Kompetenzmessung bei Studierenden

Strategien und Erträge zur quer- und längsschnittlichen Betrachtung an Beispielen der Universität Koblenz-Landau

Campus Landau

Stand Juni 2007

Dr. Rainer Bodensohn

Dr. Christoph Schneider

„Kompetenz“ als Arbeitsbegriff

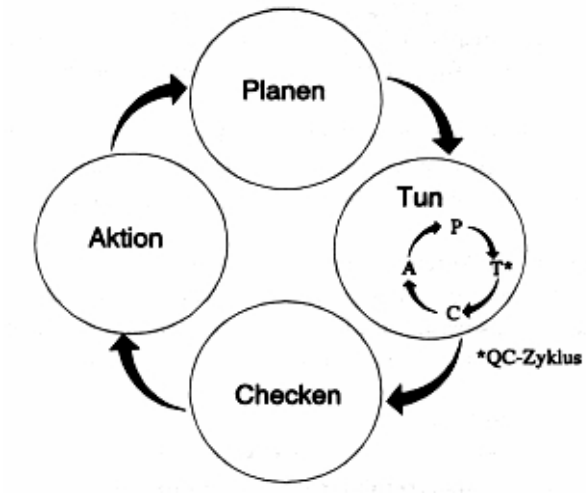
- Bildungsbegriff „Zentrum Subjekt“
  fokussiert vornehmlich „Selbstbildung“ (relational zu `Bildern´)
- Qualifikationsbegriff „Zentrum Qualität“ fokussiert „qualitativ messbares Tun“ (relational `Anforderungen und Ich´)
- Kompetenzbegriff „Zentrum Fähigkeit“ (multi-relational)

  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)

Unabschließbares zirkuläres Vorgehen

- Anforderungssituation beruflichen Handelns berücksichtigen
- Dispositionen der Studierenden thematisieren
- Hilfestellungen zu reflexiver Entwicklung geben
- Berufswahlentscheidung unterstützen
- Modelle generieren und überprüfen
- Systemwandel unterstützen



Bedeutung der Akronyme

- VERBAL= „Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien“
- REBHOLZ= „Report Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Koblenz – Landau in Landau“
- KOLB= Kompetenzorientierung in der Lehrerinnenbildung

Vorgängerprojekt VERBAL: „lessons learned“

- Kompetenz- und Standardbezug lohnen für alle Beteiligten
- Transparenz und Beratung werden 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.
- Ständige Verbesserung der Instrumentarien und Rückmeldungen

Projekt REBHOLZ: Anliegen

•REBHOLZ diagnostiziert berufliche Handlungskompetenz Studierender, Lehramtsanwärter und Berufseinsteiger in der Lehrerausbildung vom ersten Semester bis in die Berufseinstiegsphase

•REBHOLZ systematisiert berufliche Handlungskompetenz mit Hilfe von Profilen und meldet diese individuell über das Internet zurück

•REBHOLZ präzisiert die Nachfrage nach Studien- und Ausbildungsangeboten der kooperierenden Institutionen der Lehrerbildung und überprüft Modelloptionen der Berufsreife

•REBHOLZ implementiert Leitbilder und Standards der Reform der Lehrerausbildung

•REBHOLZ kooperiert und kommuniziert mit allen an der Professionalisierung der Lehrerbildung Beteiligten, vornehmlich Studierenden, Institutionen und Wissenschaft

Das Projekt REBHOLZ: Formative Evaluation und Ziele

Auf Individualebene:

Ausbildungsbegleitend berufliche Handlungskompetenzen individuell zurückmelden; Stärken, Schwächen, Entwicklungsbedarf und –potential aufzeigen

mit dem Ziel der individuellen Entwicklung

Auf Systemebene:

Rückmeldung des Status Quo in der Lehrerausbildung in Landau an die an der Ausbildung beteiligten Institute

mit dem Ziel der Verbesserung der Ausbildung

Auf wissenschaftlicher Ebene:

Prüfung, Weiter- und ggf. Neuentwicklung von Modellen beruflicher Handlungskompetenz (auch unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie der Verfahren)

mit dem Ziel der Verbesserung der Qualität der Aussage

REBHOLZ: Projektdesign

Längsschnittliche, ausbildungsbegleitende Evaluation von Kompetenzbündeln durch Selbst- und Fremd- (Mentoren-) einschätzung:

I. Fach-kompetenzen		Selbst Fremd	Selbst Fremd	Selbst	Selbst Fremd ?
II. Sozial- und Methoden-kompetenzen	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

Das Projekt REBHOLZ: Erhebungsinstrumente

1. Aussagen zu allgemeinen Fachkompetenzen des Lehrerhandelns

Zutreffendes bitte ankreuzen. Alle männlichen Formen sind auch als weibliche gedacht.

Unten sehen Sie eine Reihe von Verhaltensweisen, die für bestimmte Fachkompetenzen stehen. Schätzen Sie bitte **in der linken Spalte** ein, **wie oft Sie selbst** das jeweilige Verhalten im Praktikum gezeigt haben. Dabei bedeutet:

① = sehr oft; ② = oft; ③ = manchmal; ④ = selten; ⑤ = sehr selten; ⑥ = nie

Wurde die Kompetenz im Praktikum nicht verlangt, kreuzen Sie bitte ☐ = „Hier nicht anwendbar" an.

Geben Sie bitte zusätzlich **in der rechten Spalte** für jede Verhaltensweise an, für **wie wichtig** Sie diese im Berufsalltag eines Lehrers **im Allgemeinen** (also nicht nur in Ihrem aktuellen Praktikum) halten. Dabei bedeutet:

① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = ganz und gar unwichtig

	Dieses Verhalten habe ich **selbst** im Praktikum … **gezeigt.**	Dieses Verhalten halte ich **für den Beruf** des Lehrers für … **wichtig.**
1. Sich in konkreten Situationen in die Sichtweise der Schüler versetzen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ☐	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2. Schülern eine fördernde Rückmeldung geben	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ☐	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3. Schulische und soziale Leistungen belohnen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ☐	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4. Verhindern, dass Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit" führen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ☐	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5. Durch positive Erwartungen an die Schüler positive Entwicklungen unterstützen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ☐	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6. Ängstliche Schüler durch Erfolgserlebnisse in Selbstsicherheit fördern	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ☐	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

• • • • • • •

Das Bündel „Fachkompetenzen“ (Teil 1)

- **Lehrer-Schüler-Beziehungen**
  - z.B. „Schülern eine fördernde Rückmeldung geben“
- **Schüler unterstützende Beobachtung und Diagnose**
  - z.B. „Diagnostizieren, welche Ursachen z.B. Misserfolg, Aggression oder Angst haben“
- **Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken**
  - z.B. „Disziplinprobleme regeln“
- **Ausbau und Förderung von sozialem Verhalten**
  - z.B. „Schüler in ihrem Konfliktlöseverhalten unterstützen“
- **Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten**
  - z.B. „Schüler ein Thema selbst erarbeiten lassen“
- **Gestaltung und Methoden des Unterrichts**
  - z.B. „Phasen des Unterrichts eindeutig bestimmen“
- **Leistungsmessung**
  - z.B. „Schülern die Kriterien, dessen was gefordert ist, vermitteln“

Oser & Oelkers, 2001

Seipp, 2003

Das Bündel „Fachkompetenzen“ (Teil 2)

- **Medien des Unterrichts**
  - z.B. „Neue Technologien sinnvoll einsetzen“
- **Zusammenarbeit in der Schule**
  - z.B. „Sich gemeinsam mit Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns einigen“
- **Schule und Öffentlichkeit**
  - z.B. „Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit vertreten“
- **Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft**
  - z.B. „Sich ein persönliches Fortbildungsprogramm erstellen“
- **Fachdidaktische Gesichtspunkte**
  - z.B. „Fachlehrmittel bewerten, auswählen und einsetzen“
- **Allgemeine didaktische Gesichtspunkte**
  - z.B. „Lerninhalte sach- und lernlogisch gliedern“

Oser & Oelkers, 2001

Seipp, 2003

Das Bündel „Sozialkompetenzen“

- **Selbstständigkeit**
  - z.B. „…ergreift Initiative“
- **Kooperation**
  - z.B. „…hält beim Umgang mit anderen Regeln ein“
- **Soziale Verantwortung**
  - z.B. „…sucht nach tragbaren Lösungen für alle Beteiligten“
- **Konfliktfähigkeit**
  - z.B. „…nimmt konstruktive Kritik an“
- **Kommunikationsfähigkeit**
  - z.B. „…lässt andere ausreden“
- **Führungsfähigkeit**
  - z.B. „…setzt andere entsprechend ihrer Fähigkeiten ein“

Frey & Balzer, 2003

Frey, 2004

Das Bündel „Methodenkompetenzen“

- **Reflexivität**
  - z.B. „…überprüft, ob das eigene Handeln richtig ist“
- **Analysefähigkeit**
  - z.B. „…erkennt komplexe Arbeitszusammenhänge“
- **Flexibilität**
  - z.B. „…bearbeitet gleichzeitig verschiedene Aufgaben“
- **Zielorientiertes Handeln**
  - z.B. „…unterscheidet Wichtiges und Unwichtiges“
- **Arbeitstechnik**
  - z.B. „…wendet Informationen auf neue Situationen an“
- **Situationsgerechtes Auftreten**
  - z.B. „…wendet gute Umgangsformen an“

Frey & Balzer, 2003

Frey, 2004

Das Bündel „Personale Kompetenzen“ / Werthaltungen

- **Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit**
  - z.B. „Tolerant zu sein“
- **Gelassenheit und Geduld**
  - z.B. „Gerecht zu sein“
- **Pflichtbewusstsein**
  - z.B. „Selbstdisziplin zu zeigen“
- **Freiheitsliebe**
  - z.B. „Das Leben zu lieben“
- **Erfolgsorientierung**
  - z.B. „Etwas aufzubauen“
- **Neugierde**
  - z.B. „Immer weiter zu lernen“

Frey, 2004

Dienstleistungen auf Individualebene

Ansatzpunkt: Individuelle Rückmeldung der Praktikumsbeurteilungen

Es werden zurückgemeldet:

- Selbstbeurteilung
- Fremdbeurteilung
- Mittel aus Selbst- und Fremdbeurteilung
- Mittel der Kohorte (alle Praktikanten zu einem Erhebungszeitpunkt)
- Internationale Referenzwerte

Die Rückmeldung erfolgt internetgestützt und ist über einen individuellen Zugangscode geschützt

Für eine Demonstration unter
http://www.kompetenzscreening.de/rebholzneu/scripts/
den Code „TESTER“ eingeben

Ein automatisch erstellter Bericht (pdf-Format) dient als Hilfestellung zum Betreuergespräch an der Universität

Dienstleistungen auf Systemebene

Ansatzpunkt: Kompetenzberichte im Quer- und Längsschnitt

- **Berichte an die Institutionen, Beteiligten und die Wissenschaft.**
  VERBAL bisher 5 Zwischenberichte (2002-2004)
  REBHOLZ 5 Berichte ab Frühjahr 05
  Mehrere Publikationen im deutschsprachigen Raum

- **Operationalisierung und Evaluation fachlicher Standards**
  Entwicklung von Instrumenten auf fachlicher Ebene, bisher eingesetzt :
  NaWiKomp mit dem Projekt LeNa
  FreSpraKomp mit dem Inst. Für fremdsprachliche Philologien.

Geplant: BiWiKomp als Evaluation der Bildungswissenschaften

Dienstleistungen auf Systemebene

Von den REBHOLZ-Ergebnissen zur Systembeeinflussung

- **Entwicklung bedarfsbezogener Ausbildungsmodule:**

  Curricularkultur im Hinblick auf Anforderungssituationen durch Aufgabenteilung

  das Zentrum und dessen überfachliche Kooperationspartner in der Bildungsforschung, Bildungspolitik etc.: wissenschaftliche Begleitung und überfachliche Hilfestellungen, z. B. in der Aufgabenkultur

  die Fachinstitute, Fachbereiche und deren Kooperationspartner in Studienseminaren und Schulpraxis etc.: Gestaltung von Modulen / Lehr- und Erfahrungssituationen

REBHOLZ: Verarbeitete Informationen aus Praktika

- **Gesamtzahl der Fälle: N = 3121**

- **Längsschnitt: N = 453 Datensätze (t1 und t2)**

  davon 286 mit t0

(Bisherige) Ergebnisse zu REBHOLZ

- Überblick -

I. **Absolute Ausgeprägtheit der Fach- Sozial- und Methodenkompetenzen**
für die aktuelle Kohorte (Herbsterhebung 2006)

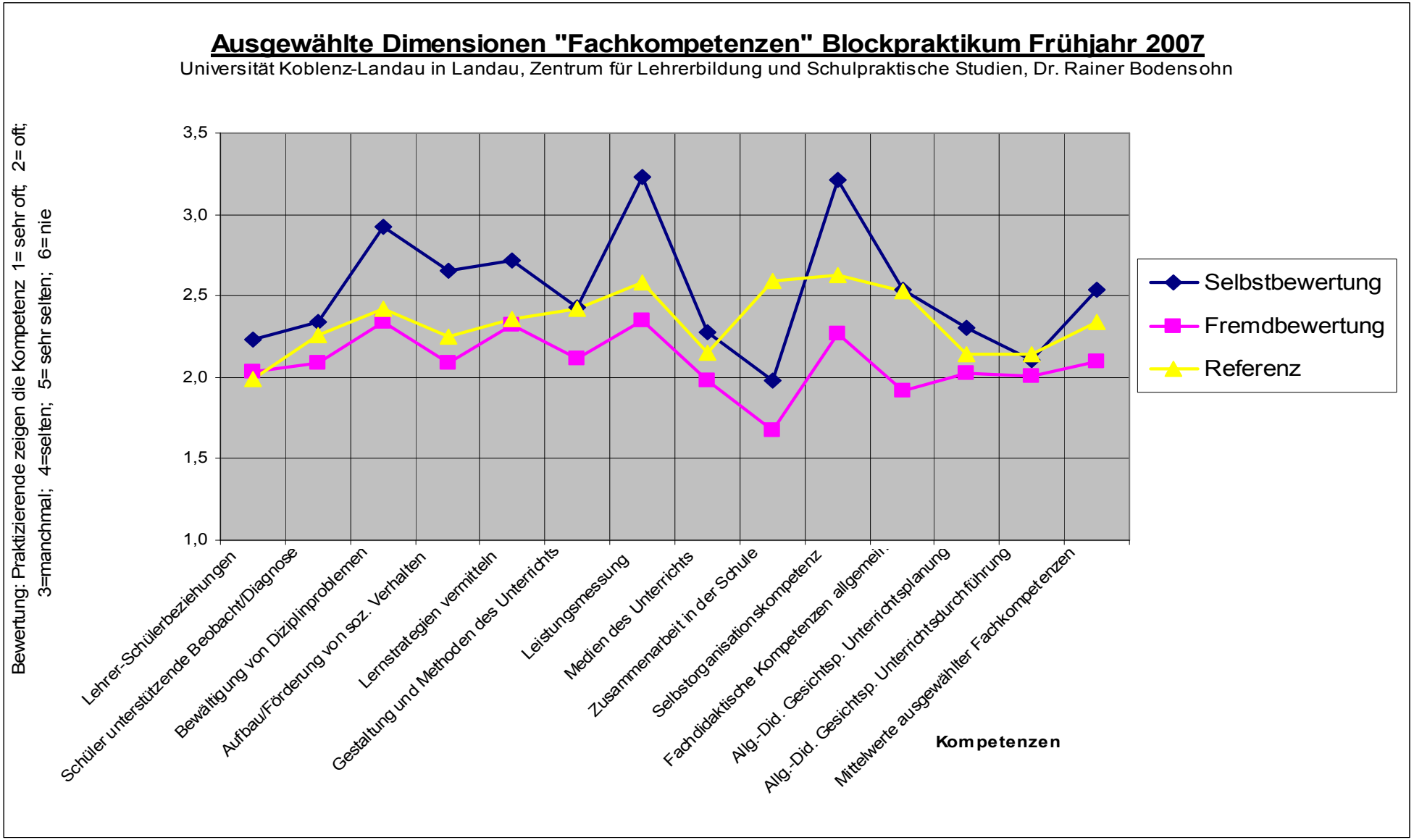
II. **Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis**
Ergebnisse einer Befragung (von Studierenden und betreuenden Mentoren) zu
(a) der allgemeinen Wichtigkeit der einzelnen Standards im Hinblick auf den Lehrerberuf
(b) der Anwendbarkeit der Standards auf die Praktikumssituation

III. **Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung**
durch Studierende und Mentoren in den beiden Praktika

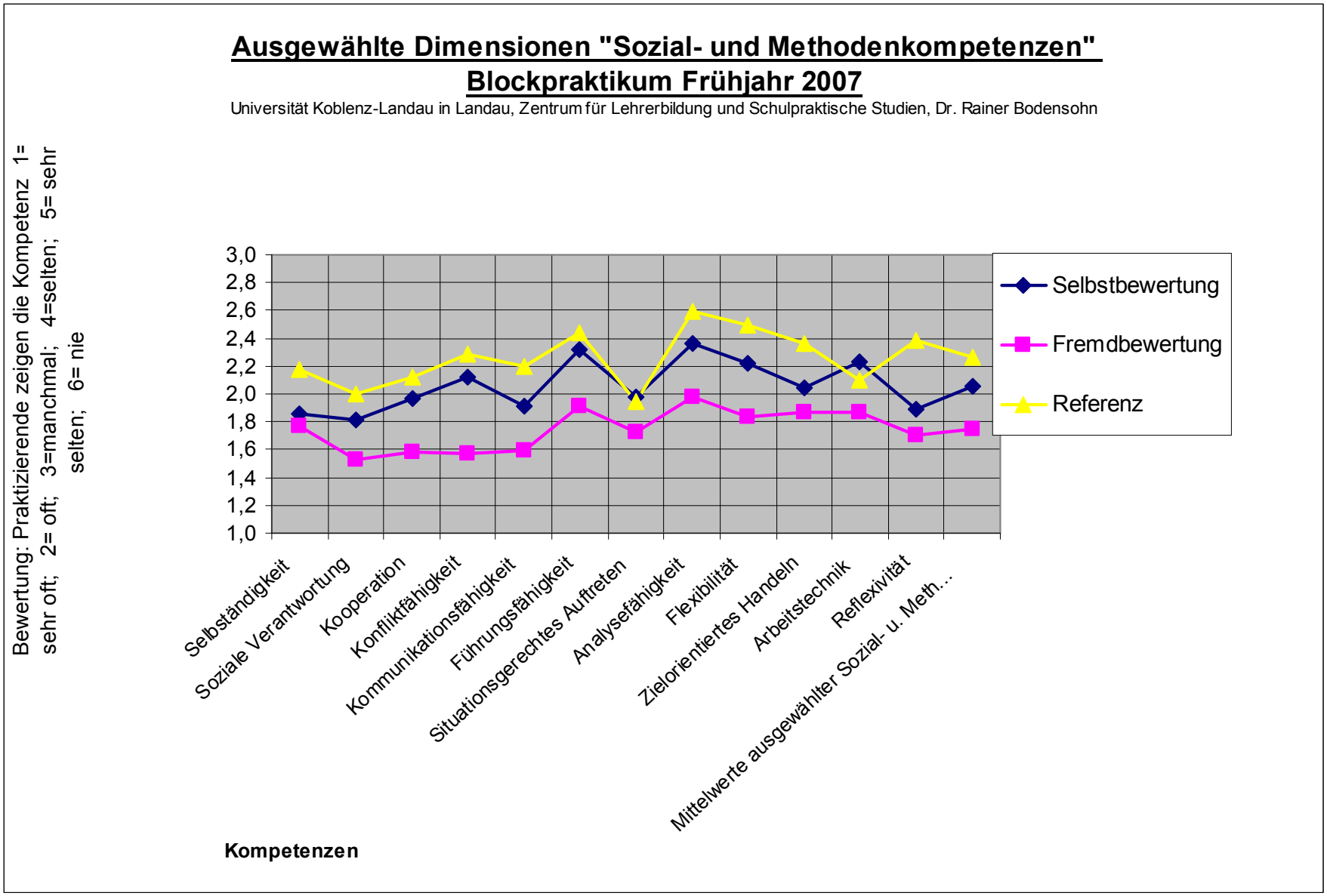
IV. **Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase**
Prädiktion durch Personale Kompetenzen, Motive und Stärken/Schwächen zu Studienbeginn

V. **Modellprüfung**

Ergebnisse 1: Absolute Ausgeprägtheit der Fachkompetenzen Blockpraktika Frühjahr 2007



Ergebnisse 1: Absolute Ausgeprägtheit der Sozial- und Methodenkompetenzen Blockpraktika Frühjahr 07



Ergebnisse 1: Zusammenfassung
Allgemeine Fördernachfrage aus 2007

- **Fachkompetenzen erfolgreichen Lehrerhandelns schlechter als 2,5 (Mittel aller Fachkompetenzen gerundet)**

- Leistungsmessung
- Selbstorganisation
- Bewältigung von Disziplinproblemen
- Lernstrategien vermitteln
- Aufbau / Förderung von sozialem Verhalten
- Fachdidaktische Kompetenzen allgemein

- **Sozial- und Methodenkompetenzen schlechter als 2,06 (Mittel aller SMK gerundet)**

- Analysefähigkeit
- Führungsfähigkeit
- Flexibilität
- Arbeitstechnik

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Erhebung in den Kohorten Frühjahr / Herbst 2006 (N=935)

WICHTIGKEIT:
Zu jedem Standard wurde die Frage gestellt:

„Dieses Verhalten halte ich für den Beruf des Lehrers für … wichtig“

mit 1 = besonders wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = eher unwichtig, 5 = unwichtig, 6 = ganz und gar unwichtig

RELEVANZ:
Anteil derjenigen, die auf eine Quantifizierung des Standards im Hinblick auf das Praktikum verzichten und statt dessen

„Hier nicht anwendbar“ ankreuzen

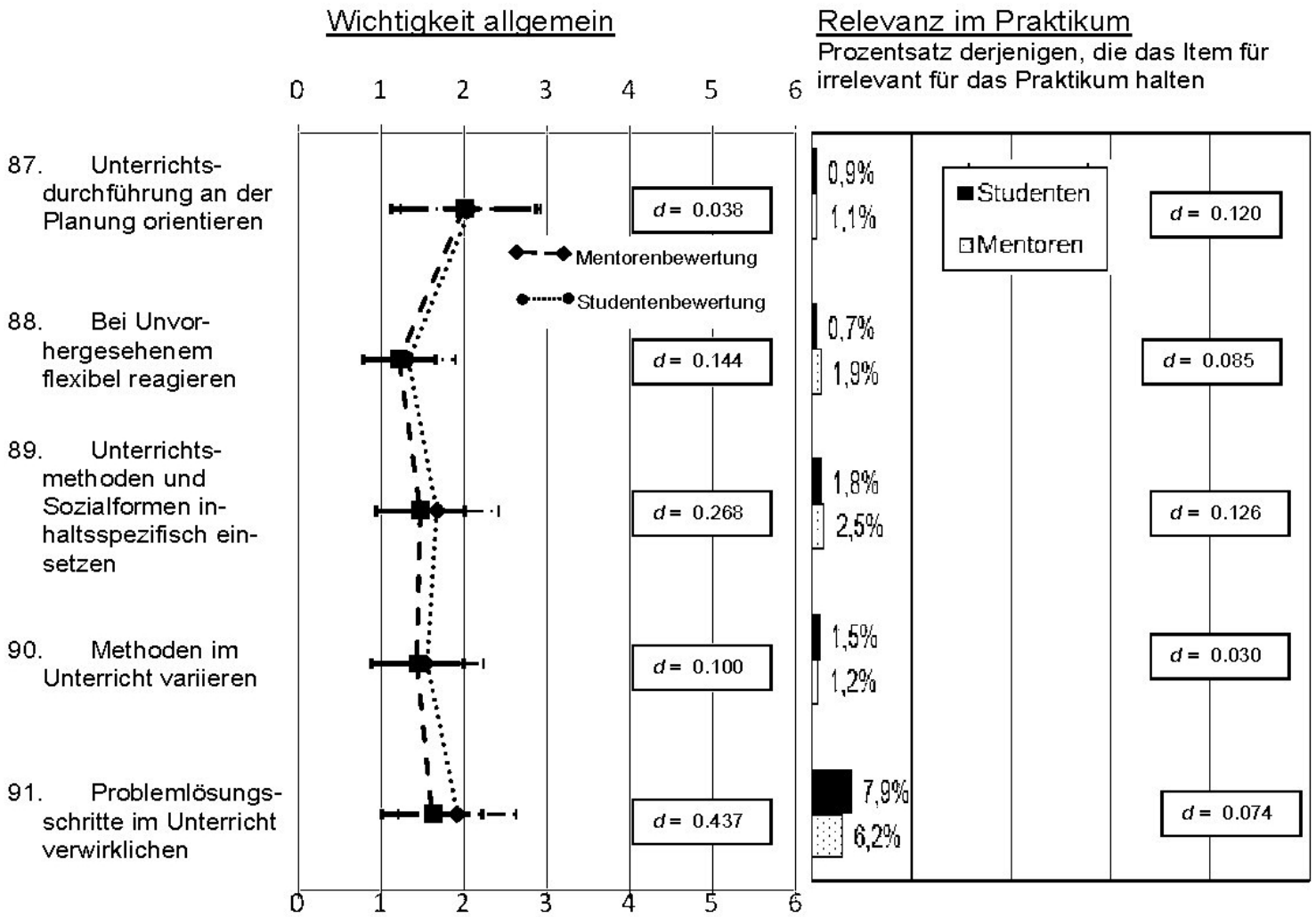
Schneider & Bodensohn, 2007

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 1:
Die Standards des Bereichs
„Allgemein didaktische Gesichtspunkte:
Unterrichtsdurchführung“

FACHKOMPETENZ: Allgemeine didaktische Gesichtspunkte (Unterrichtsdurchführung)

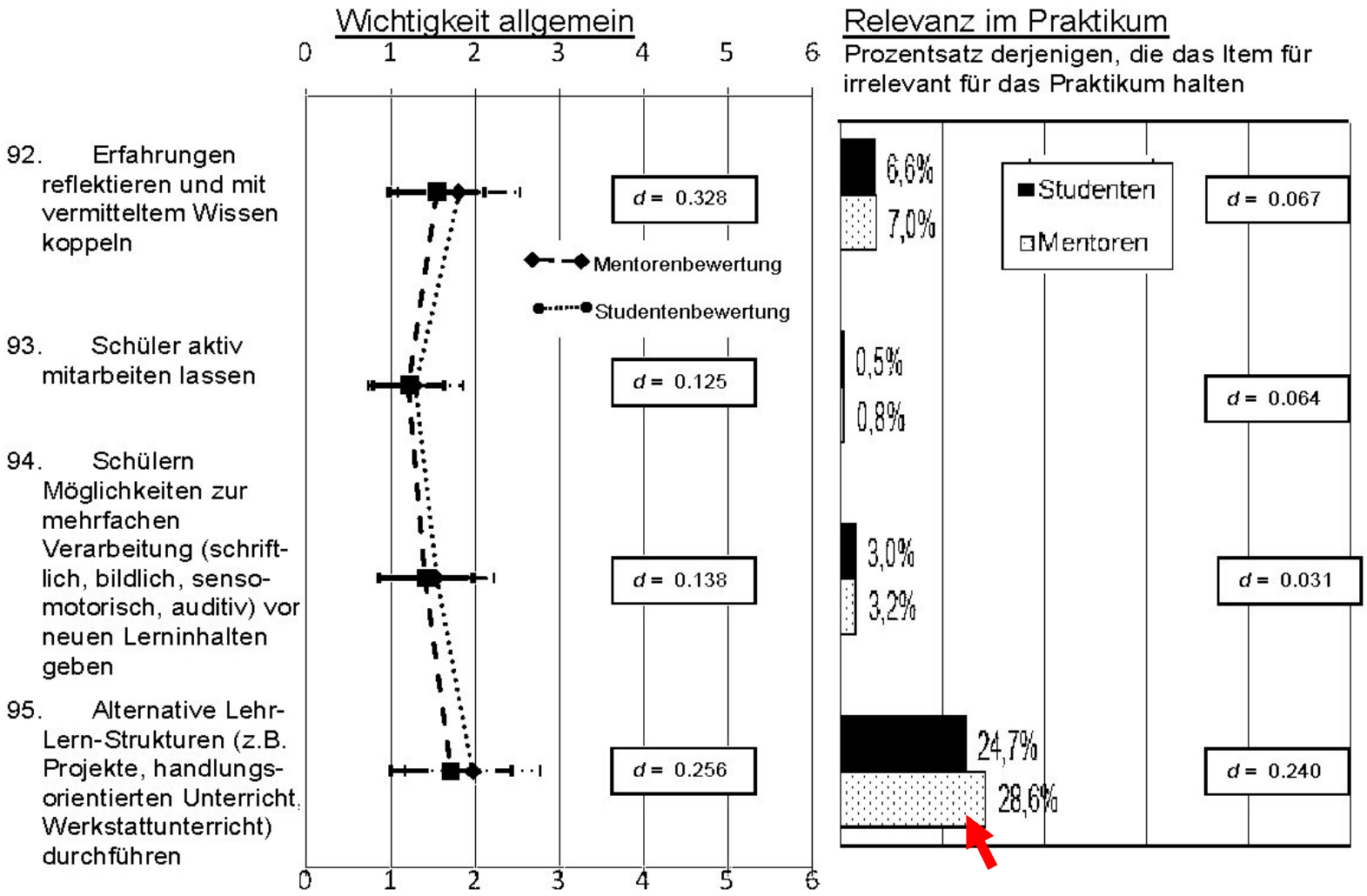
Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika



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

FACHKOMPETENZ: Allgemeine didaktische Gesichtspunkte (Unterrichtsdurchführung)

Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika



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

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 1:
Die Standards des Bereichs „Allgemein didaktische Gesichtspunkte: Unterrichtsdurchführung“

Markante Ergebnisse:

-Alle Standards werden im Mittel zumindest als „wichtig“ eingeschätzt

-Studierende halten die Standards durchweg für weniger wichtig

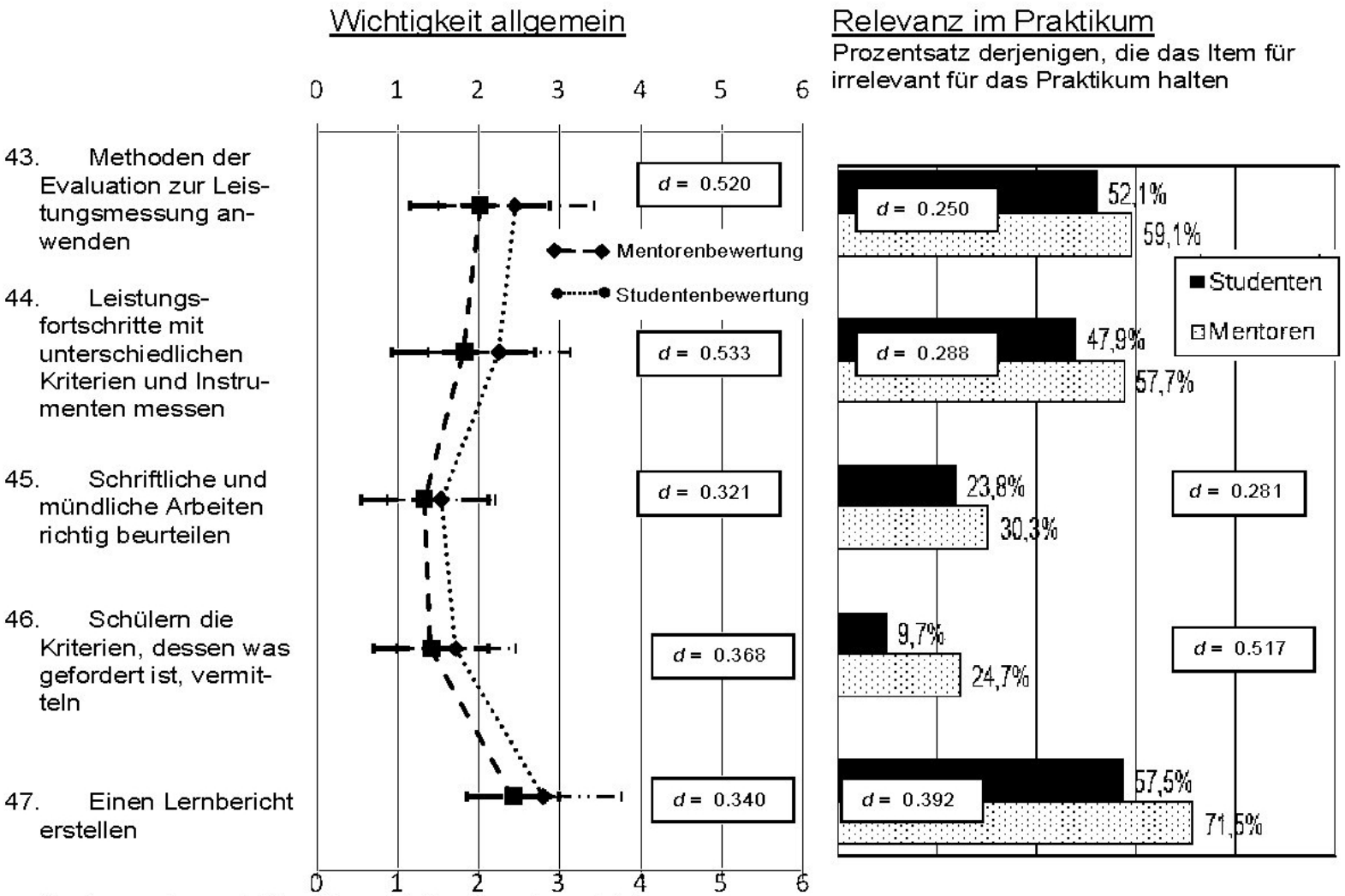
-Alle Standards lassen sich sehr gut auf die Praktikumssituation anwenden

-Ausnahme: Standard 95 (Alternative Lehr-Lern-Strukturen)

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 2:
Die Standards des Bereichs
„Leistungsmessung“

FACHKOMPETENZ: Leistungsmessung
Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika



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

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 2:
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 Praktikumssituation anwendbar eingeschätzt

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

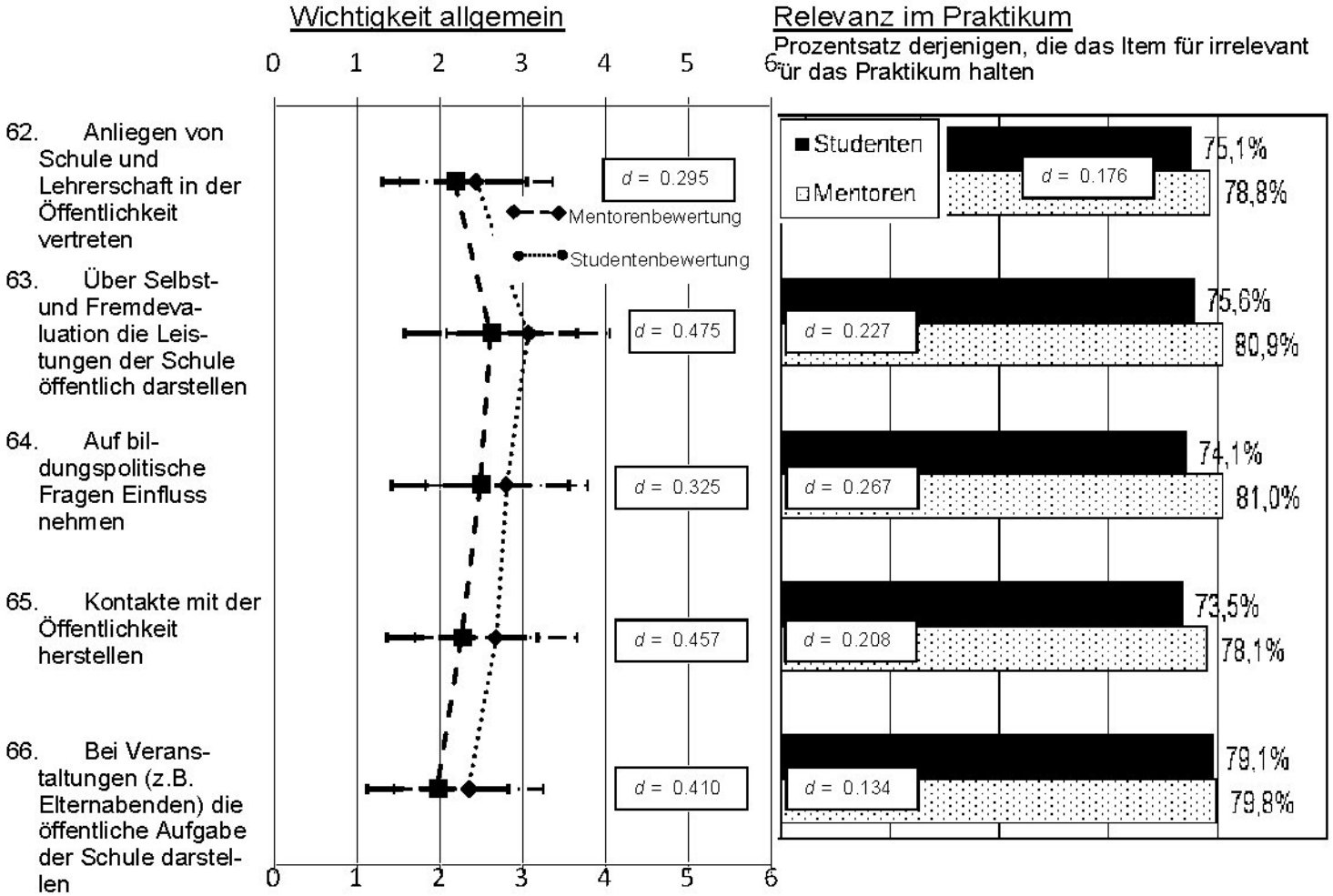
-Item 44: Zu weit gedacht?
(„mit unterschiedlichen Kriterien“ – wenn nicht klar ist ob überhaupt?)

-Item 47 („Lernbericht“): Unbekannt ?

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 3:
Die Standards des Bereichs
„Schule und Öffentlichkeit“

FACHKOMPETENZ: Schule und Öffentlichkeit
Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika



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

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 3:
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

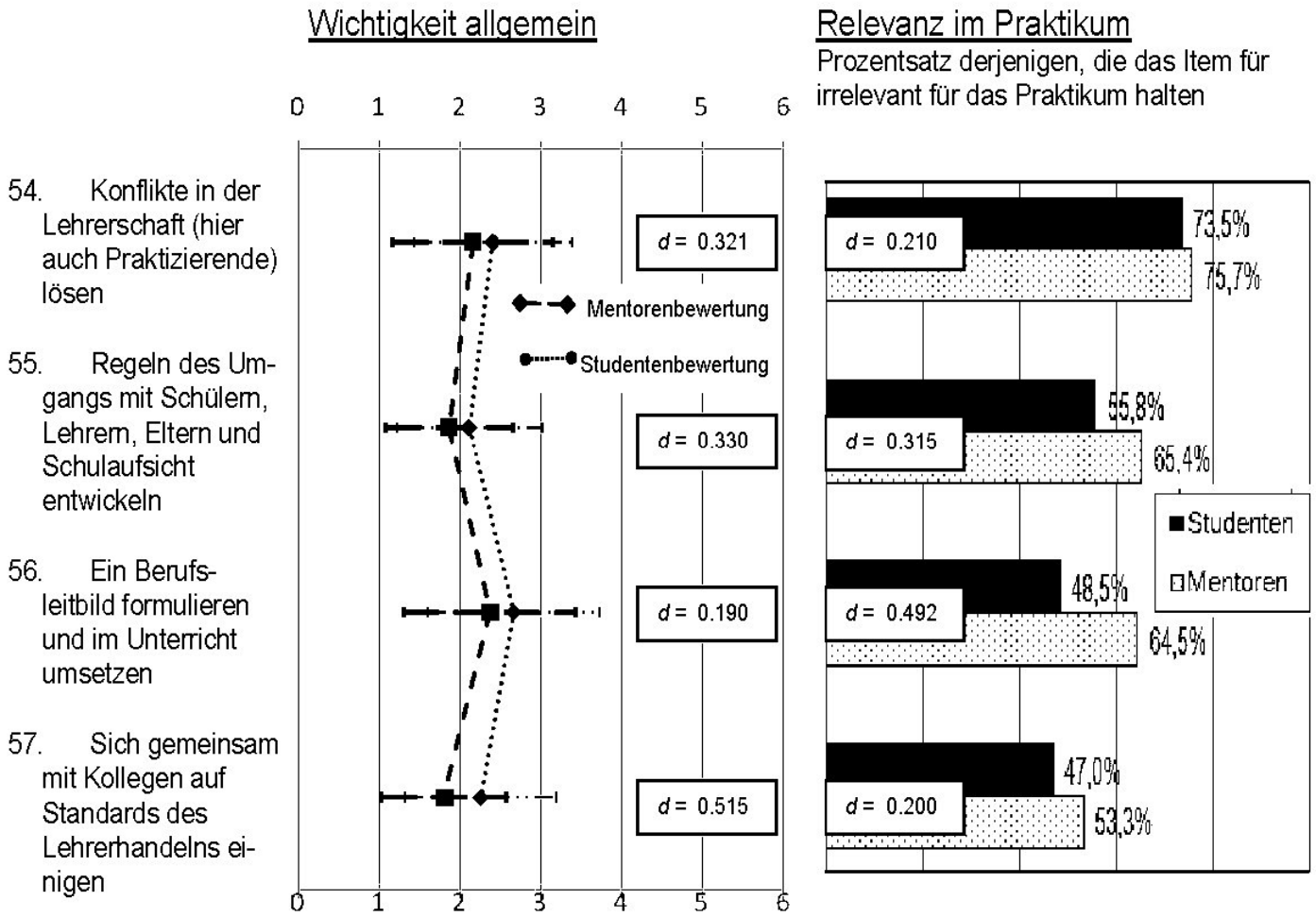
Zumindest im Praktikum kann auf die Erhebung dieses Kompetenzbereichs verzichtet werden

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 4:
Die Standards des Bereichs
„Zusammenarbeit in der Schule“

FACHKOMPETENZ: Zusammenarbeit in der Schule

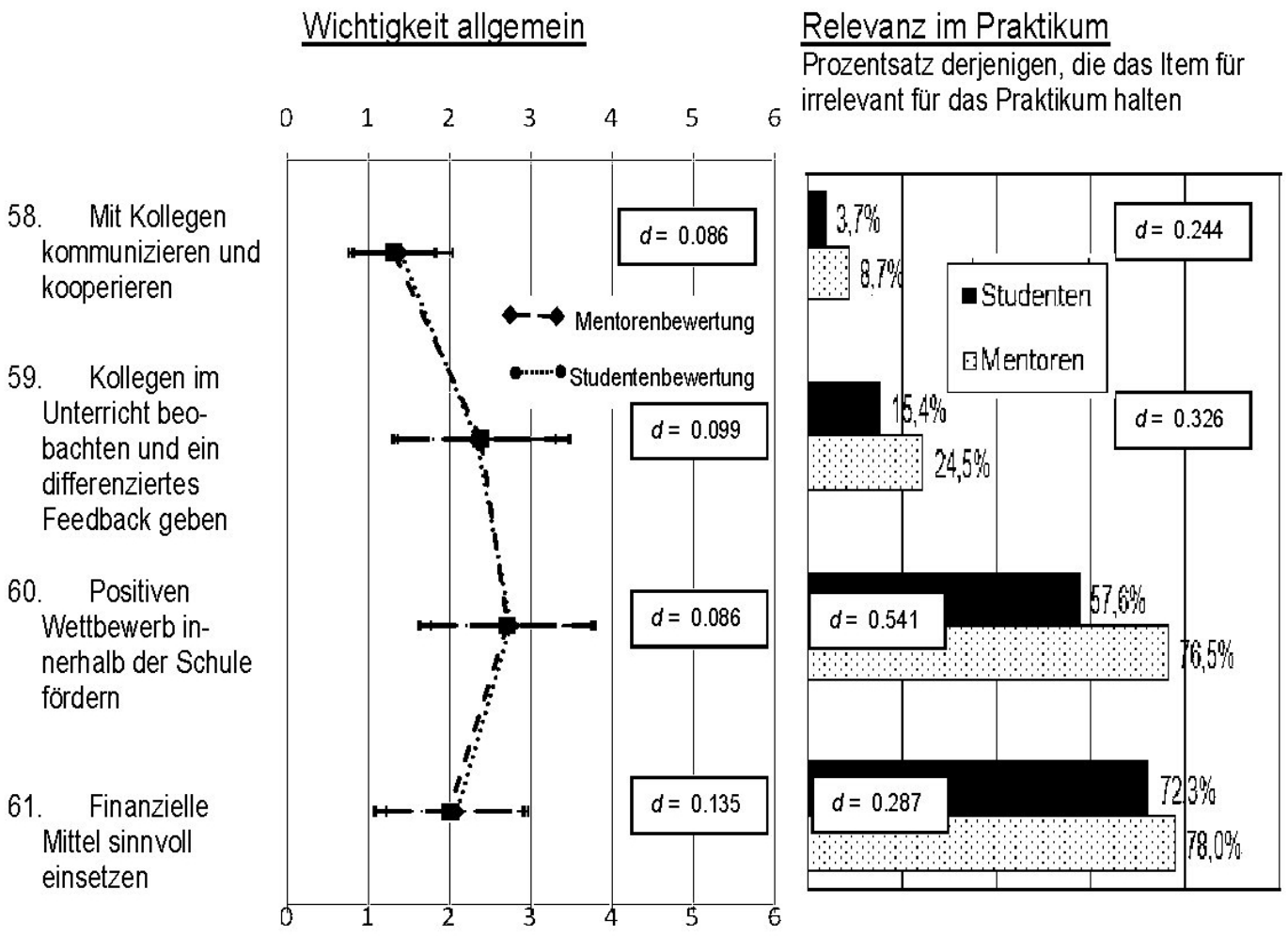
Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika



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

FACHKOMPETENZ: Zusammenarbeit in der Schule

Allgemeine Wichtigkeit und Relevanz für die Schulpraktika



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

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

Beispiel 4:
Die Standards des Bereichs
„Zusammenarbeit in der Schule und Öffentlichkeit“

Markante Ergebnisse:

-Nur der Standard 58 („kommunizieren und kooperieren“) wird als wichtig (und auf das Praktikum anwendbar) eingeschätzt, dieser ist unverfänglich formuliert

-Alle Standards, die konkrete Verhaltensweisen beschreiben [z.B. 57 („mit Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns einigen“), 59(„wechselseitige Unterrichtsbeobachtung“)], scheinen in der Schule nachrangig behandelt zu werden (!)

Handlungsbedarf in der Lehrerausbildung?

Ergebnisse 2: Die Oserschen Fachkompetenzen in der Praxis

- **Die Betrachtung der von Studierenden und Mentoren berichteten *Wichtigkeiten* der Oserschen Standards erlaubt einen Ist-Soll-Vergleich**
  - **welche der (normativ gesetzten) Standards sind tatsächlich von den Praktikern „verinnerlicht“?**

  Aufgeworfene Fragen:
  - **auf die Erhebung welcher Standards kann – weil nicht von zentraler Wichtigkeit- verzichtet werden?**
  - **wo bestehen in der Praxis echte Defizite und wie kann die Lehrerbildung darauf reagieren ?**
- **Bei den *Relevanzen* der Standards im Hinblick auf die Praktikumssituation wird deutlich, dass**
  - **einige Standards aus praktischen Gründen nicht brauchbar sind (z.B. weil sie nicht in den Zeitrahmen passen)**
  - **einige Standards schon aufgrund ihrer geringen berichteten Wichtigkeit problematisch sind**
  - **das Gros der Standards jedoch sehr gut für die Evaluation der Schulpraktika geeignet ist**
- **Aufbauend auf diese Ergebnisse erfolgte im Bereich der Oserschen Fachkompetenzen eine Skalenrevision**
  - **Weglassen problematischer Items, z.T. Umformulierungen**
  - **Reduktion des Instruments von 95 auf 69 Items**

Ergebnisse 3: Längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung

Kriterien sind alle Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen
-Revidierte Skalen, Stand Mai 2007-

Auswertungslogik: ANOVA mit 2 WS-Faktoren
Beachte: Unterschiedliche Fremdbeurteiler zu t1 und t2

Faktor „RATING“: Unterscheiden sich die Kompetenzeinschätzungen global zwischen Studierenden- (Selbst-) und Mentoren- (Fremdurteil?)

Faktor „PRAKTIKUM“: Unterscheiden sich die Kompetenzeinschätzungen global zwischen dem ersten und dem zweiten Praktikum?

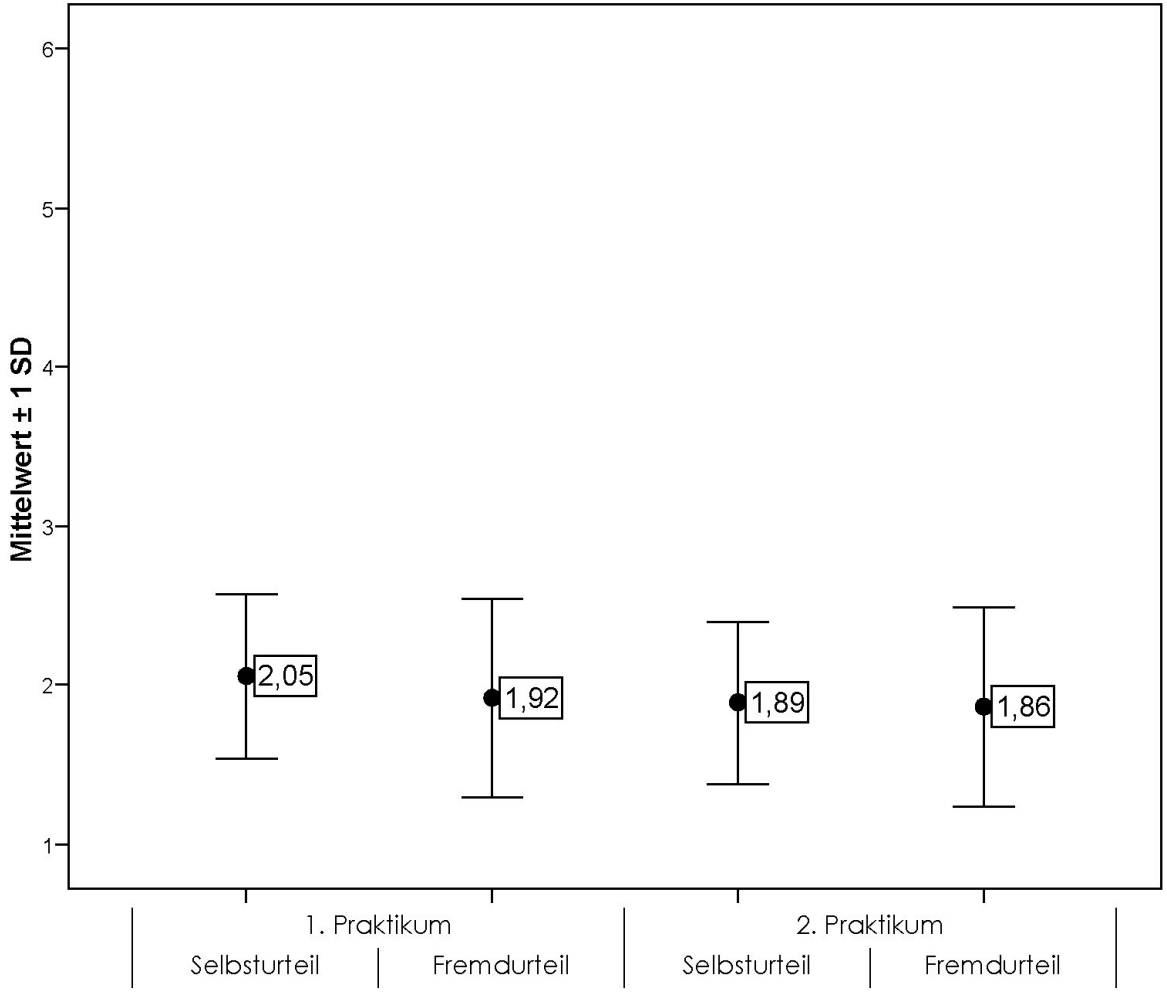
Interaktion „RATING X PRAKTIKUM“: Ist die Änderung der Kompetenz zwischen erstem und zweitem Praktikum in der Sicht von Studierenden vs. Mentoren unterschiedlich?

Betrachtung der Effektstärken anhand des partiellen Eta²
Cohen (1988): $\eta^2 > .14$: großer Effekt, $\eta^2 > .06$: mittlerer Effekt, $\eta^2 > .01$: kleiner Effekt

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Betrachtung ausgewählter Kompetenzbereiche -

Fachkompetenz: Allgemeine didaktische Gesichtspunkte – Unterrichtsdurchführung



N = 299

RATING: F = 6.52 *; ES = .02
„Die Selbstwahrnehmung ist strenger als die Fremdwahrnehmung“

PRAKTIKUM: F = 13.48 **; ES = .04
„Die Unterrichtsdurchführung wird im zweiten Praktikum besser beurteilt als im ersten“

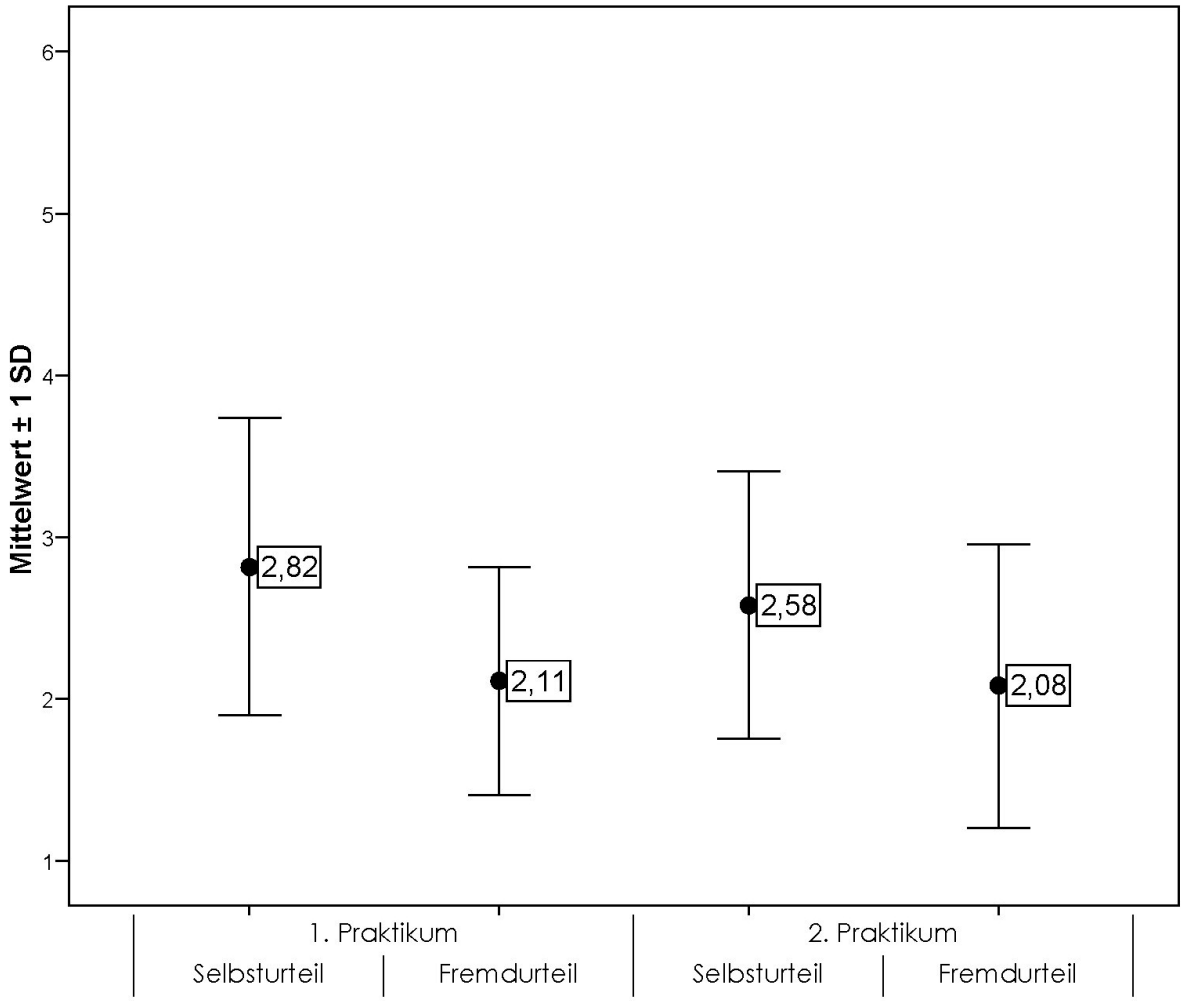
RATING X PRAKTIKUM:
F = 4.28 **; ES = .01
„Die Steigerung in der Unterrichtsdurchführung ist im Selbsturteil deutlicher ausgeprägt als im Fremdurteil“

Schulnotenskala:
Geringer Score entspricht hoher Ausprägung

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Betrachtung ausgewählter Kompetenzbereiche -

Fachkompetenz: Ausbau und Förderung von sozialem Verhalten



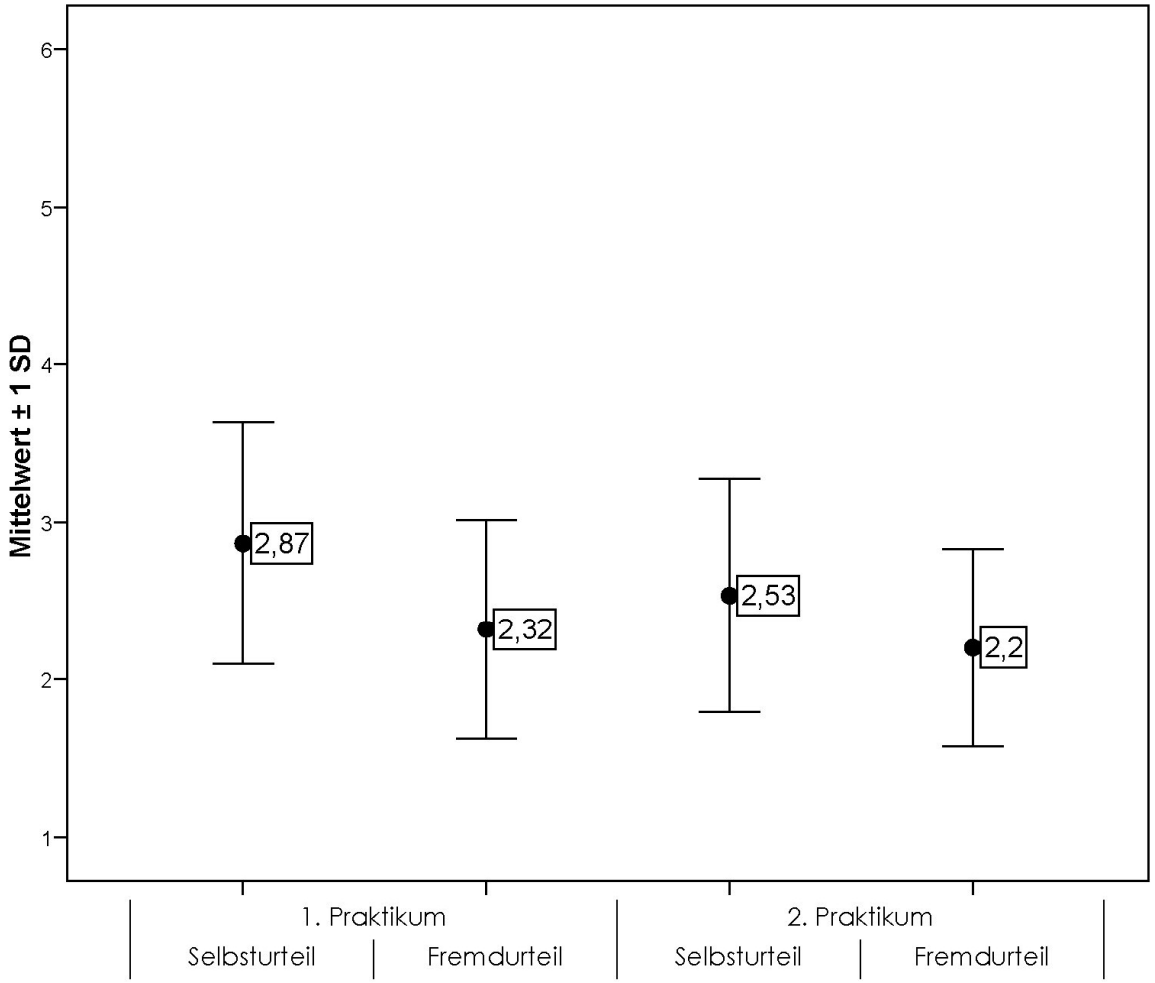
N=77

RATING: F = 43.02 ***; ES = .36
„Die Selbstwahrnehmung ist strenger als die Fremdwahrnehmung“

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Betrachtung ausgewählter Kompetenzbereiche -

Fachkompetenz: Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten



N = 220

RATING: F = 92.23 ***; ES = .30
„Die Selbstwahrnehmung ist strenger als die Fremdwahrnehmung“

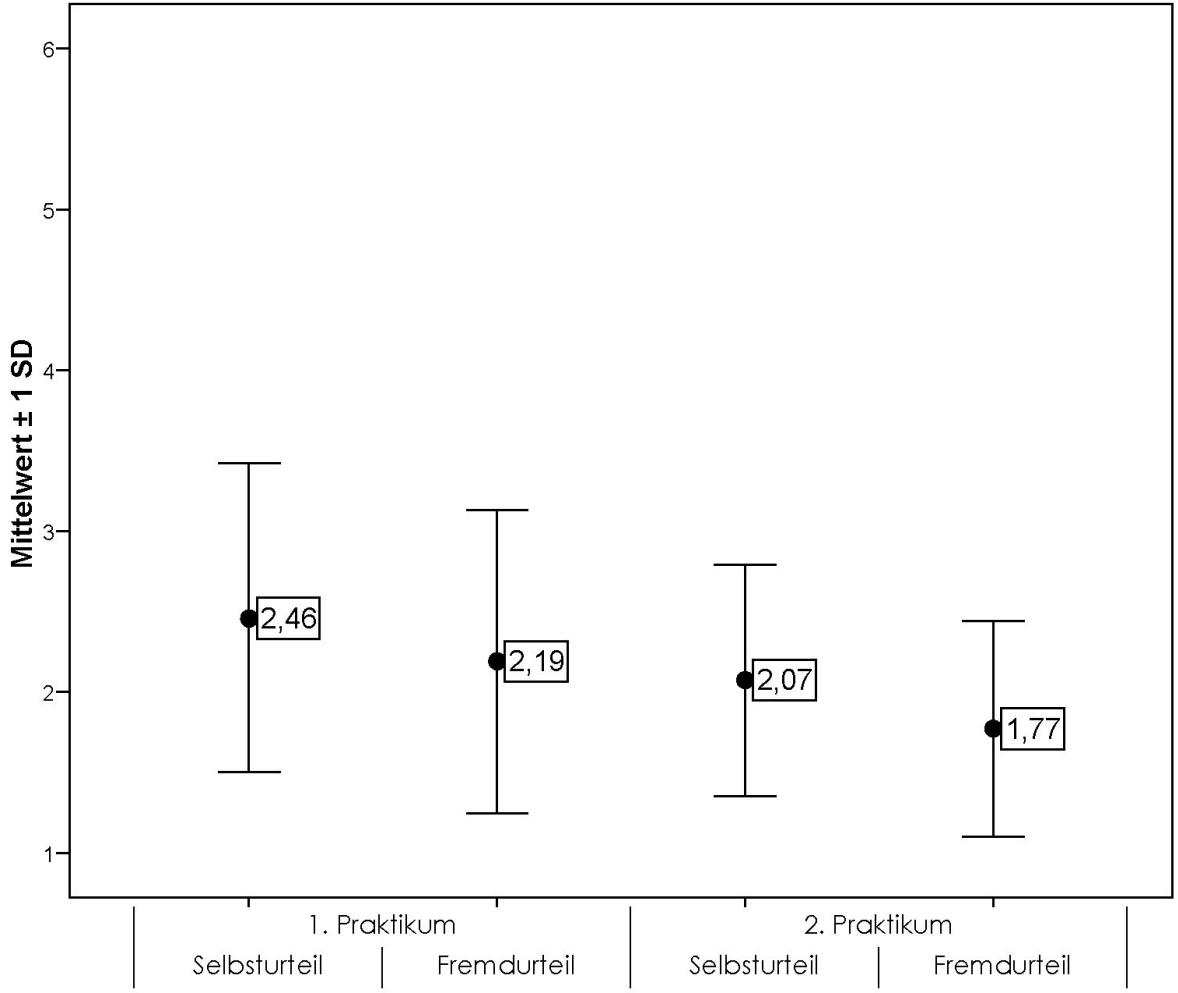
PRAKTIKUM: F = 30.49 ***; ES = **.12**
„Die Vermittlung von Lernstrategien wird im zweiten Praktikum besser beurteilt als im ersten“

RATING X PRAKTIKUM:
F = 7.96 **; ES = .03
„Die Steigerung in der Vermittlung von Lernstrategien ist im Selbsturteil deutlicher ausgeprägt als im Fremdurteil“

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Betrachtung ausgewählter Kompetenzbereiche -

Fachkompetenz: Zusammenarbeit in der Schule



N = **60**

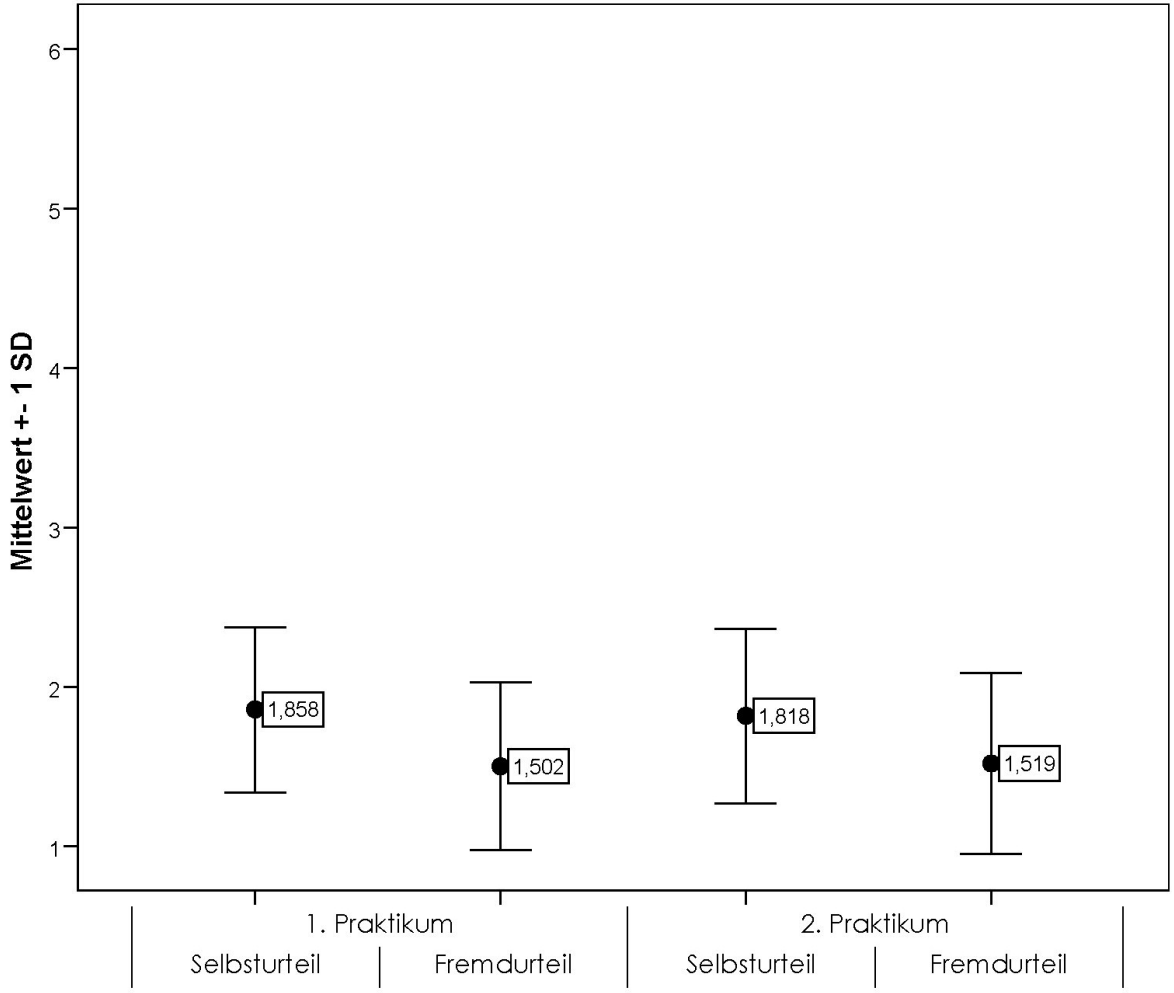
RATING: F = 9.63 ***; ES = .14
„Die Selbstwahrnehmung ist strenger als die Fremdwahrnehmung“

PRAKTIKUM: F = 16.31 ***; **ES = .22**
„Die Zusammenarbeit in der Schule wird im zweiten Praktikum besser beurteilt als im ersten“

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Betrachtung ausgewählter Kompetenzbereiche -

Sozialkompetenz: Kooperation



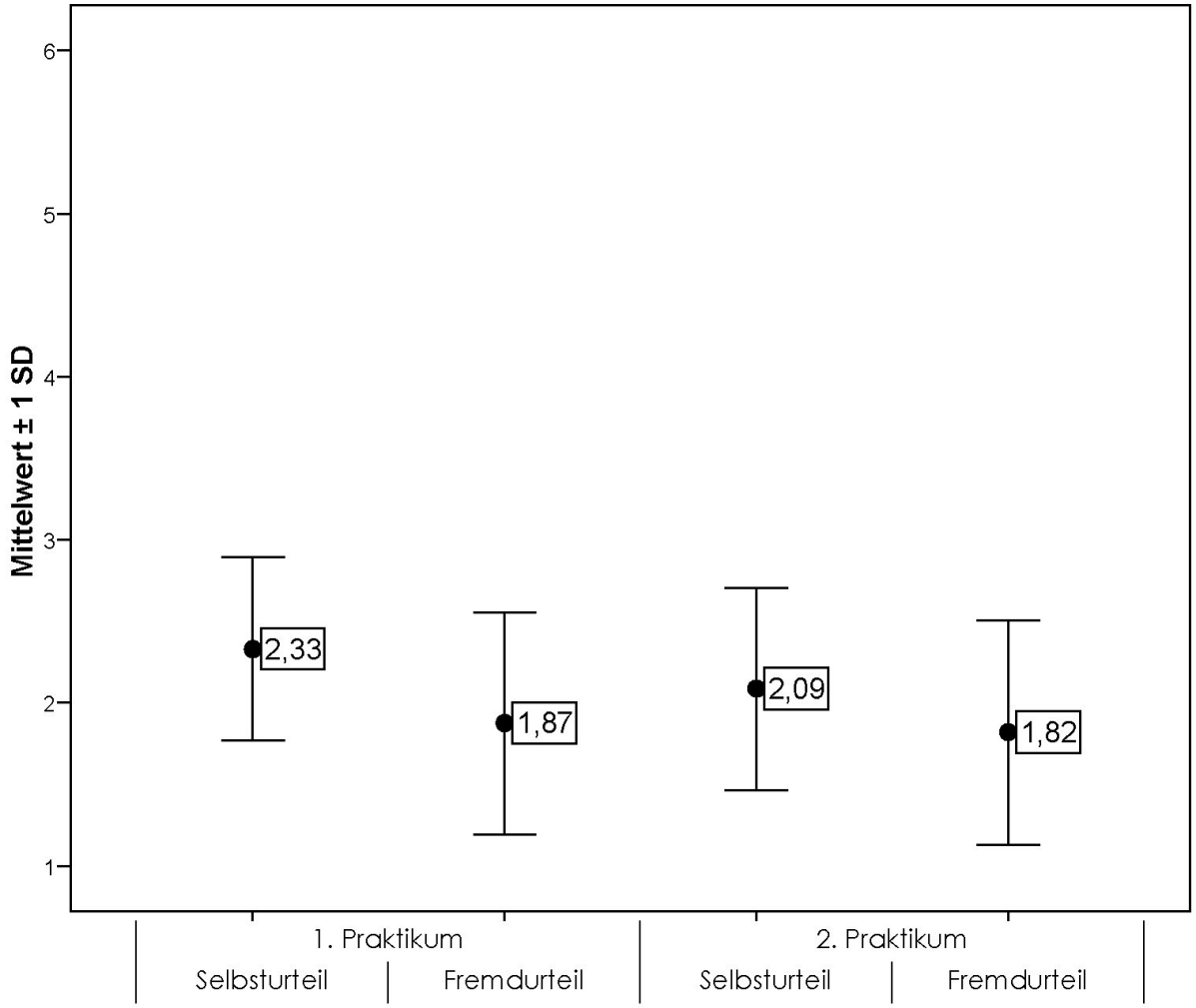
N = 198

RATING: F = 61.65 ***; ES = .24
„Die Selbstwahrnehmung ist strenger als die Fremdwahrnehmung“

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Betrachtung ausgewählter Kompetenzbereiche -

Sozialkompetenz: Flexibilität



N = 267

RATING: F = 88.36 ***; ES = .25
„Die Selbstwahrnehmung ist strenger als die Fremdwahrnehmung“

PRAKTIKUM: F = 22.97 ***; ES = **.08**
„Die Vermittlung von Lernstrategien wird im zweiten Praktikum besser beurteilt als im ersten“

RATING X PRAKTIKUM:
F = 7.19 **; ES = .03
„Die Steigerung in der Vermittlung von Lernstrategien ist im Selbsturteil deutlicher ausgeprägt als im Fremdurteil“

Ergebnisse 3: Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzentwicklung (revidierte Oser-Skalen)

- Zusammenfassung -

- **Bei allen Kompetenzbereichen findet sich durchgängig ein milderes Mentorenurteil (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, Fachdidaktische Gesichtspunkte**
  - **SMK: Selbständigkeit, Flexibilität, Arbeitstechnik**

- **Substantielle Interaktionen (Steigerung im Studierenden- stärker als im Mentorenurteil) bei:**
  - **FK: Leistungsmessung, Fachdidaktische Gesichtspunkte**

- **Im Detail veränderte Ergebnisse durch Skalenrevision!**

Ergebnisse 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

Kriterien sind die Fachkompetenzen (revidierte Oser-Skalen) am Ende des 2. Praktikums

Prädiktoren sind

- Personale Kompetenzen (Werthaltungen)
  (Hilfsbereitschaft / Einfühlsamkeit, Gelassenheit, Pflichtbewusstsein, Freiheitsliebe, Erfolgsorientierung, Neugier)
- Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums
  (Kompaktheit des Studiums,
  selbst zugeschriebene Fähigkeit zum Umgang mit Kindern,
  günstige Rahmenbedingungen des Lehrerberufs)
- Selbst berichtete Stärken und Schwächen
  (Beharrlichkeit, verbale Fähigkeit, Führungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit)

zu Studienbeginn

Methode: Schrittweise Regression

Ergebnisse 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

- Veranschaulichung -

I. Fach-kompetenzen		Selbst Fremd	Selbst Fremd	Selbst	Selbst Fremd ?
II. Sozial- und Methoden-kompetenzen	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 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

Prädiktion der Selbstbewertungen (1/3)

	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 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

Prädiktion der Selbstbewertungen (2/3)

	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	0,057	0,203
		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 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

Prädiktion der Selbstbewertungen (3/3)

	N	sign. Prädiktoren	adj. kum. R^2	stand. Beta
Selbstorganisations-kompetenz	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 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

Prädiktion der Fremdbewertungen

	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 4: Prädiktion der Fachkompetenzen am Ende der schulpraktischen Anteile der 1. Ausbildungsphase

- 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 5: Modellprüfung

- **Fragestellung: Lässt sich die theoretische Einteilung in (Osersche) Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen empirisch stützen?**

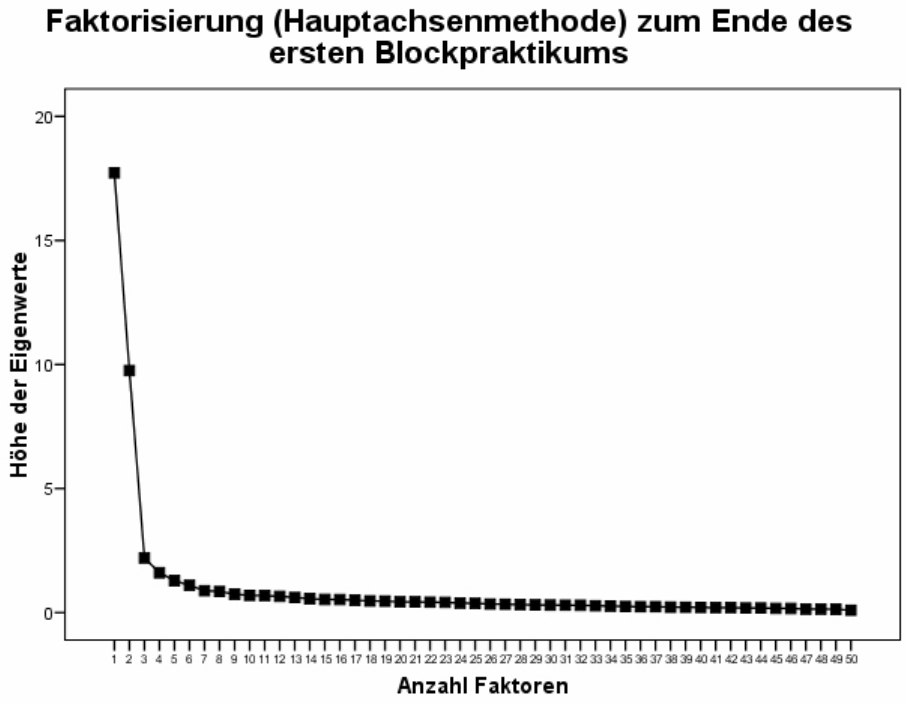
  - **Schritt 1: Innerhalb eines Messzeitpunkts sollten sich (unter Einbezug von Mentoren- und Selbstbeurteilung) die drei Kompetenzbereich sowohl in explorativen als auch konfirmatorischen Faktorenanalysen abbilden**

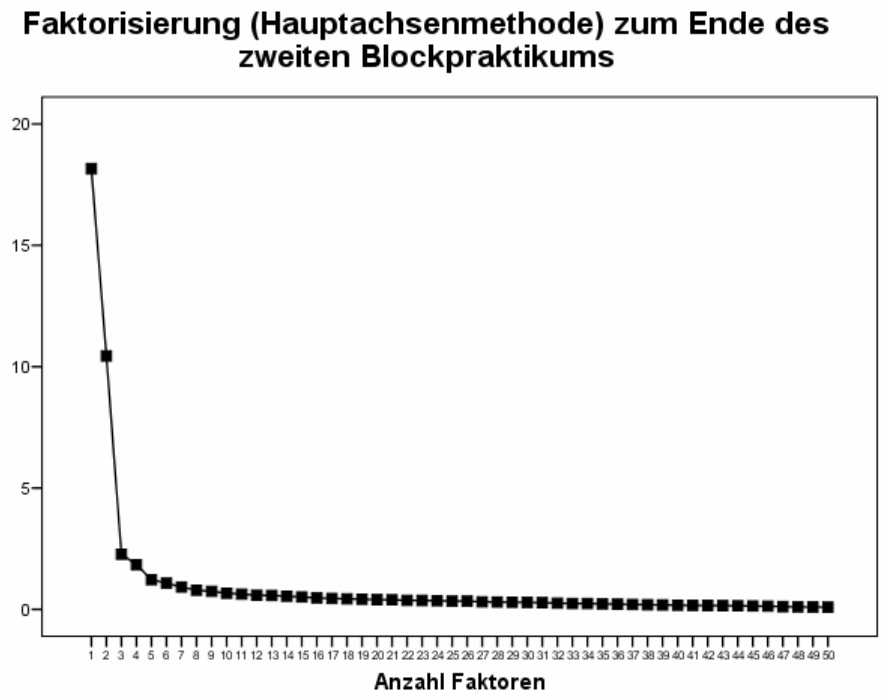
  - **Schritt 2: In der längsschnittlichen Betrachtung sollten die Ausprägungen der Kompetenzklassen eine gewisse Zeitstabilität aufweisen, dabei sollten sich Selbst- und Mentorenbeurteilung gegenseitig beeinflussen (Cross-Lag-Design)**

Ergebnisse 5: Modellprüfung

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

- **Darstellung der Eigenwertverläufe (Scree-Plot)**





Ergebnisse 5: Modellprüfung

- Schritt 1: 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

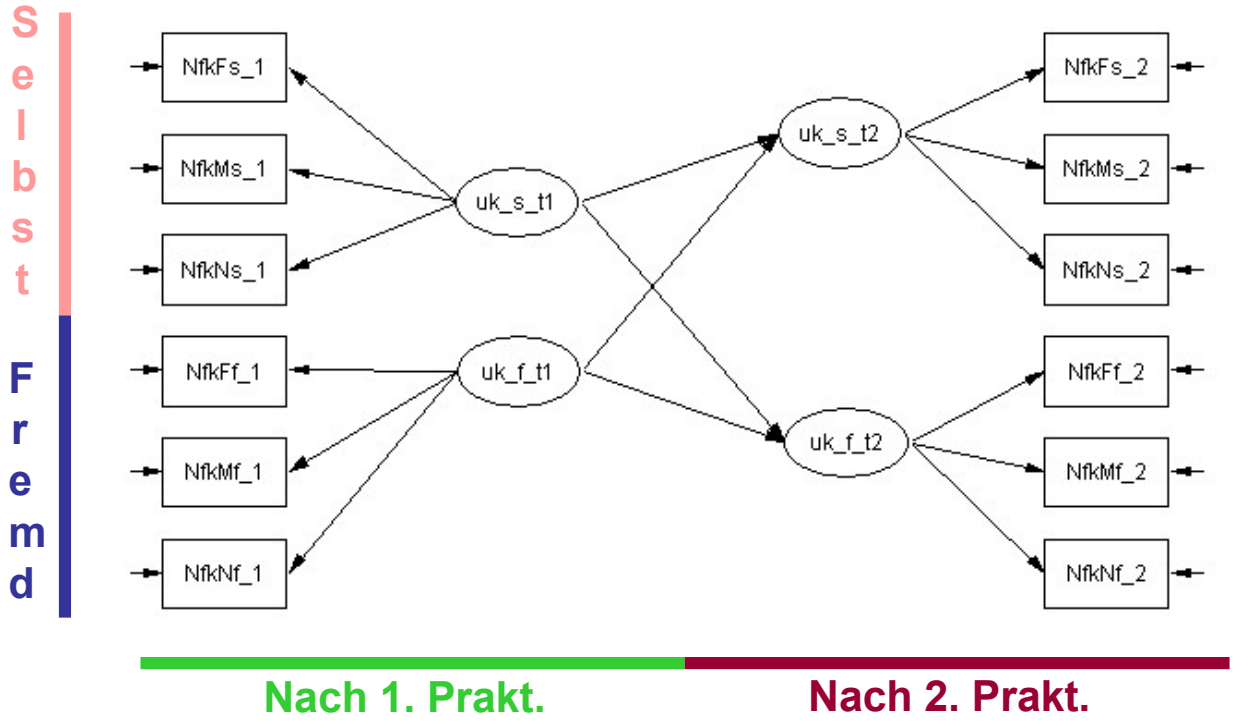
- Ergebnisse sind erwartungskonträr!
- Es gibt jeweils innerhalb der Fremd- und der Selbstbeurteilung einen Generalfaktor, der alle Kompetenzen umfasst
- Selbst- und Fremdurteil sind weitgehend unkorreliert

  - In Termini der MTMM-Analyse:
    Viel Methodenvarianz, wenig Konstruktvarianz
  - Versuche, die hypothetischen Strukturen konfirmatorisch (CFA) zu modellieren, scheitern

Ergebnisse 5: Modellprüfung

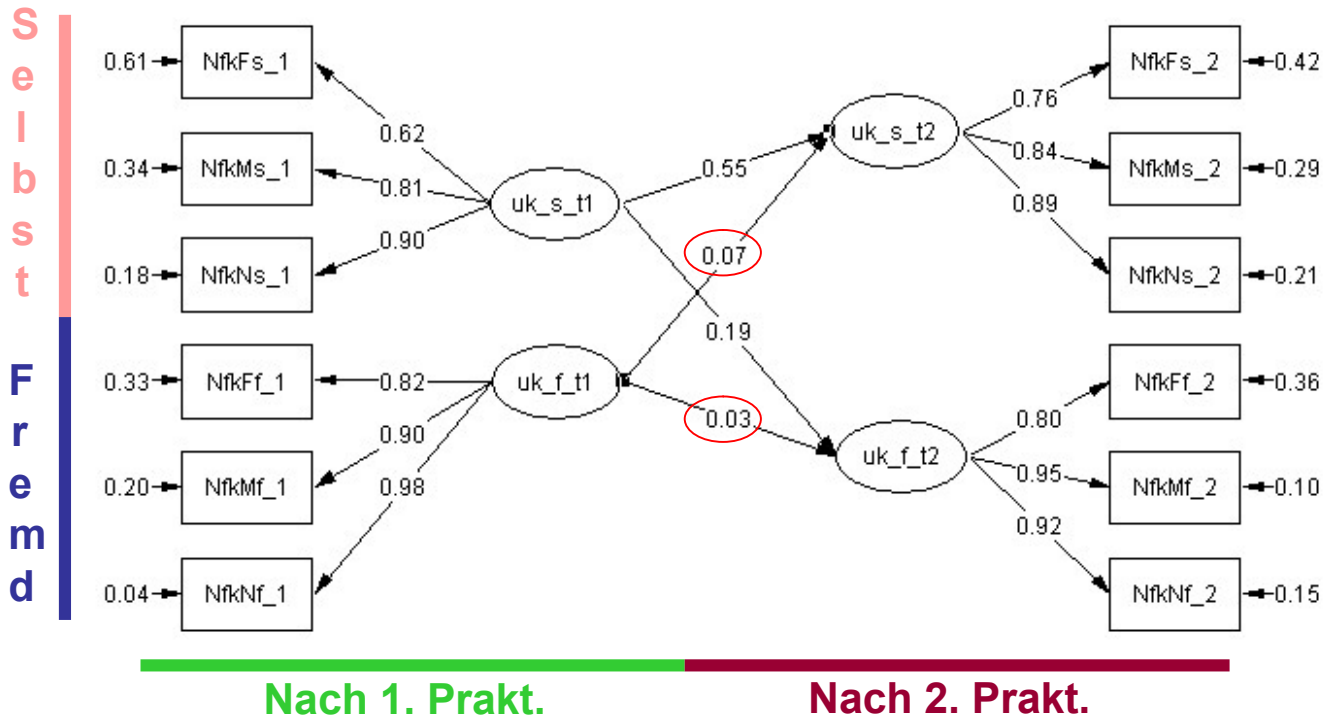
- **Modifizierter Schritt 2: Längsschnittliche Modellierung eines Teilbereichs: „Unterrichtskompetenz“ als latente Variable**

- **Indikatoren der „Unterrichtskompetenz“ (uk) sind:**
  - **Gestaltung und Methoden des Unterrichts (fkF)**
  - **Unterrichtsplanung (fkM)**
  - **Unterrichtsdurchführung (fkN)**



Ergebnisse 5: Modellprüfung

- **Modifizierter Schritt 2: Längsschnittliche Modellierung eines Teilbereichs: „Unterrichtskompetenz“ als latente Variable**



X^2/df =	1.31
GFI	.96
NNFI	.99
CFI	.99
RMSEA	.033

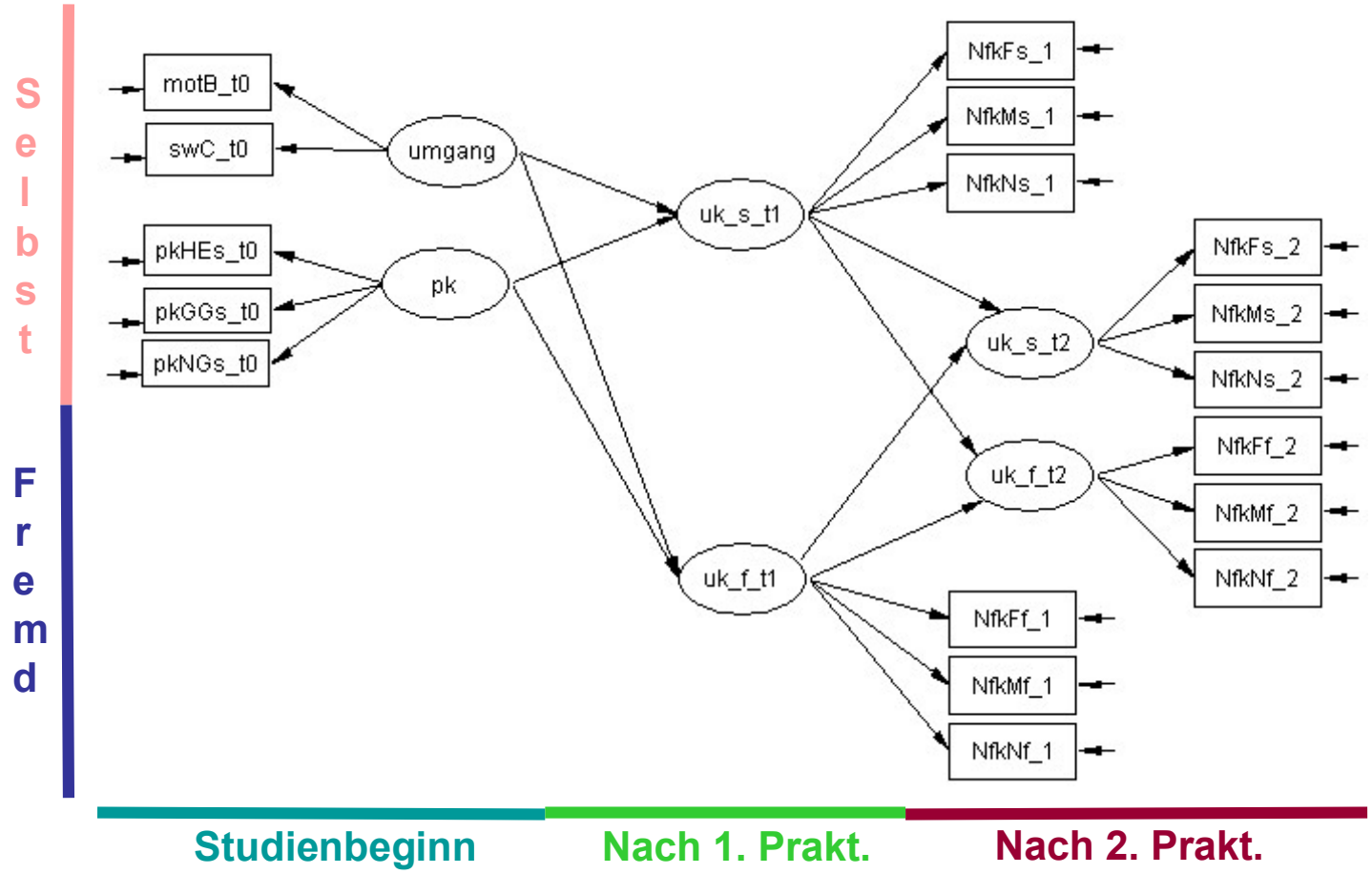
Insignifikanter Pfad

- **„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 5: Modellprüfung

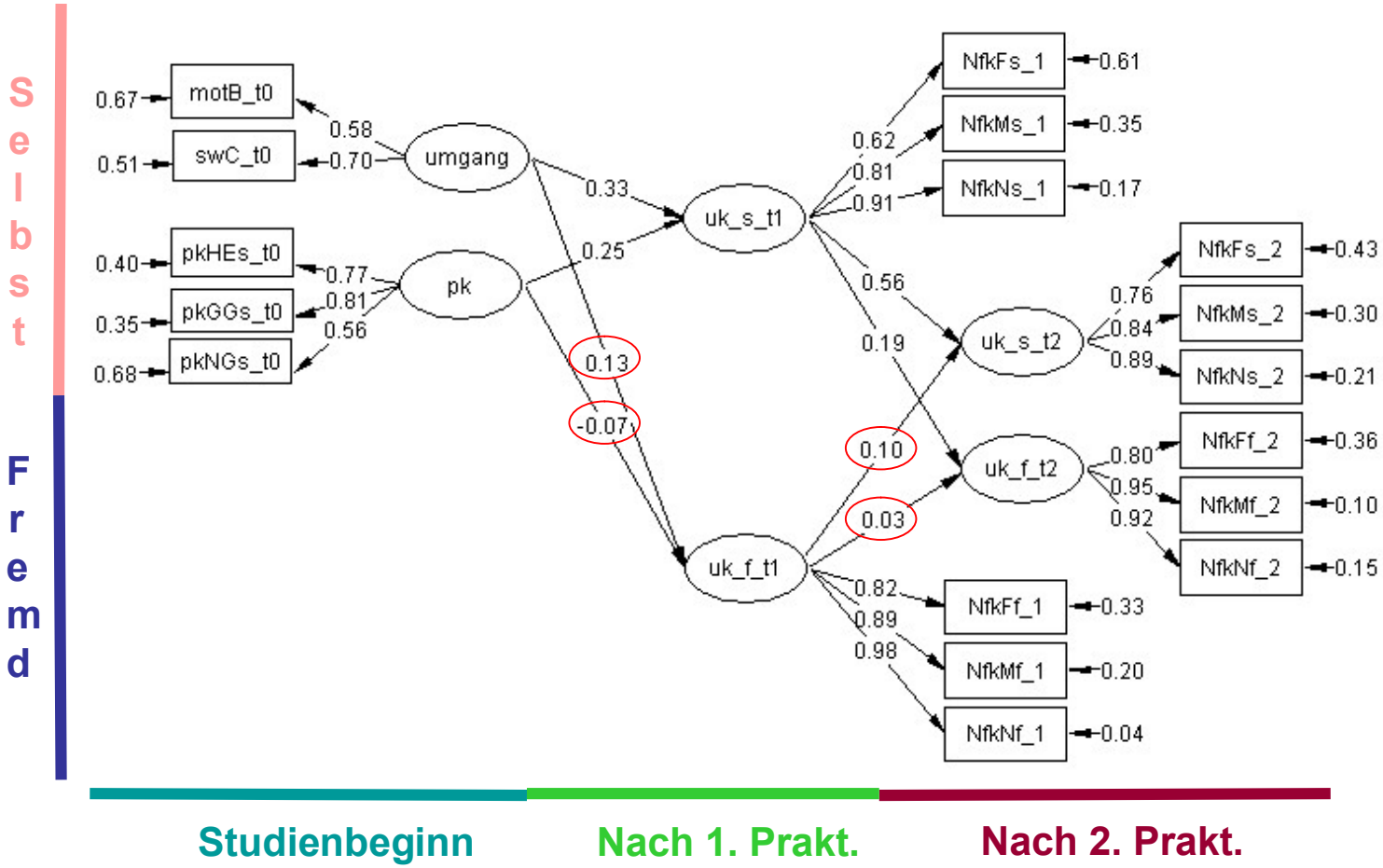
- **Erweiterter Schritt 2: Einbezug der Daten der Eingangsbefragung**

  Indikatoren der „Zwischenmenschlichen Fähigkeiten“ (Umgang) sind:
  - Selbstzugeschriebene Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Studieneingangsmotivation (motB), Selbstzugeschriebene Führungsfähigkeit (swC)
- **Indikatoren der „Personalen Kompetenz“ (pk) sind:**
  - Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit (pkHE), Gelassenheit und Geduld (pkGG), Neugier (pkNG)



Ergebnisse 5: Modellprüfung

Erweiterter Schritt 2: Einbezug der Daten der Eingangsbefragung



X^2/df =	1.57
GFI	.93
NNFI	.98
CFI	.98
RMSEA	.045

Insignifikanter Pfad

- **Weiterhin „gutes“ Modell**
- **Aber: Fremdbeurteilung zum Ende des 1. Praktikums ist nicht durch Selbsteinschätzungen zu Studienbeginn prädizierbar**

Ergebnisse 5: 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**

Alle Ergebnisse im Überblick:

- **Osersche Kompetenzen in der Praxis (Wichtigkeiten, Relevanzen):**
  - **Der überwiegende Teil der Oserschen 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**

Literatur

Balzer, L. (2005). Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Baumert, J.; Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from Pisa 2000. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg., Beiheft 3/2004, S. 143-157.

Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004 a). Das Projekt VERBAL. „Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien“. Landau: Schulpraktische Studien.

Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004 b). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen Studierender im Blockpraktikum – das Projekt VERBAL. Journal für LehrerInnenbildung, 1, 30-36.

Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Weiterentwicklung der Evaluationskultur Schulpraktischer Studien. In Hilligus, H. & Rinkens, H.-D. Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung. Münster: Lit-Verlag.

Bodensohn, Rainer; Jäger, Reinhold S.: Einstellungen zu und Erfahrungen mit sowie Erwartungen an Lehrerfortbildungen. Eine empirische Untersuchung bei Mathematiklehrkräften. In: Zeitschrift Empirische Pädagogik, 21 (1), 2007.

Bodensohn, Rainer; Schneider, Christoph: Freiburg und nun? Aufruf zur Kooperation in einer multizentrischen Studie "Berufliche Kompetenzen und Schulpraxis" In: Flagmeier, Doris; Rotermund, Manfred (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, 2007 (2), S. 200-209. Leipzig: Universitätsverlag.

Bodensohn, Rainer; Schneider, Christoph & Jäger, Reinhold S.: Studierende drängen ins Lehramt. Haben wir Anlass zu Kompetenzbeobachtung und Studierendenauswahl? Empirische Studie über Studienanfänger an der Universität Koblenz-Landau in Landau. ZLB: Landau 2007.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen SMK: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. Empirische Pädagogik, 17 (2), 148-175.

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. Zeitschrift für Pädagogik, 50 (6), 903-925.

Frey, A. (2006 a). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. Bildung und Erziehung, 59 (2), 125-145.

Frey, A. (2006 b). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Universität. (im Habilitationsverfahren).

Frey, A., Balzer, L., Renold, U. & Nenniger, P. (2002). Wirkungen, Akzeptanz und Machbarkeit der Neuerungen innerhalb der Reform der kaufmännischen Grundausbildung in der Schweiz. Landau und Bern: Verlag Empirische Pädagogik.

Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, (Hrsg.) (2005). Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Hilligus, A. H. & Rinkens, H.-P. (Hrsg.) (2006). Standards und Kompetenzen- neue Qualität in der Lehrerausbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 130-148.

Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den Standards der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 149-163.

Oser, F. (2001a). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 67-96). Zürich: Rüegger.

Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 215-342). Zürich: Rüegger.

Schneider, C. (2007). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika in der ersten Phase der Ausbildung: Effekte innerhalb und zwischen den Praktika aus der Sicht der Praktikanten und Mentoren. In R. Bodensohn, L. Balzer & A. Frey (Hrsg.), Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung – das Projekt VERBAL. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schneider, C. & Bodensohn, R. (2007). Fachkompetenzen in der Schulpraxis. Zur Bedeutung der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung. In D. Flagmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? (S. 149-176) Leipzig: Universitätsverlag.

Seipp, B. (2003). Standards in der Lehrerbildung: Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum: Projekt-Verlag.

Terhart, E. (2002).Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster: Verlag Universität Münster.