompetenzbereich 11:

Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

- „Ich ermuntere Schüler zur Projekt- und Gruppenarbeit und unterstütze diese Vorhaben.“
- „Ich plane schulische Projekte zusammen mit Kommilitonen oder Kollegen und führe diese mit ihnen zusammen durch.“

Erkundungsstudie

Die Stichprobe

- 336 Lehramtsanwärtern nach dem OP 3
- 73.8 % der Studierenden waren weiblich, 23.8 % männlich. 93.5 % der Lehramtsanwärter studierten im vierten, 2.7 % im dritten und 0.3 % (eine Person) im neunten Semester.
- Hinsichtlich ihres Berufsziels gaben 41.1 % der Studierenden die Grundschule, 25.3 % die Realschule Plus, 16.7 % das Gymnasium, 14.3 % die Förderschule und 2.1 % die Berufsschule an.

Ergebnisse „KOSTA“ 1

Interne Konstistenz

- Die Homogenität der 5 x 11 Skalen liegt im Mittel bei .781, wobei die Skalengüte zwischen .547 („Stellenwert Kompetenzbereich 4“ - Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung) und .903 („Vorbereitung Kompetenzbereich 2“ - Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen) schwankt.
- Mit Ausnahme der Skala „Stellenwert Kompetenzbereich 4“ weisen alle Skalen ein Cronbachs α von über .600 auf und können somit als zufriedenstellend homogen betrachtet werden.

Ergebnisse „KOSTA“ 2

Trennschärfe

Die Trennschärfen der 325 Items liegen größtenteils im guten und akzeptablen Bereich.

Lediglich die Items

- stö06as („Stellenwert Kompetenzbereich 1“),
- zei14cs („Schwierigkeit Kompetenzbereich 2“),
- The21as („Stellenwert Kompetenzbereich 4“) sowie
- för22as („Stellenwert Kompetenzbereich 4“) weisen eine Trennschärfe unter .300 auf.

Ergebnisse „KOSTA“ 3

Dimensionalität: 3 Faktoren

Relevanz, Wahrnehmung, Vorbereitung

- Die fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ und „Vorbereitung“ wurden auf Basis von Scores der elf Kompetenzbereiche einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Es ergab sich eine dreifaktorielle Struktur, die auf eine Zusammengehörigkeit der Dimensionen „Stellenwert“ und „Bedeutung“, der Dimensionen „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ sowie die Unabhängigkeit der Dimension „Vorbereitung“ hinweist.
- Die drei Faktoren klären zusammen 55.682 % der Gesamtvarianz auf, wobei 26.567 % auf Komponente 1, 17.787 % auf Komponente 2 und 11.328 % auf Komponente 3 entfallen.

Ergebnisse „KOSTA“ 4

Dimensionalität: 5 Faktoren bei 25% Kriterium

Bewerten mindestens 25% der Studierenden

- „Bedeutung“ über und den „Stellenwert“ unter dem Median? Ja
- „Schwierigkeit“ über und „Häufigkeit“ unter dem Median? Praktisch Ja! (24,4%)

Wird also ein 25 %-Kriterium dafür angesetzt, die Dimensionen „BEDEUTUNG“ und „STELLENWERT“ sowie „SCHWIERIGKEIT“ und „HÄUFIGKEIT“ anstelle einer Zusammenlegung beizubehalten, so kann aufgrund der jetzigen Datenlage hierfür plädiert werden.

Ergebnisse „KOSTA“ 5 „Stellenwert“

- Die Studierenden schätzten den *Stellenwert* der elf Kompetenzbereiche auf der Likert-Skala von (1) „sehr wichtig“ bis (6) „völlig unwichtig“ mit einer durchschnittlichen Bewertung von 1.7 als wichtig ein.
- Als am relevantesten wurde hier Kompetenzbereich 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) bewertet, am schlechtesten schnitt Kompetenzbereich 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) ab.

Ergebnisse „KOSTA“ 6

„Anwendungshäufigkeit“

- Die *Anwendungshäufigkeit* wird über alle Kompetenzbereiche auf der Likert-Skala von (1) „sehr oft“ bis (6) „nie“ gemittelt mit 3.04 eingeschätzt.
- Am häufigsten wurden die Kompetenzen des Bereichs 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) ausgeübt,
- wohingegen Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) am seltensten angewandt wurde.

Ergebnisse „KOSTA“ 7 „Schwierigkeit“

- Den Kompetenzbereich 7 (Diagnostik, Förderung, Beratung) schätzten die Studierenden auf einer Likert-Skala von (1) „sehr leicht“ bis (6) „sehr schwer“ ebenso als den schwierigsten ein. Im Mittel wurde die *Schwierigkeit* der Kompetenzausübung mit 2.77 bewertet.
- Als am leichtesten empfanden die Lehramtsstudierenden Kompetenzbereich 5 („Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler“).

Ergebnisse „KOSTA“ 8 „Bedeutung“

- Die *Bedeutung* innerhalb der universitären Ausbildung wurde auf einer Likert-Skala von (1) „sehr große“ bis (6) „sehr geringe“ bewertet. Durchschnittlich ergab sich über alle Kompetenzbereiche eine Bewertung von 2.2.
- Kompetenzbereich 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) schätzten die Studierenden als am wichtigsten ein,
- während den Kompetenzbereichen 10 („Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe“) und 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) die geringste Bedeutung zugesprochen wurde.

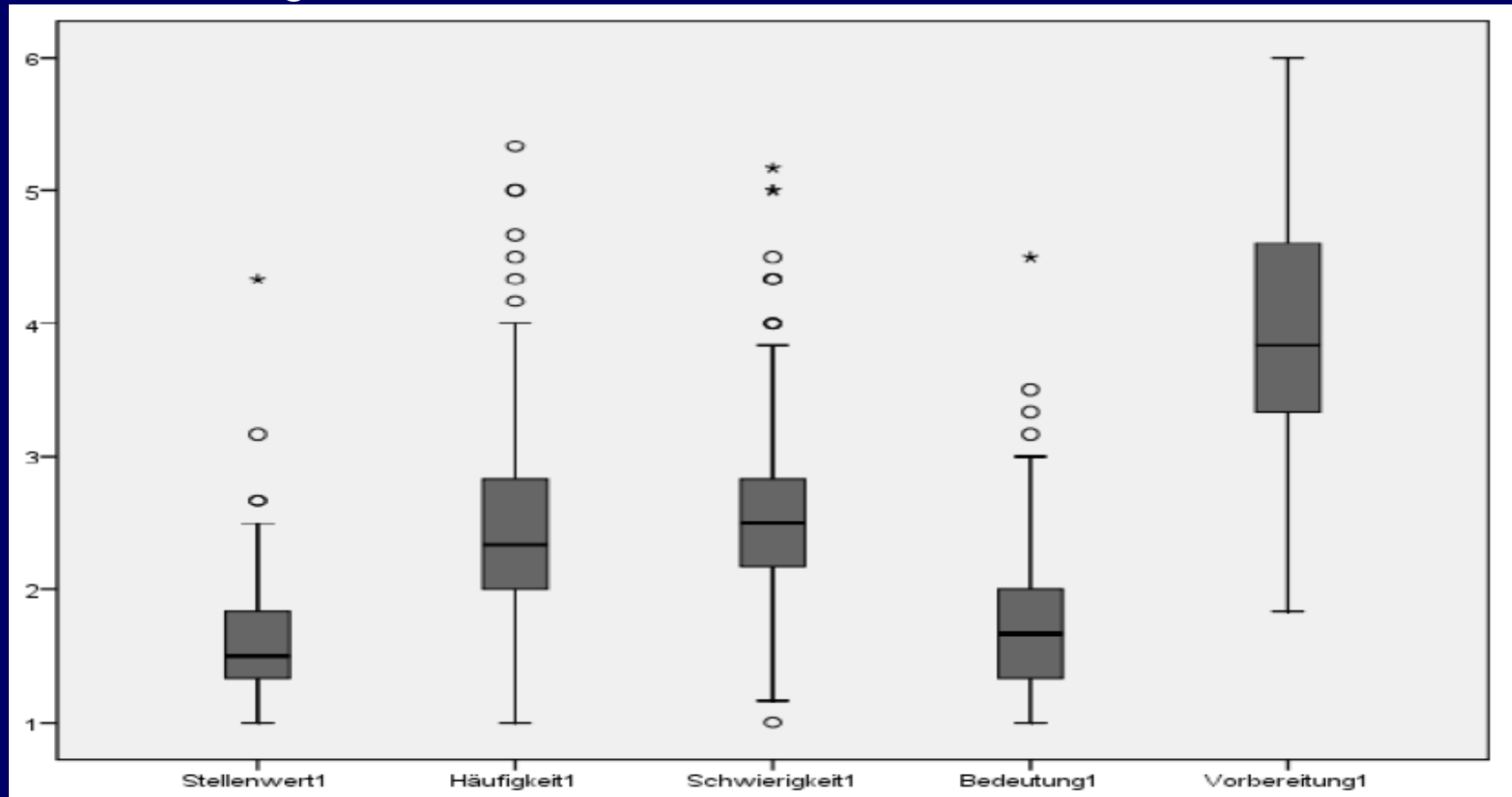
Ergebnisse 9 „KOSTA“

„Vorbereitung“

- Die universitäre *Vorbereitung* auf die Kompetenzausübung wird von den Lehramtsstudierenden zu diesem Studienzeitpunkt im 4. Semester auf der Likert-Skala von (1) „sehr gut“ bis (6) „gar nicht“ als (eher) nicht vorhanden wahrgenommen. Im Durchschnitt ergibt sich hier **eine Einschätzung von 4.07**.
- Am besten fühlen sich die Studierenden in den Kompetenzbereichen 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) und 2 („Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen“) vorbereitet.
- Am schlechtesten wird die Vorbereitung in Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) eingeschätzt.

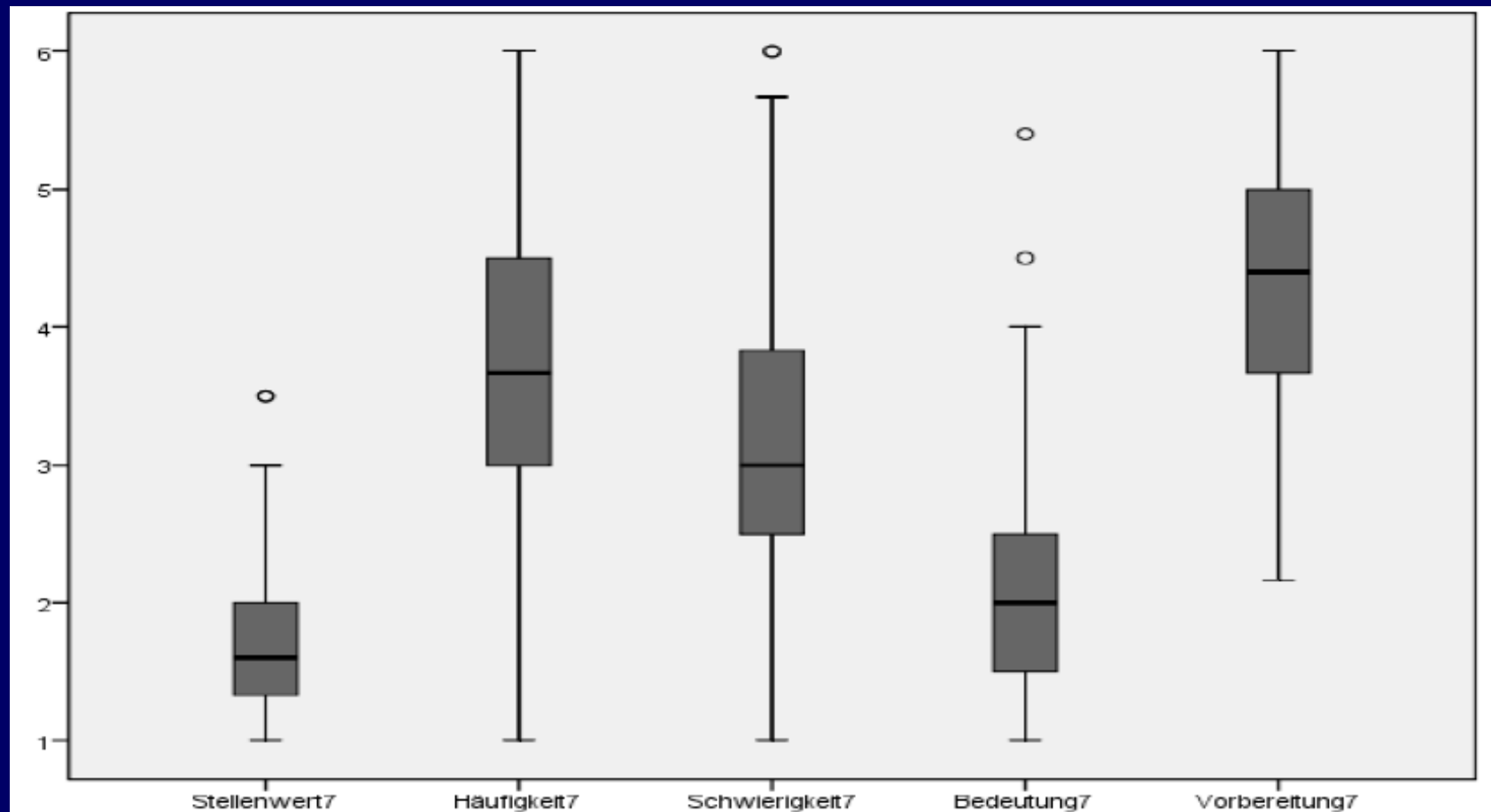
Best / Worst

Am positivsten eingeschätzt wird **Kompetenzbereich 1** („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“), sowohl hinsichtlich der Ausübungshäufigkeit, der gewünschten Bedeutung innerhalb der universitären Ausbildung als auch hinsichtlich der Vorbereitung durch die Universität



Best / Worst

Kompetenzbereich 7 („Diagnostik.. Förderung... Beratung...“) empfinden die Lehramtsstudierenden hierbei sowohl als am schwierigsten als auch am schlechtesten durch die Universität vorbereitet. Zudem übten die Studierenden die Kompetenzen dieses Bereichs am seltensten aus.



Dienstleistung für alle:

Rückmeldebausteine

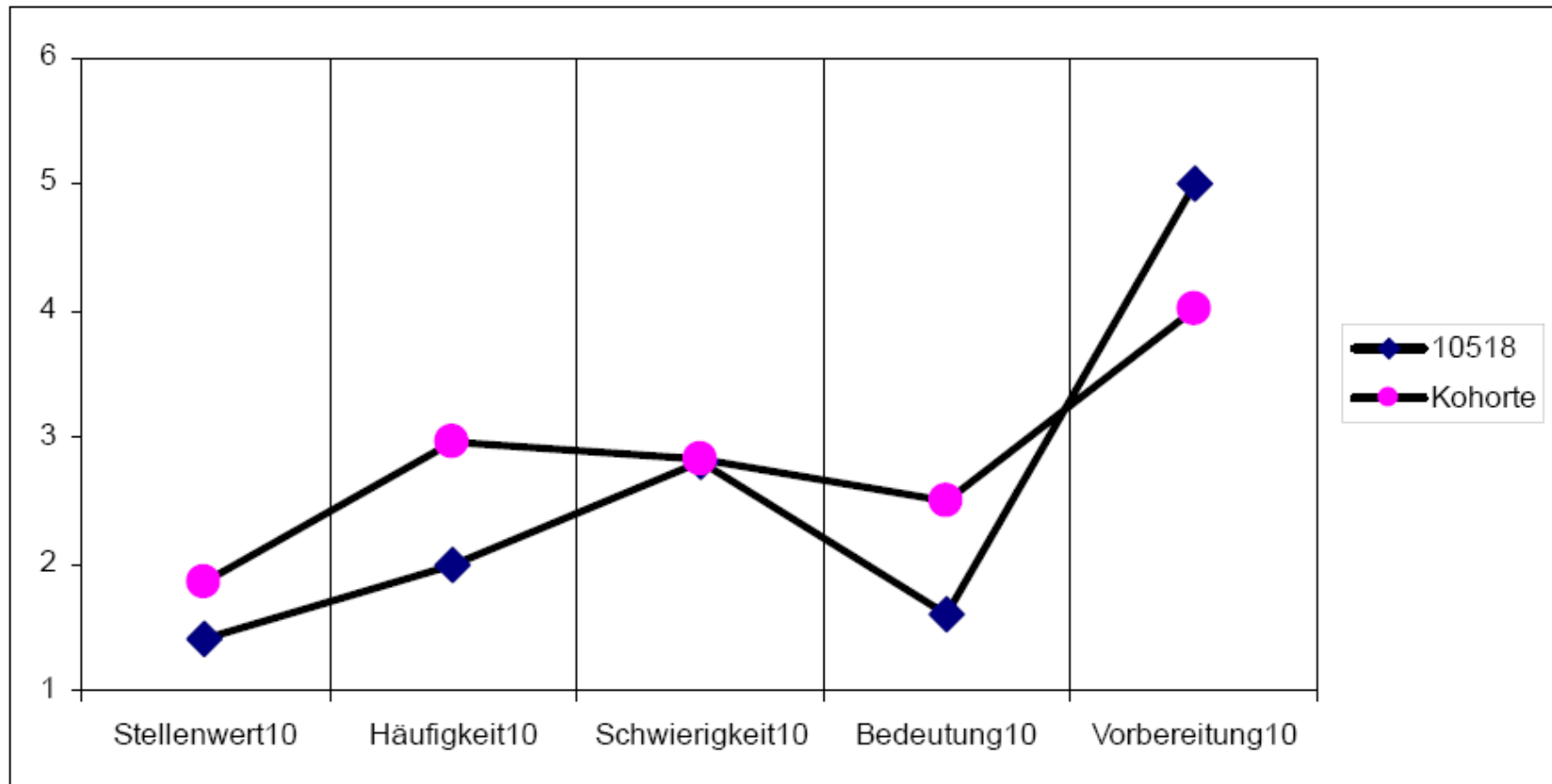
- **Kompetenzbereich 1:Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.**
Item: Ich strukturiere meinen Unterricht klar.
- „Sehr geehrte Studierende, sehr geehrter Studierender! Ihre Bewertungen legen nahe, auf die nach genannten Kompetenzen zu achten: Um Ihren Unterricht klar zu strukturieren, sollten Sie : ...“
- **Der Standard wird in ein paar Sätzen erklärt**
- **Ein Anforderungsbeispiel wird gegeben**
- **Das Theoriestudium wird angesprochen**
- **Literaturhinweise werden gegeben**

Einfache Rückmeldung

- Studierende erhalten den ganzen Rückmeldetext zu den 65 Kompetenzen als Handbuch zu KOSTA
- Sie erhalten dazu eine Liste der persönlichen Auswertungen in den Dimensionen „Anwendung“ und „Vorbereitung“ als „Achtet-Aufgabe“
Unterschreiten die Bewertungen der Studierenden einen bestimmten Schwellwert ($>2,25 < 3,0$), finden Sie als Aufgabe die Ziffer der Kompetenz mit der Aufforderung, im Selbststudium die angegebene Literatur zu lesen und im nächsten Praktikumsschritt die Kompetenz zu berücksichtigen.
- Eine persönliche Beratung wird empfohlen

Dazu eine Grafik mit dem Vergleich zur Kohorte

10. Kompetenzbereich: Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe



Alternative Online-Eingabe-Rückmeldung

- Bei Rückmeldung gute Erfahrung in VERBAL und REBHOLZ
- Bei Eingabe muss ein Kontroll-Tool beigefügt sein, sonst nur maximal 50% Rücklauf
- Nachfolgend Beispiele aus dem Online-Tool SMK (Frey 2009)



Fragebogen

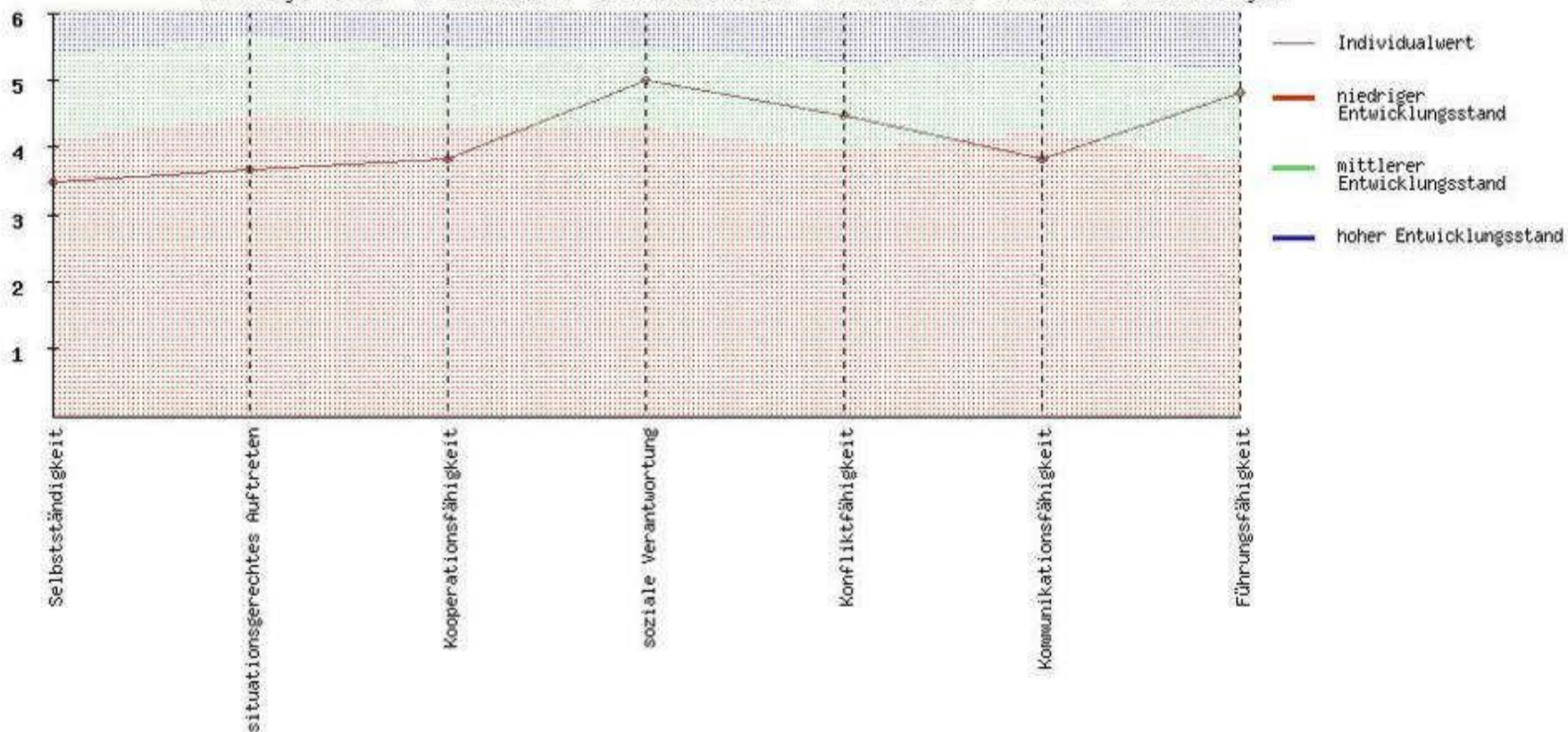
Ich wende diese Verhaltensweise an:

	1 = trifft gar nicht zu	2 = trifft nicht zu	3 = trifft eher nicht zu	4 = trifft eher zu	5 = trifft zu	6 = trifft völlig zu
Initiative ergreifen	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
Selbstständig lernen	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
Selbstständig Ziele setzen	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
Selbstbewusst auftreten	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
Projekte selbstständig bewältigen	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
Selbstständig arbeiten	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
Bei der Zusammenarbeit mit anderen ein gemeinsames Ziel festlegen	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>

Seite 2 von 18

Sozialkompetenz

1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft nicht zu 3 = trifft eher nicht zu 4 = trifft eher zu 5 = trifft zu 6 = trifft völlig zu



PDF erzeugen

vorherige Grafik <<

>> nächste Grafik

Beenden



Gruppenauswertung

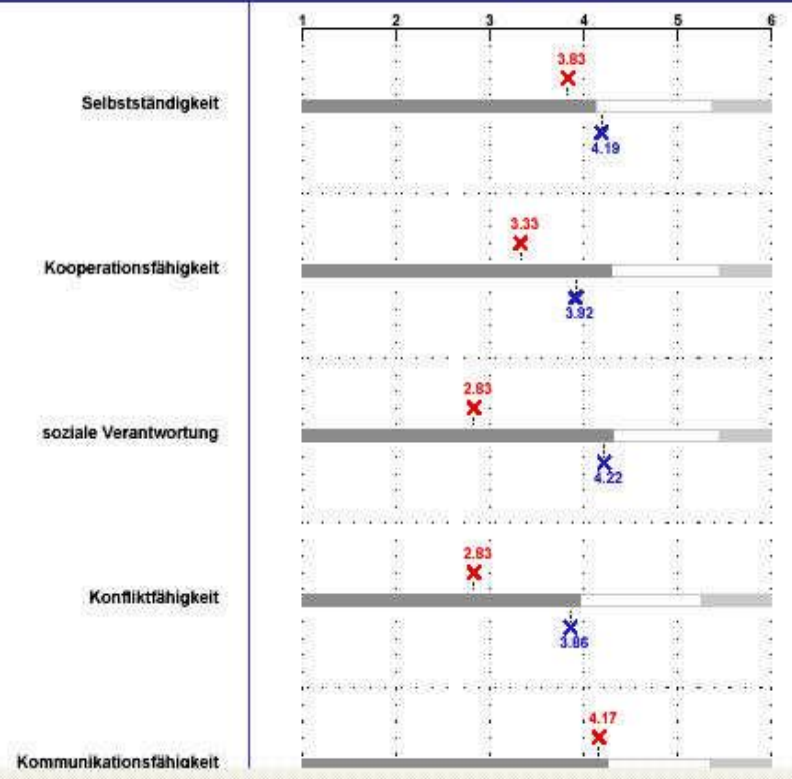
Dimension	Mittelwert	Standardabweichung	Minimalwert	Maximalwert	Testteilnehmer	Werte
Selbstständigkeit	4.19	0.98	3	6	6	anzeigen
Kooperationsfähigkeit	3.92	0.8	2.5	4.67	6	anzeigen
soziale Verantwortung	4.22	0.78	2.83	5	6	anzeigen
Konfliktfähigkeit	3.86	0.67	2.83	4.67	6	anzeigen
Kommunikationsfähigkeit	4.17	0.73	3.17	5.33	6	anzeigen
Führungsfähigkeit	4.33	0.42	3.83	4.83	6	anzeigen
situationsgerechtes Auftreten	3.97	0.73	3	5.17	6	anzeigen
Reflexivität	3.89	0.81	2.67	4.67	6	anzeigen
Analysefähigkeit	3.72	0.93	2.5	4.83	6	anzeigen

- Testgruppe /Max Mustermann -

1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft nicht zu 3 = trifft eher nicht zu 4 = trifft eher zu 5 = trifft zu 6 = trifft völlig zu

X = Mittelwert der Gruppe **X** = Wert des Individuum

Dimensionen **Mittelwerte**



Hoffnung / Ausblick

- Installation des übergreifenden Konzepts der Qualitätssicherung in Uni UND Seminar
- Installation von Self-Assessments vor, während und nach dem Studium
- Besserung der Verhältnisse dahingehend, dass 1. und zweite Phase „weitgehend“ integriert werden und nach vergleichbaren Maßstäben ausbilden und evaluieren

(KMK 2004, 2008)

Herzliche Einladung

- Mitwirkung an den Inhalten der Zeitschrift „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ (LbP)

2010 / 2011 geplante Themenschwerpunkte

- Self-Assessments
- Gender-Mainstreaming

**Herzlichen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!**



Auswahl von LITERATUR zu den Studien des ZLB

- Balzer, L.; Bodensohn, R. & Frey, A. (2004). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen von Studierenden im Blockpraktikum - das Projekt VERBAL. Journal für LehrerInnenbildung, (1) 30-36. StudienVerlag: Wien, München, Innsbruck, Bozen.
- Baumert, J.; Blum, W. & Neubrand, M. (2002). Drawing the Lessons from PISA 2000. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/DrawingtheLessons.pdf>. Datum 01.02.2009.
- Bodensohn, R.; Schneider, Christoph (2006). Weiterentwicklung der Evaluationskultur Schulpraktischer Studien. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Peter (Hg.): Standards und Kompetenzen- neue Qualität in der Lehrerausbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 261-274. Mit einer ausführlicheren Beschreibung in: Flagmeier, Doris; Rotermund, Manfred (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, 2006 (1), 87 - 115.
- Bodensohn, R.; Jäger, Reinhold (2007). Einstellungen zu und Erfahrungen mit sowie Erwartungen an Lehrerfortbildungen. Eine empirische Untersuchung bei Mathematiklehrkräften. In: Zeitschrift Empirische Pädagogik, 21 (1). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bodensohn, R.; Schneider, Christoph (2007). Freiburg und nun? Aufruf zur Kooperation in einer multizentrischen Studie "Berufliche Kompetenzen und Schulpraxis" nach der Tagung des Bundesarbeitskreises 2006. In: Flagmeier, Doris; Rotermund, Manfred (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, (2), 200-209. Leipzig: Universitätsverlag.
- Bodensohn, R.; Schneider, Ch. & Jäger, R. (2007). Studierende drängen ins Lehramt. Haben wir Anlass zu Kompetenzbeobachtung und Studierendenauswahl? Empirische Studie über Studienanfänger an der Universität Koblenz-Landau in Landau. Landau, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB).
- Bodensohn, R.; Schneider, Ch. & Jäger, R. (2008). Welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In: Rotermund, M.; Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hrsg.). Bologna verändert die Lehrerbildung. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, (3), 208 - 248. Leipzig : Universitätsverlag.
- Bodensohn, R. (Hrsg.)(2008). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik, Themenheft 22 (3). Empirische Pädagogik: Landau
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. Bodensohn, R. (Hrsg.): Empirische Pädagogik, Themenheft 22 (3), 274 - 304.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Lehrerbildung auf den Prüfstand erfordert die Sicherstellung von Qualität. In: Bodensohn, R. (Hrsg.): Empirische Pädagogik, Themenheft 22 (3), 430 - 459.
- Bodensohn, R.; Schneider, Ch. : Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung Standardbezogener Evaluation. In: Bolle, R.& Rotermund, M. (Hrsg.): Schulpraktische Studiengänge in gestuften Studiengängen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (4), S. 206 - 238. Leipzig 2009: Universitätsverlag.

Fortsetzung nächste Seite

- Fleishman, E.A. (1953). The description of supervisory behavior. *Personnel Psychology*, 37, 1-6.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer-Verlag.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002). Das Projekt MARKUS Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jäger, R. S.; Bodensohn, R. & Frey, A. (2008). Bewerten und Prüfen, Beurteilen und Fördern. Bedingungen für das Studium im Lehramt. In: Jäger, R. S. & Hauser, B.: Bewerten und Prüfen. *Journal für LehrerInnenbildung*, (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Katz, D. and Kahn, R.L. (1952). Some recent findings in human relations research, In E. Swanson, T. Newcombe and E. Hartley (eds), *Readings in social psychology*, NY: Holt, Reinhart and Winston.
- Kuhn, J.; Müller, A. & Schneider, Ch.: Das Landauer Programm zur Lehrerbildung in den Naturwissenschaften (LeNa): Standardbezogene Evaluation und Interventionen für eine verbesserte Abstimmung auf dem Prüfstand . In: Bodensohn, R. (Hrsg): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*. Themenheft 22 (3). 2008 (1) Landau: VEP. S. 305 - 327
- Landy, F. J & Lamiell-Landy, A. (1978). Dimensions of teacher behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 1978, Vol. 63 (4), 522- 526.
- Müller, Andreas; Müller, Armin & Bodensohn, R. (2008). Tätigkeitsbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Erste Amtsperiode 2005-2008. Landau. Zentrum für Lehrerbildung (ZLB).
- Rotermund, M.; Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hrsg.) (2008). Bologna verändert die Lehrerbildung. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (3), Leipzig: Universitätsverlag.
- Schneider, Chr.; Bodensohn, R. (2007). Fachkompetenzen in der Schulpraxis. Zur Bedeutung der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Flagmeier, Doris; Rotermund, Manfred (Hg.): *Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie?* Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, (2), 149 - 176. Leipzig: Universitätsverlag.
- Schneider, Ch. & Bodensohn, R. (2008). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In: Rotermund, M.; Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hrsg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung*. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (3), 32 - 63. Leipzig: Universitätsverlag
- Schneider, Ch. & Bodensohn, R. (2008). Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. Empirische Erkenntnisse. In: Lüger, H. H. & Rössler, A. (Hrsg.).(2008). *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Sonderheft 13/2008, 215 – 236.
- Schneider, Ch. & Bodensohn, R.: Lehrerhandeln aus Schülersicht - Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika. In: Bodensohn, R. ; Jäger, R. S. & Frey, A. (Hrsg.): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*. 2008 - 1 (2). Landau: VEP. S. 699 - 718.
- Vroom, V., H.& Jago, A., G. (1991). *Flexible Führungsentscheidungen*. Stuttgart: Poeschel Verlag.
- Wang, M.C.; Haertel, G.D.& Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 63, 249–294.
- Weresch, I.; Bodensohn, R. / Jäger, R. S. (2009): Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung von deren Stellenwert, Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit, Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitärer Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie. In: Bodensohn, R.; Jäger, R. S. / Frey, A. (Hrsg): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP) 2009* (2) . Landau: VEP, 324 – 345.