

Durch die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) wurden Curriculare Standards der Lehrerbildung für elf Kompetenzbereiche entwickelt, die an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, auch im Kontext von Evaluationen studienbegleitender Schulpraktika eingesetzt werden. Folgenden Fragen sollen im Zuge dieser Evaluationen nachgegangen werden: (a) Werden im Urteil der Studierenden der neuen Lehramtsstudiengänge die Curricularen Standards der KMK als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen und als relevant für die universitäre Ausbildung erlebt? (b) Wie häufig werden die Curricularen Standards im Praktikum umgesetzt? (c) Wie wird die Umsetzungsschwierigkeit dieser Standards in der Praxis eingeschätzt? (d) Wie schätzen Studierende die universitäre Vorbereitung auf die angestrebte Professionalisierung zu diesem Studienzeitpunkt ein? Dazu wurde über mehrere Semester in Zusammenarbeit mit Studierenden und Experten sowie auf Basis einschlägiger Literatur ein Instrument (KOSTA, ZLB, 2009) entwickelt und dessen Skalengüten sowie faktorielle Struktur in einer ersten Erhebung überprüft. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Frage nach der Umsetzung Curricularer Standards nicht pauschal, sondern nur nach Perspektiven und Standardbereichen beantwortet werden kann und sich multiperspektivische Betrachtungen des Lehramtsausbildungsfeldes durchaus zu lohnen scheinen.

Ausblick

Derzeit wird im Wintersemester 2009/10 die zweite Kohorte eines vierten Semesters erhoben, der dritte Erhebungszeitpunkt der ersten Kohorte ist für Mai 2010 in Vorbereitung. Schwerpunkte in der Entwicklungsarbeit bilden die Werkzeuge der Rückmeldung der Ergebnisse an die Studierenden. Für jedes Item wurden Rückmeldetexte entwickelt, welche den Standard in eine Situationsbeschreibung rückübersetzen, eine Empfehlung für die Kompetenzerzeugung aussprechen und geeignete Literatur empfehlen. Eine Rückmeldung der individuellen Werte für die Studierenden ist erfolgt, die Rückmeldetexte werden für das Sommersemester in eine individuelle Internetrückmeldung eingestellt.

Das Instrument

Mit KOSTA (ZLB, Skalenhandbuch 2009) wurde entlang der elf Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004) ein Instrument entwickelt, welches zu jedem dieser elf Kompetenzbereiche zwischen fünf und acht unterrichtsrelevante Kompetenzen zur mehrdimensionalen Einschätzung durch die Lehramtsstudierenden vorgibt.

Aus Sicht der Studierenden wird zu jedem der 65 Items abgefragt, welcher *Stellenwert* der genannten Kompetenz im gehaltenen Unterricht zukam, wie *häufig* die Kompetenz angewandt wurde, wie *schwer* es fiel, die Kompetenz im Unterricht umzusetzen, welche *Bedeutung* der Kompetenz innerhalb der universitären Ausbildung zukommen soll, wie gut die Universität auf die genannte Kompetenz *vorbereitet*. Somit ergeben sich 65 x 5 Items. Zudem wird ein freies Antwortformat eine Begründung erfragt, falls die genannte Kompetenz in der Praxisphase nie angewandt werden konnte.

Die Stichprobe

Das Instrument KOSTA wurde im Sommersemester 2009 als Vollerhebung eines Praktikumsdurchgangs von 336 Lehramtsanwärtern nach dem OP 3 bearbeitet. 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.

Interne Konsistenz

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.

Trennschärfe

Die Trennschärfen der 325 Items liegen größtenteils im guten und akzeptablen Bereich. Lediglich die Items st06as („Stellenwert Kompetenzbereich 1“), ze14cs („Schwierigkeit Kompetenzbereich 2“), the21as („Stellenwert Kompetenzbereich 4“) sowie för22as („Stellenwert Kompetenzbereich 4“) weisen eine Trennschärfe unter .300 auf.

Dimensionalität

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. Die drei Komponenten können folgendermaßen charakterisiert werden:

Komponente 1: Jene 2 x 11 Scores, welche die Dimensionen „Stellenwert“ sowie „Bedeutung“ repräsentieren, laden auf Komponente 1. Da hier die Fragen „Welcher Stellenwert kommt der Kompetenz aus meiner Sicht zu?“ sowie „Welche Bedeutung sollte die Kompetenz innerhalb der Ausbildung der Universität einnehmen?“ beantwortet wurden und somit die Wichtigkeit der Kompetenzen sowohl für den eigenen Unterricht als auch für die universitäre Ausbildung erfasst wurde, kann diese Komponente mit „*Relevanz*“ benannt werden.

Komponente 2: Die 2 x 11 Scores „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ laden auf Komponente 2. Eine Deutung dieses Sachverhaltes dergestalt, dass die Schwierigkeit einer Kompetenz nur dann wahrgenommen werden kann, wenn diese auch ausgeübt wird, führt zur Benennung der Komponente mit „*Wahrnehmung*“.

Komponente 3: Hier finden sich die 11 Scores der Dimension „Vorbereitung“. Die Bezeichnung der Komponente mit „*Vorbereitung*“ drängt sich folglich auf.

Das dreifaktorielle Resultat der explorativen Faktorenanalyse legt die *Aufgabe* einer fünfdimensionalen zugunsten einer dreidimensionalen Kompetenzerfassung nahe. Für die *Beibehaltung* der fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ und „Vorbereitung“ könnte folgendes Argument sprechen:

Werden die Einzelwerte der skalenbasierten Dimensionen zu fünf Gesamtscores „STELLENWERT“, „HÄUFIGKEIT“, „SCHWIERIGKEIT“, „BEDEUTUNG“ sowie „VORBEREITUNG“ aggregiert und werden die Untersuchungsteilnehmer auf diesen Variablen in zwei Gruppen unterteilt, die (a) unterhalb des Gesamtscoremedians und (b) oberhalb des Gesamtscoremedians liegen, so zeigt sich,

- dass 25 % der Untersuchungsteilnehmer, die bei der Variable SCHWIERIGKEIT über dem Median liegen, bei der Variable HÄUFIGKEIT unter dem Median lokalisiert sind. Dies bedeutet, dass ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Schwierigkeit aller Kompetenzen hoch einschätzen und gleichzeitig die Kompetenzen selten angewandt haben.
- dass 24.4 % der Untersuchungsteilnehmer, die bei der Variable BEDEUTUNG über dem Median liegen, bei der Variable STELLENWERT unter dem Median lokalisiert sind. Dies bedeutet, dass nahezu ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch einschätzen und gleichzeitig den Stellenwert der Kompetenzen niedrig bewerten.

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

Inhaltsverzeichnis

0.	Vorbemerkungen	4
0.1	Standardorientierte Lehrerbildung – bloßes Wunschdenken?	4
0.2	Ausbildungsbegleitende Kompetenzdiagnostik	5
1.	Fragestellungen und Methode	5
1.1	Das Instrument	6
2.	Deskriptive Ergebnisse der Pilotierung	8
2.1	Erhebung und Strichprobe	8
2.2	Deskriptive Ergebnisse	8
3.	Psychometrische Gütekriterien und Trennschärfen	15
3.1	Sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht	15
3.1.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	16
3.1.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	16
3.1.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	16
3.1.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	16
3.1.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	17
3.2	Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen	17
3.2.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	17
3.2.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	17
3.2.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	18
3.2.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	18
3.2.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	18
3.3	Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens der Schüler	18
3.3.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	19
3.3.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	19
3.3.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	19
3.3.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	19
3.3.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	20
3.4	Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung	20
3.4.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	20
3.4.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	20
3.4.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	21
3.4.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	21
3.4.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	21
3.5	Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns durch die Schüler	21
3.5.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	22
3.5.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	22
3.5.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	22
3.5.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	22
3.5.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	23
3.6	Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht	23
3.6.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	23
3.6.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	23
3.6.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	23
3.6.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	24
3.6.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	24

3.7	Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern.....	24
3.7.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	24
3.7.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	25
3.7.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	25
3.7.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	25
3.7.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	25
3.8	Leistungserfassung aufgrund transparenter Beurteilungsmaßstäbe	26
3.8.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	26
3.8.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	26
3.8.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	26
3.8.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	26
3.8.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	27
3.9	Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung	27
3.9.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	27
3.9.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	27
3.9.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	28
3.9.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	28
3.9.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	28
3.10	Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe	28
3.10.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	29
3.10.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	29
3.10.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	29
3.10.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	29
3.10.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	29
3.11	Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.....	30
3.11.1	Parameter <i>Stellenwert</i>	30
3.11.2	Parameter <i>Häufigkeit</i>	30
3.11.3	Parameter <i>Schwierigkeit</i>	30
3.11.4	Parameter <i>Bedeutung</i>	31
3.11.5	Parameter <i>Vorbereitung</i>	31
4.	Zusammenfassung der Skalenauswertungen	31
4.1	Interne Konsistenz	31
4.2	Trennschärfe.....	31
5.	Dimensionalität von KOSTA	32
6.	Zusammenfassung	33
Ausblick	35
Literatur	36

KOSTA –

Ein Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung

Skalenhandbuch

Ines Weresch-Deperrois, Rainer Bodensohn & Reinhold S. Jäger

Gegenstand der Untersuchung:

Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, der Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerbildung und der universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie

Zusammenfassung: Durch die Kultusministerkonferenz wurden Curriculare Standards der Lehrerbildung entwickelt (2004), die an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, auch im Kontext der Evaluation studienbegleitender Schulpraktika eingesetzt werden. Ob und in welchem Ausmaß diese erreicht werden, wird im Bereich der Bildungswissenschaften in den BA-Studiengängen als auch in Fremdsprachen und Naturwissenschaften der auslaufenden „alten“ Lehramtsstudiengänge überprüft. Die Untersuchung geht folgenden Fragen nach: (a) Werden im Urteil der Studierenden der neuen Lehramtsstudiengänge die Curricularen Standards der KMK als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen und als relevant für die universitäre Ausbildung erlebt? (b) Wie häufig werden die Curricularen Standards im Praktikum umgesetzt? (c) Wie wird die Umsetzungsschwierigkeit dieser Standards in der Praxis eingeschätzt? (d) Wie schätzen Studierende die universitäre Vorbereitung auf die angestrebte Professionalisierung zu diesem Studienzeitpunkt ein?

Dazu wurde über mehrere Semester in Zusammenarbeit mit Studierenden und Experten ein eigenes Befragungsinstrument (ZLB, 2009) entwickelt. Dessen psychometrische Qualität sowie seine faktorielle Struktur wurden überprüft. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Frage nach der Umsetzung Curricularer Standards nicht pauschal, sondern nur nach Perspektiven und Standardbereichen beantwortet werden kann. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass multiperspektivische Betrachtungen des Lehramtsausbildungsfeldes lohnenswert sind.

Schlagwörter: Curriculare Standards – Lehrerbildung – multiperspektivische Evaluation

Curricular Standards in practice: Appraisal of their importance, frequency of application, their difficulty, relevance in teacher education and student's preparation by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study.

Abstract: Curricular Standards have been developed by the Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK, 2004) which are applied at the University of Koblenz-Landau, Campus Landau, in the context of evaluations of course-related practical training. These Standards are used both in the field of education in the new BA degree, foreign languages, and sciences in the "old" teacher education programs, too. This article aims on the following questions: (a) Do the students in the new teacher training courses find importance to the Curricular Standards of the KMK for the teaching profession in general and to their relevance within university education? (b) How often are the Curricular Standards implemented while the practical training? (c) How can the difficulty of implementing these standards assessed in practice? (d) How do students assess the academic preparation for the desired professionalization at this education level?

For answering these questions, over several semesters an instrument was developed in collaboration with students and professionals (ZLB, 2009) and assessed with respect to its psychometric quality and its factorial structure. This research shows that the question of the implementation of Curricular Standards cannot be answered in a global way but only along several perspectives and standards. Hence, multi-perspective observation of teacher training seems to be worthwhile.

Key words: Curricular Standards – multi-perspective evaluation – teacher education

0. Vorbemerkungen

0.1 Standardorientierte Lehrerbildung – bloßes Wunschdenken?

Mit der Forderung nach der Einhaltung von Standards (KMK, 2004) durch Lehrkräfte wird zunehmend forciert, dass die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, welche die Lehrerbildung betreiben, in der besonderen Pflicht stehen, die Lehramtsstudierenden durch eine standardorientierte Ausbildung für eine professionelle Ausübung ihres späteren Berufes zu befähigen.

Während das Qualitätspostulat wohl von niemandem, der im Wirkungszusammenhang von Lehrerbildung oder Schule tätig ist, bestritten wird, ist die Frage, wie und wo in der Lehrerbildung diesem Rechnung getragen wird, keinesfalls eindeutig und befriedigend beantwortet. Weder herrscht bislang hinreichend allgemeine Klarheit und Einigkeit darüber, welche Fähigkeiten eine Lehrkraft im Idealfalle besitzen und in die Praxis umsetzen sollte, noch wie die Aneignung und Überprüfung der Qualitäten in den Phasen der Ausbildung und auch der Berufspraxis vonstatten gehen sollte (vgl. Frey, 2008; Oser, 2001).

Die Einbettung der auf die Standards bezogenen Qualitätssicherung in die universitäre Lehrerbildung (Bodensohn & Schneider, 2008) ist in Landau seit 2007 entworfen, stößt jedoch in der Praxis auf beachtliche Implementierungshindernisse. Dies verwundert nicht. Schließlich ist die Reform der Lehrerbildung durch eine große Anzahl von Postulaten gekennzeichnet, welche die beobachtbare Seite des Studierendenhandelns in der Ausbildungspraxis weitgehend ausklammern.

Wir gehen am Universitätsstandort Landau jedoch aus den Vorerfahrungen mit den Kompetenz-Projekten VERBAL (Bodensohn, Frey & Balzer, 2004) und REBHOLZ 2005-2010 (Bodensohn & Schneider, 2006, 2007, 2008; Schneider & Bodensohn, 2008b) davon aus, dass erst die Evaluation des *praktischen (Studierenden- Lehrerhandelns)* mit geeigneten Instrumenten die Implementierung standardorientierter und reflexiver Lehrerbildung vorbereitet und – versehen mit entsprechenden Daten – auch optimieren hilft. Was dann in das individuelle Lernportfolio der Studierenden gehört, kann die empirisch begründete Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Beteiligten fruchtbar erbringen. In der Verbesserung der Beratung durch Evaluation in und um das Praktikum besitzen die Schulpraktischen Studien in Landau seit 1983 Erfahrung; die seit 2005 durchgeführte Befragung von Schülern in Praktikumsklassen trägt ebenfalls hilfreich zur Selbstreflexion Praktizierender bei (Schneider & Bodensohn, 2008c).

Der Bologna-Prozess steht insgesamt vor notwendigen Korrekturen (KMK 2009, Jäger-Flor & Jäger, 2009) – dies wird auch Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung betreffen. Für Reformen der Curricula liefern die Evaluationen der Naturwissenschaftlichen Standards (Kuhn, Müller & Schneider, 2008) und der Fremdsprachen (Schneider & Bodensohn, 2008a) hilfreiche Beiträge.

Mit der Evaluation der Standards an der Schnittstelle zu Schulpraktischen Studien wird ein Prozess der Selbstreflexion von institutioneller Lehrerbildung und Lehrern bzw. Lehramtsstudierenden fortgesetzt, dessen Mehrwert in der Anwendung und gleichzeitigen Weiterentwicklung der Standards und der beteiligten Handelnden selbst liegt (Bodensohn & Schneider, 2007).

0.2 Ausbildungsbegleitende Kompetenzdiagnostik

Die längsschnittliche Einschätzung der Kompetenzen in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung blickt am universitären Standort Landau bereits auf eine längere Tradition zurück (Bodensohn, Balzer & Frey, 2004; Bodensohn & Schneider, 2006). Im Evaluationsprojekt der auslaufenden Lehramtsstudiengänge – hier das Projekt REBHOLZ (**R**eport **b**eruflicher **H**andlungskompetenz im **O**rganisationsbereich der **L**ehrerbildung des **Z**entrums für **L**ehrerbildung in Landau) – werden fächerübergreifende pädagogische Kompetenzen im Lehrerberuf und für berufliches Handeln relevante Sozial- und Methodenkompetenzen erhoben. Zusätzlich gibt es für die Studierenden in Mathematik / Naturwissenschaften und in den Fremdsprachen Französisch und Englisch fachspezifische Instrumente, die auf den Curricularen Standards der Lehrerbildung des Landes Rheinland-Pfalz beruhen (MBWJK, 2006).

Im Evaluationsprojekt KOSTA (*Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung*) wird seit Einführung des BA-Studiums zu Studienbeginn und an Schnittstellen zur Praxis evaluiert, wobei die Ergebnisse studierendenbezogen rückgemeldet werden. Gegenstand von KOSTA sind die für die Bildungswissenschaften von der KMK (Kultusministerkonferenz vom Dezember 2004) vereinbarten Standards für die Ausbildung in der Schulpraxis.

In den Instrumenten werden die Standards in Form konkreter Kompetenzen als Ausgangspunkt für Operationalisierungen dazu verwendet zu erfassen, wie die Studierenden in den neuen Lehramtsstudiengängen die Curricularen Standards der KMK aus mehreren Perspektiven beurteilen. Damit die Intersubjektivität der Standards gesichert ist, wurden diese von Studierenden in Seminaren zur Qualitätssicherung zunächst in Unterrichtssituationen „rückübersetzt“ und anschließend mit einem Expertenteam auf Basis der aktuellen Forschungslage als Items formuliert. Deren Überprüfung und sprachliche Anpassung wurde zunächst in mehreren Durchgängen Sinn auslegender Interpretation in Expertengruppen des Zentrums für Lehrerbildung in Landau vorgenommen. Gleichzeitig wurde unter Einbezug externer Expertise die Diskussion über das methodische Konstrukt geführt. Hieraus resultierte ein Instrument, mit Hilfe dessen die multiperspektivische Annäherung an das Konstrukt der Standards vorgenommen wird. Dieses Instrument steht im Focus der weiteren Darstellung.

1. Fragestellungen und Methode

Ziel der dieser Untersuchung ist es zu dokumentieren, ob die Standards für die Bildungswissenschaften im Vierten Semester des BA-Studiums (an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) a) *als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen* und d) *als relevant für die universitäre Ausbildung eingeschätzt werden*, b) *wie oft sie im Praktikum umgesetzt wurden*, c) *wie schwierig diese Standards in der Praxis eingeschätzt werden* und e) *wie Studierende in der Universität darauf sich darauf vorbereitet sehen*.

Der im Projekt KOSTA beschrittene Weg der Kompetenzeinschätzungen zum Ende der Praktika hat eine hohe Salienz der Standards zur Folge; sie ist begründet durch die unmittelbar vorher gemachten Erfahrungen im Schulpraktikum. Das tatsächliche Verhalten der Studierenden wird im Anschluss an das dritte Orientierende Praktikum (OP 1 und 2 zusammen 20 Tage, OP 3 15 Tage) durch die Brille der Curricularen Standards betrachtet. Insofern hat die Frage nach der Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit der einzelnen Standards – zumindest für die Studierenden, die ihre eigenen Kompetenzen im Praktikum einschätzen – eine andere Qualität als sie eine von der Praxis entkoppelte Expertenbefragung hätte.

1.1 Das Instrument

Das Instrument KOSTA, **Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung** (ZLB, 2009)¹ ist als Operationalisierung der Standards der KMK (2004) in den Bildungswissenschaften bezüglich des Praxishandelns anzusehen. Die elf von der KMK (2004) formulierten Kompetenzbereiche beziehen sich auf folgende Aspekte:

- sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht;
- Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen;
- Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens der Schüler;
- Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung;
- Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler;
- Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht;
- Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern;
- Leistungserfassung aufgrund transparenter Beurteilungsmaßstäbe;
- Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung;
- Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe;
- Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

KOSTA ist derart konzipiert, dass zu diesen elf Standards jeweils zwischen fünf und acht Items konzipiert wurden. Die Itementwicklung wurde hierbei auf Basis einschlägiger Literatur, in mehrstufigen Expertendiskussionen sowie im Rahmen studentischer Erprobung in dazugehörigen Seminaren zur Qualitätssicherung realisiert.

Hierbei wird aus Sicht der Studierenden zu jedem Item abgefragt:

Kompetenzbereich 1: Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.			
1. Ich strukturiere meinen Unterricht klar.			
a	Welcher Stellenwert kommt der Kompetenz aus meiner Sicht zu?	(1) sehr wichtig ... (6) völlig unwichtig	1 2 3 4 5 6
b	Wie häufig habe ich die Kompetenz angewendet?	(1) sehr oft ... (6) nie	1 2 3 4 5 6
c	Wie schwer ist es mir gefallen, die Kompetenz im Unterricht anzuwenden?	(1) sehr leicht ... (6) sehr schwer	1 2 3 4 5 6
d	Welche Bedeutung sollte die Kompetenz innerhalb der Ausbildung der Universität einnehmen?	(1) sehr große ... (6) sehr geringe	1 2 3 4 5 6
e	Wie gut bin ich von der Universität auf diese Kompetenz vorbereitet?	(1) sehr gut ... (6) gar nicht	1 2 3 4 5 6
Sie haben unter b „6 = NIE“ angekreuzt. Begründen Sie bitte, warum Sie die Kompetenz NIE anwenden konnten:			

Abbildung 1: Beispielitem KOSTA (ZLB, 2009)

¹ Download unter: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Druckvorlage_09_10/20090922_Druckvorlage_OP3_KOSTA_.pdf

Über die gebundene Antwort hinaus wurde im offenen Antwortformat eine Begründung erfragt, falls die genannte Kompetenz in der Praxisphase nie angewandt werden konnte (siehe Abbildung 1).

Insgesamt erfasst das Instrument KOSTA 65 Teilkompetenzen in fünf übergeordneten Dimensionen. Tabelle 1 repräsentiert die elf Kompetenzbereiche zusammen mit Beispielitems:

Tabelle 1: Kompetenzbereiche und 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.“
Kompetenzbereich 7: Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern; sie fördern Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	<ul style="list-style-type: none"> - „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.	<ul style="list-style-type: none"> - „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.	<ul style="list-style-type: none"> - „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.	<ul style="list-style-type: none"> - „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.	<ul style="list-style-type: none"> - „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.“

2. Deskriptive Ergebnisse der Pilotierung

Im Folgenden werden zunächst sowohl das Untersuchungsdesign als auch die Stichprobenzusammensetzung zum Zeitpunkt der ersten Erhebung des längsschnittlichen Designs dargestellt. Im Anschluss werden die deskriptiven Befragungsergebnisse der Pilotierung des Instruments berichtet.

2.1 Erhebung und Stichprobe

Das längsschnittliche Konzept von KOSTA sieht im universitären Studienabschnitt vier Messzeitpunkte vor:

- (a) eine Eingangsbefragung in den ersten Studienwochen (ZLB, EIB 2005),
- (b) im 4. Semester nach dem 3. Orientierenden Praktikum (OP 3) und der Entscheidung für ein Schulprofil,
- (c) im 6. Semester und dem 2. Vertiefenden Praktikum (VP 2) in der angestrebten Schulart,
- (d) im 8. oder 9. Semester nach dem 1. oder 2. Fachpraktikum (FP 1, 2) vor dem Staatsexamen.

Bei den im vorliegenden Artikel diskutierten Ergebnissen handelt es sich um Daten aus Erhebungszeitpunkt (b).

KOSTA wurde im Sommersemester 2009 in einer Vollerhebung eines Praktikumsdurchgangs von 336 Lehramtsanwärtern nach dem OP 3 bearbeitet.

Die Stichprobe stellt sich wie folgt dar: 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.

2.2 Deskriptive Ergebnisse

Die Einschätzungen der 65 Items in den fünf Dimensionen „*Stellenwert*“, „*Häufigkeit*“, „*Schwierigkeit*“, „*Bedeutung*“ sowie „*Vorbereitung*“ wurden für jede/n Studierende/n auf Basis der elf Kompetenzbereiche aggregiert. Die Abbildungen 2 bis 4 zeigen den Median, den Bereich zwischen dem 25. und 75. Perzentil, kleinste und größte Werte sowie Ausreißer hinsichtlich der fünf Dimensionen in den oben genannten 11 Kompetenzbereichen für die Bildungswissenschaften.

Im Einzelnen ist hierzu Folgendes festzustellen:

- a) Der *Stellenwert* der elf Kompetenzbereiche für den eigenen Unterricht wird von den Studierenden durchgängig als „sehr wichtig“ bis „eher wichtig“ eingeschätzt, wobei der Stellenwert des Kompetenzbereichs (11) „Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ mit einem Mittel von 1.97 (SD = .62) als am unwichtigsten bewertet wird. Kompetenzbereich (5) „Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler“ wird mit einem Mittel von 1.53 (SD = .43) als wichtigster Bereich eingeschätzt.
- b) Hinsichtlich der *Anwendungshäufigkeit* ergibt sich folgendes Bild: Mit einem Mittel von 3.76 (SD = 1.00) wurden die Kompetenzen des Bereichs 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) am seltensten ausgeübt. Am häufigsten wendeten die Studierenden die Kompetenzen des Bereichs 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) an (Mittelwert = 2.45, SD = .67) an.

- c) Die *Schwierigkeit* der Kompetenzausübung wurde in Kompetenzbereich 7 mit einem Mittelwert von 3.21 (SD = .92) am höchsten bewertet („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“). Am leichtesten fiel den angehenden Lehrpersonen die Ausübung der Kompetenzen des Bereichs 5 mit einem Mittelwert von 2.38 (SD = .78, „Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns durch die Schüler“).
- d) Bezüglich der gewünschten *Bedeutung* innerhalb der universitären Ausbildung schätzten die Studierenden Kompetenzbereich 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“, Mittelwert = 1.75, SD = .50) am wichtigsten ein. Die Bedeutung der Kompetenzbereiche 10 („Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe“) und 11 („Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“) wurden beide mit einem Mittelwert von 2.50 (SD = .88 bzw. SD = .83) als am unwichtigsten erachtet.
- e) Die universitäre *Vorbereitung* auf die Kompetenzausübung wird von den Studierenden durchweg als (eher) nicht vorhanden wahrgenommen. Am besten schneiden hierbei die Kompetenzbereiche 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) und 2 („Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen“) ab (Mittelwerte = 3.92, SD = .88 bzw. SD = .94). Am schlechtesten wird die Vorbereitung in Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) mit einem Mittelwert von 4.35 (SD = .94) empfunden.

Deutlich wird mit einem Blick über die fünf Dimensionen und elf Kompetenzbereiche,

- dass die Vorbereitung durch die Universität zu diesem Studienzeitpunkt im vierten Semester als (eher) niedrig, wohingegen Stellenwert und Bedeutung der Kompetenzbereiche durchweg (sehr) hoch bewertet werden.
- dass Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) sowohl als am schwierigsten eingeschätzt als auch am seltensten ausgeübt wurde. Zudem empfinden sich die Studierenden hier als am schlechtesten durch die Universität vorbereitet.
- dass die Studierenden die Kompetenzen des Bereichs 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) am häufigsten anwenden, diese hinsichtlich ihrer gewünschten Bedeutung innerhalb der universitären Ausbildung als am wichtigsten bewerten und sich zugleich in diesem Bereich als am besten durch die Universität vorbereitet fühlen.

Der Stellenwert von Kompetenzbereich 1 („sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“) wird von den Studierenden als (sehr) bedeutsam eingeschätzt. Auch die Anwendungshäufigkeit zeigt sich recht hoch, wogegen die Schwierigkeit der Anwendung als eher gering bewertet wird. Die Bedeutung des Kompetenzbereichs innerhalb der universitären Ausbildung wird als gewichtig eingeschätzt, wohingegen die Vorbereitung der Universität auf die Kompetenzausübung als eher mangelhaft erlebt wird (vgl. Abbildung 2).

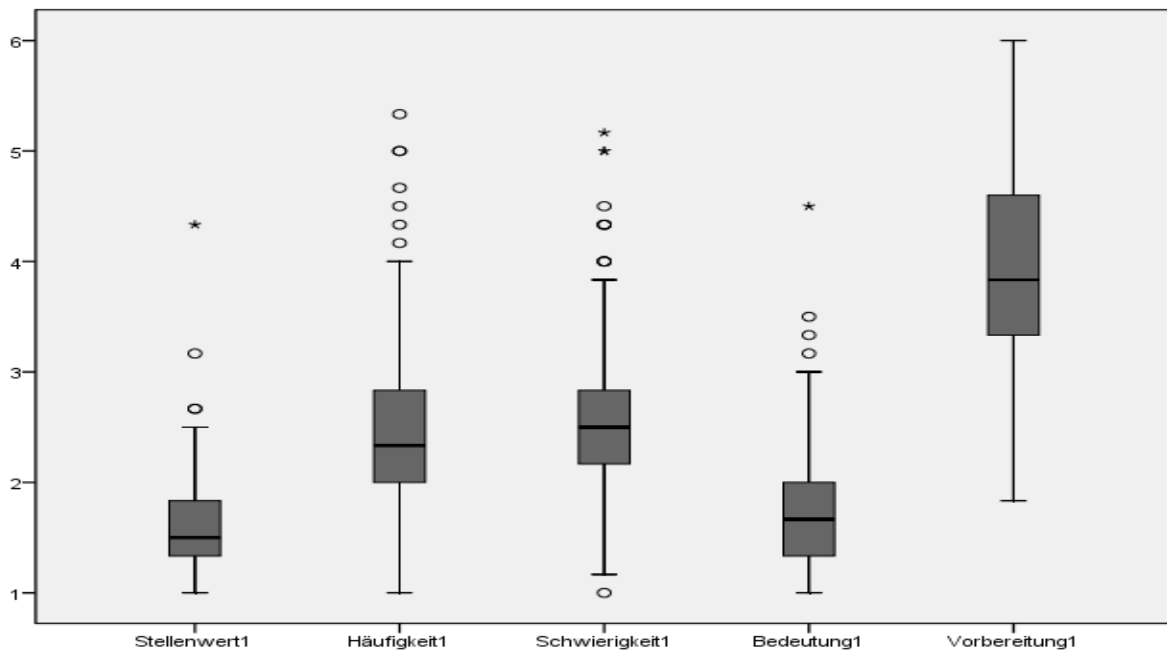


Abbildung 2: Boxplot für Kompetenzbereichbereich 1: „Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“.

Ein vergleichbares Bild zeigt sich für den zweiten Kompetenzbereich („Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen“): Ein hoher Stellenwert sowie eine hohe gewünschte Bedeutung werden hier zugeschrieben, wobei Häufigkeit und Schwierigkeit ähnlich hoch eingeschätzt werden. Die universitäre Vorbereitung wird wiederum als eher schlecht bewertet (vgl. Abbildung 3).

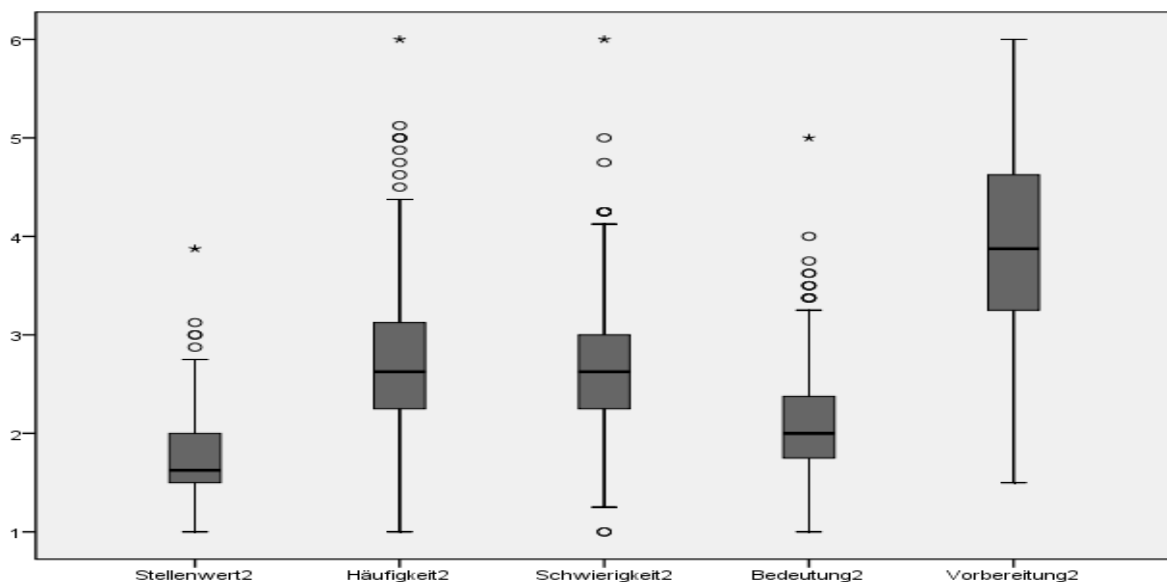


Abbildung 3: Boxplot für Kompetenzbereichbereich 2: „Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen der Schülern. Sie motivieren Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu verknüpfen“.

Auch Kompetenzbereich 3 („Förderung von Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten“) lässt sich mit den ersten beiden Bereichen vergleichen. Häufigkeit, Schwierigkeit, gewünschte Bedeutung sowie die universitäre Vorbereitung werden jedoch etwas ungünstiger bewertet (vgl. Abbildung 4).

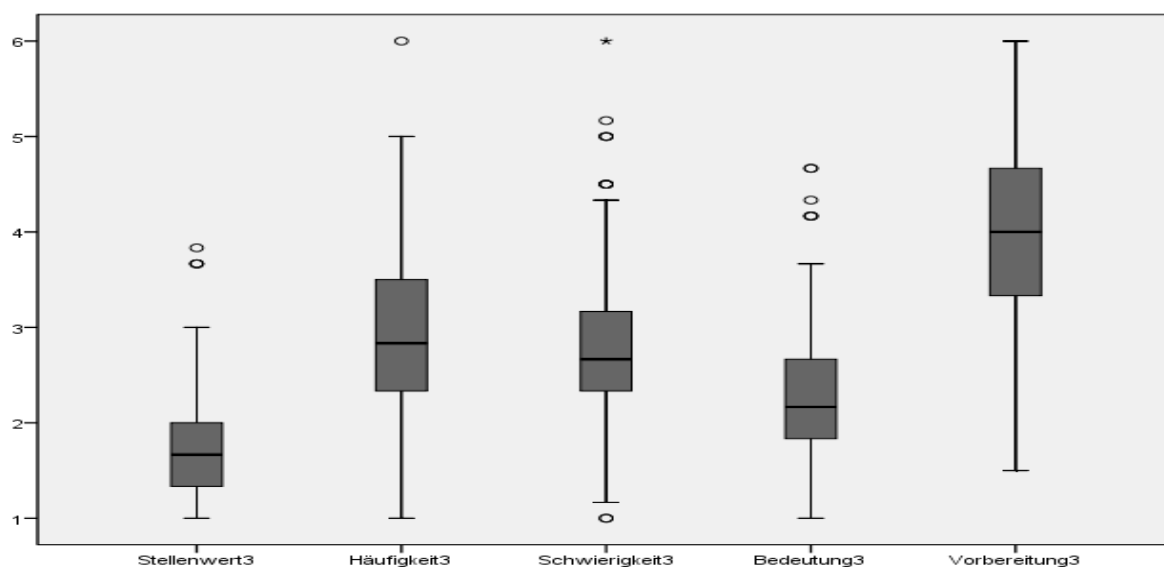


Abbildung 4: Boxplot für Kompetenzbereichbereich 3: „Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten“.

Die Struktur der Beschreibungen zeigt sich ebenso in den Kompetenzbereichen 4 bis 11:

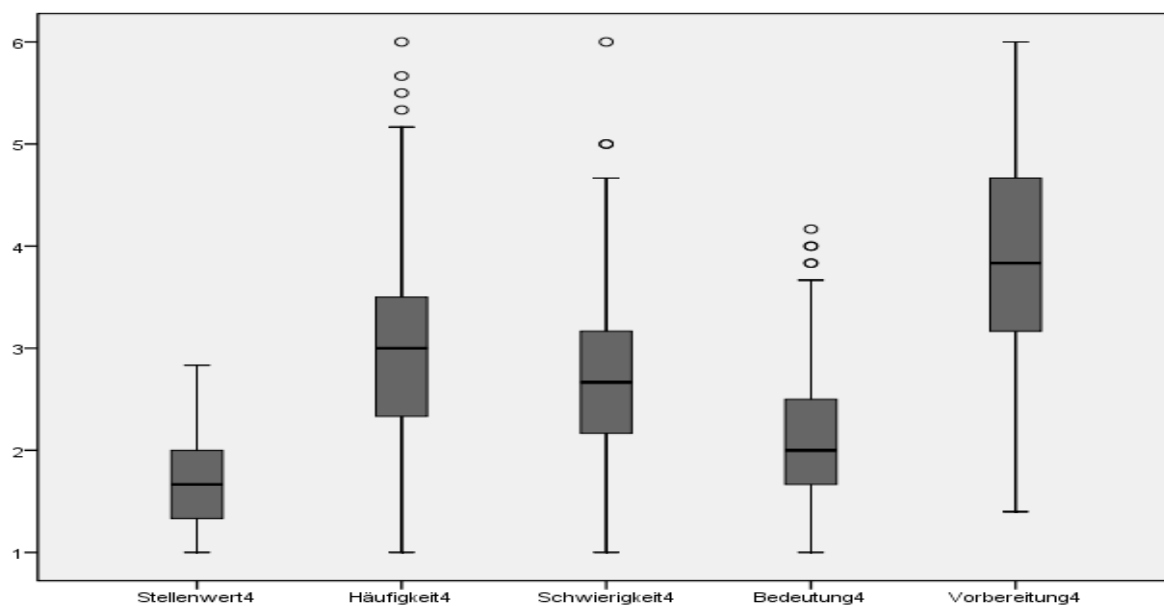


Abbildung 5: Boxplot für Kompetenzbereich 4: „Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“.

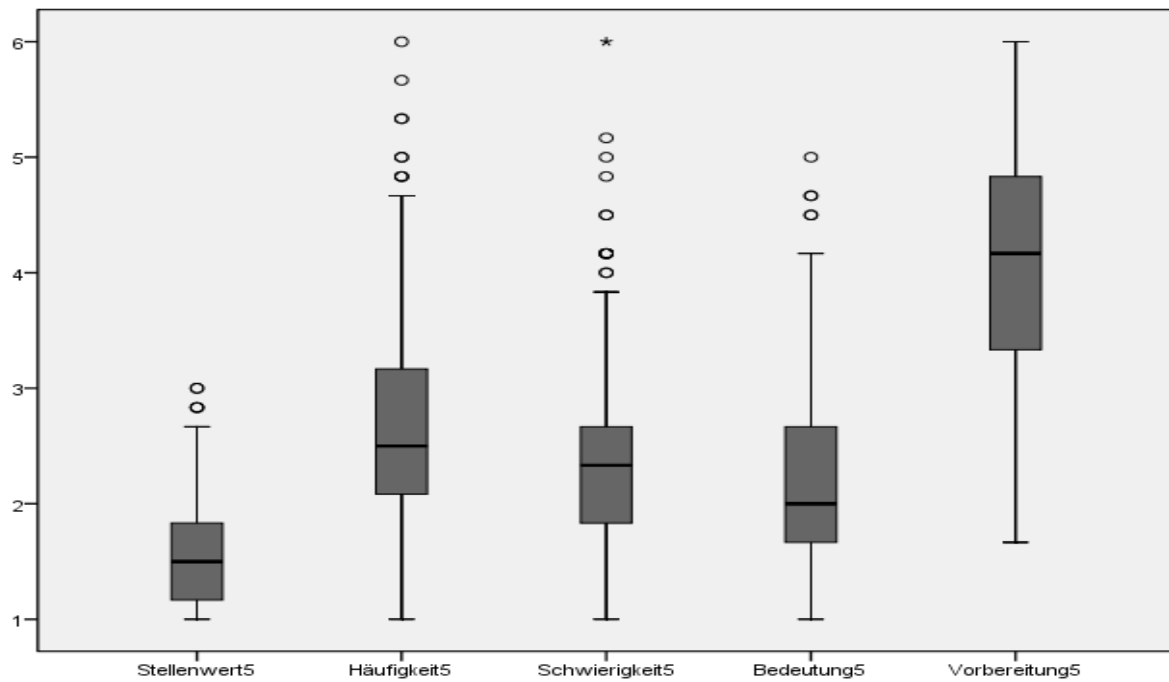


Abbildung 6: Boxplot für Kompetenzbereich 5: „Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln der Schüler“.

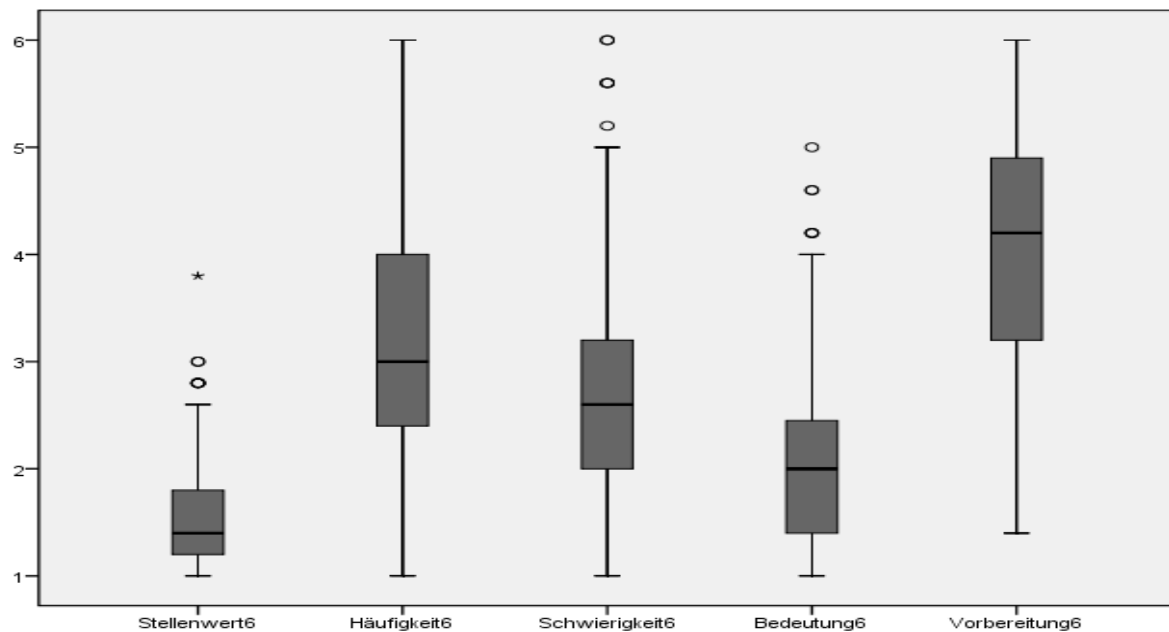


Abbildung 7: Boxplot für Kompetenzbereich 6: „Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“.

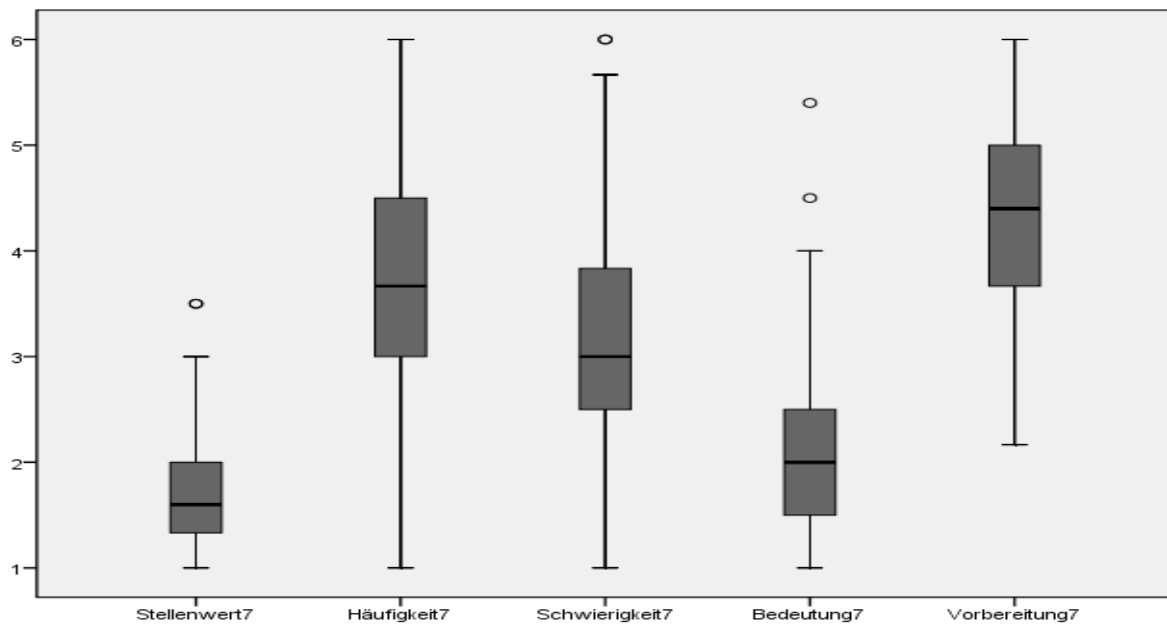


Abbildung 8: Boxplot für Kompetenzbereich 7: „Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schüler; sie fördern die Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“.

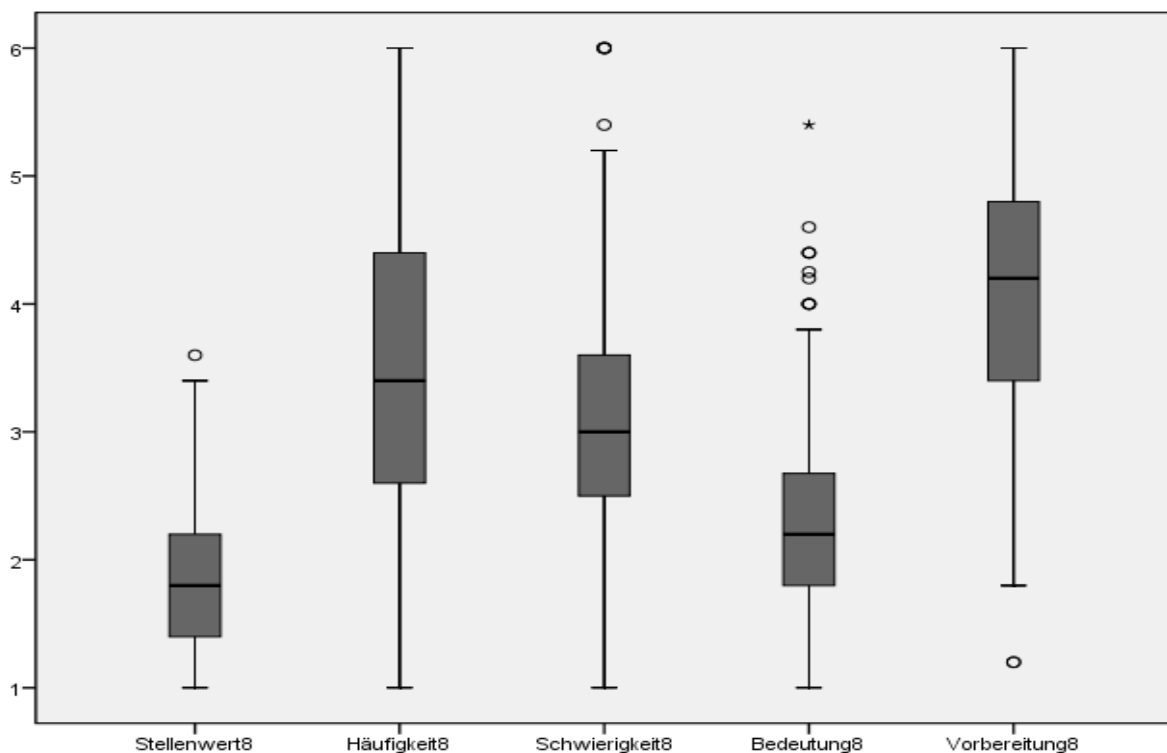


Abbildung 9: Boxplot für Kompetenzbereich 8: „Lehrer erfassen Leistungen der Schüler auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“.

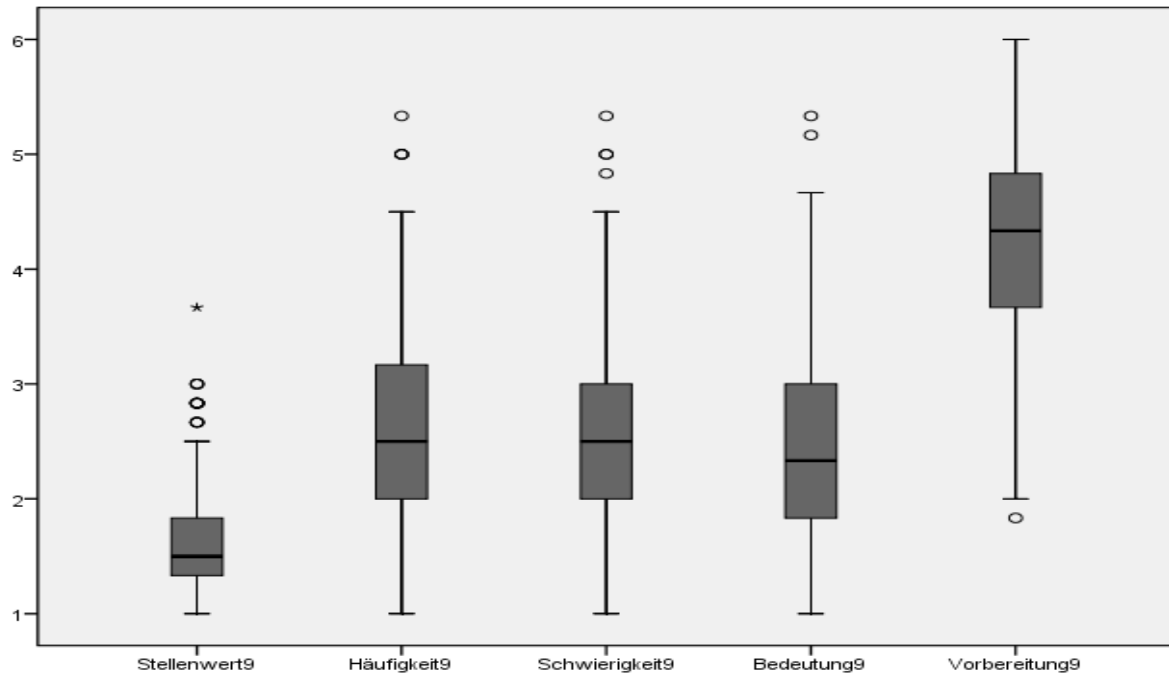


Abbildung 10: Boxplot für Kompetenzbereich 9: „Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“.

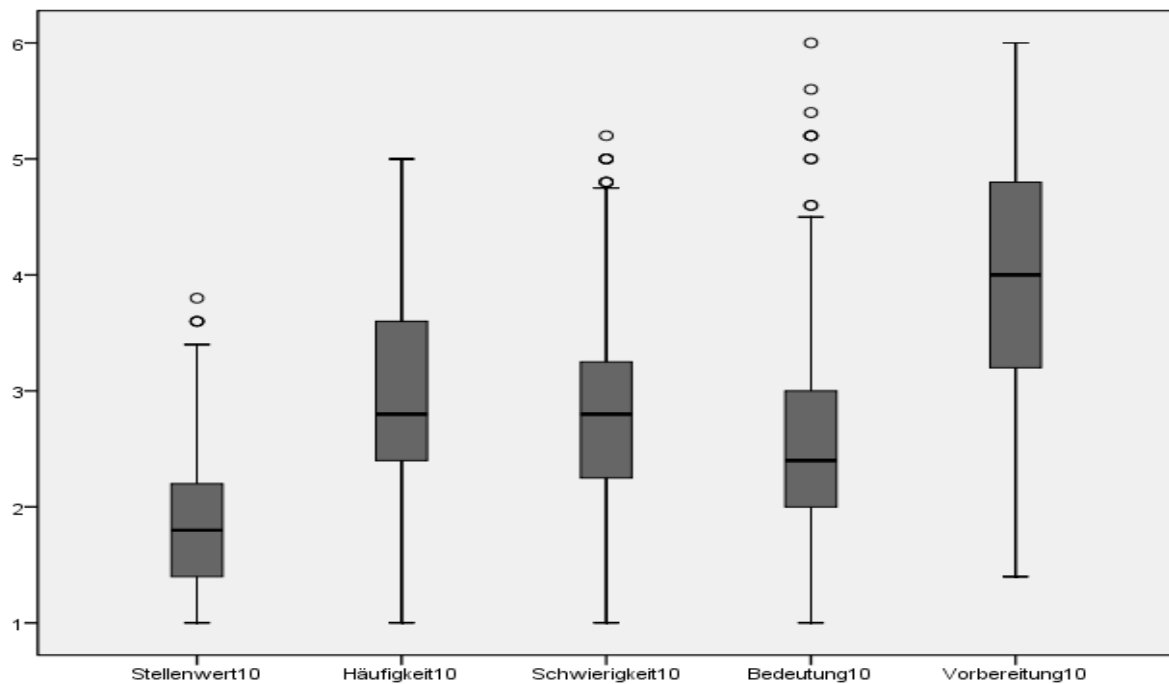


Abbildung 11: Boxplot für Kompetenzbereich 10: „Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“.

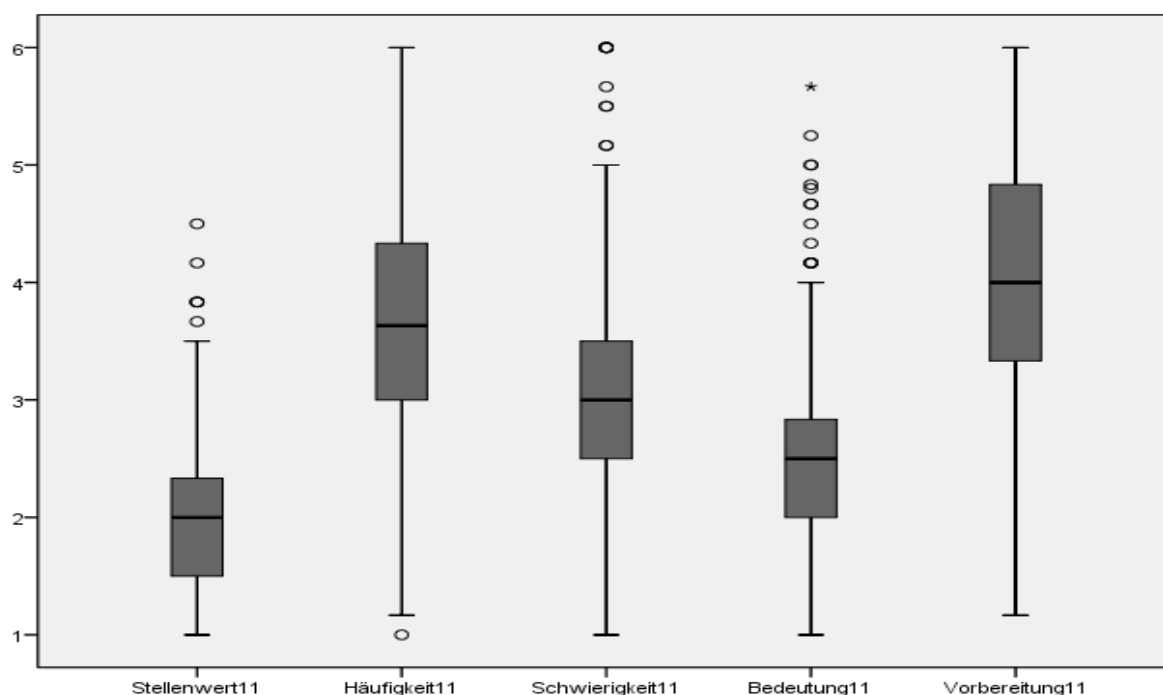


Abbildung 12: Boxplot für Kompetenzbereich 11: „Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“

3. Psychometrische Gütekriterien und Trennschärfen

Im Folgenden werden die psychometrische Qualität der 5 x 11 Skalen des Instrumentes, sowie Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima, Trennschärfen und Faktorladungen berichtet.

Diese Skalen ergeben sich

- aus den *elf* durch die KMK (2004) vorgegebenen Kompetenzbereichen und
- den *fünf* abgefragten Dimensionen („Stellenwert, Häufigkeit, Schwierigkeit, Bedeutung, Vorbereitung“).

3.1 Sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

- Items: Ich strukturiere meinen Unterricht klar. (struk01as-es)
 Ich setze verschiedene Methoden anforderungs- und situationsgerecht ein. (met02as-es)
 Ich setze verschiedene Medien anforderungs- und situationsgerecht ein. (med03as-es)
 Ich plane meinen Unterricht auf der Basis fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens. (faw04as-es)
 Ich gehe auf Lern- und Verständnisprobleme der Schüler flexibel ein. (ler05as-es)
 Ich gehe auf Störungen im Unterricht flexibel ein. (stö06as-es)

Dimensionen	Antwortformat			
Welcher Stellenwert kommt der Kompetenz aus meiner Sicht zu?	(1)	sehr wichtig	...	(6) völlig unwichtig
Wie häufig habe ich die Kompetenz angewendet?	(1)	sehr oft	...	(6) nie
Wie schwer ist es mir gefallen, die Kompetenz im Unterricht anzuwenden?	(1)	sehr leicht	...	(6) sehr schwer
Welche Bedeutung sollte der Kompetenz innerhalb der Ausbildung der Universität zukommen?	(1)	sehr große	...	(6) sehr geringe
Wie gut bin ich von der Universität auf diese Kompetenz vorbereitet?	(1)	sehr gut	...	(6) sehr schlecht

3.1.1 Parameter *Stellenwert*

N = 334					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
struk01as	1.43	.580	1-5	.398	.620
met02as	1.46	.641	1-5	.425	
med03as	1.90	.760	1-5	.343	
faw04as	1.80	.817	1-5	.326	
ler05as	1.22	.515	1-5	.407	
stö06as	1.63	.696	1-4	.268	

3.1.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 332					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
struk01bs	2.31	.913	1-6	.541	.746
met02bs	2.51	.975	1-6	.569	
med03bs	2.72	1.135	1-6	.518	
faw04bs	2.64	.989	1-6	.462	
ler05bs	1.96	.998	1-6	.413	
stö06bs	2.55	1.022	1-6	.436	

3.1.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 329					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
struk01cs	2.51	.822	1-6	.531	.743
met02cs	2.56	.880	1-6	.534	
med03cs	2.41	1.025	1-6	.443	
faw04cs	2.74	.998	1-6	.485	
ler05cs	2.25	.999	1-6	.412	
stö06cs	2.69	1.104	1-6	.506	

3.1.4 Parameter *Bedeutung*

N = 330					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
struk01ds	1.60	.693	1-5	.458	.690
met02ds	1.53	.642	1-4	.446	
med03ds	2.11	.831	1-5	.423	
faw04ds	1.76	.816	1-5	.419	
ler05ds	1.54	.740	1-5	.453	
stö06ds	1.97	.965	1-6	.363	

3.1.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 332					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
struk01es	3.93	1.239	1-6	.608	.823
met02es	3.75	1.231	1-6	.679	
med03es	3.64	1.223	1-6	.605	
faw04es	3.35	1.255	1-6	.483	
ler05es	4.25	1.174	1-6	.630	
stö06es	4.61	1.137	1-6	.542	

3.2 Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen

Anzahl der Items: 8 (Items) x 5 (Dimensionen)

- Items: Ich unterrichte so, das die Schüler Transferleistungen erbringen müssen. (tra07as-es)
 Ich gestalte Lernumgebungen so, das problemorientiertes Lernen möglich ist. (lern08as-es)
 Ich berücksichtige Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten für meine Unterrichtsgestaltung. (erw09as-es)
 Ich nutze Fehler der Schüler, um neue Lernprozesse zu initiieren oder diese fortzuführen. (fehl10as-es)
 Ich halte die Konzentration der Schüler durch den Einsatz vielfältiger Methoden aufrecht. (konz11as-es)
 Ich unterrichte schülerorientiert und -zentriert. (schü12as-es)
 Ich motiviere die Schüler, indem ich den Stoff auf deren individuelle Lebenswelten beziehe. (ind13as-es)
 Ich lasse den Schülern ausreichend Zeit zum Üben. (zei14as-es)

3.2.1 Parameter *Stellenwert*

N = 330					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
tra07as	1.93	.798	1-5	.349	.698
lern08as	1.89	.776	1-5	.462	
erw09as	1.84	.782	1-5	.447	
fehl10as	2.00	.858	1-5	.435	
konz11as	1.58	.717	1-4	.316	
schü12as	1.44	.663	1-5	.388	
ind13as	1.62	.724	1-4	.368	
zei14as	1.60	.690	1-4	.340	

3.2.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 330					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
tra07bs	3.17	1.192	1-6	.567	.794
lern08bs	3.28	1.145	1-6	.561	
erw09bs	2.78	1.116	1-6	.521	
fehl10bs	3.21	1.274	1-6	.482	
konz11bs	2.53	1.089	1-6	.516	
schü12bs	2.18	.912	1-6	.490	
ind13bs	2.58	1.168	1-6	.494	
zei14bs	2.27	1.079	1-6	.392	

3.2.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 321					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
tra07cs	3.02	1.098	1-6	.515	.772
lern08cs	3.07	1.064	1-6	.543	
erw09cs	2.79	1.027	1-6	.541	
fehl10cs	2.91	1.161	1-6	.553	
konz11cs	2.53	1.034	1-6	.468	
schü12cs	2.39	.905	1-6	.474	
ind13cs	2.51	1.151	1-6	.480	
zei14cs	2.22	1.035	1-6	.221	

3.2.4 Parameter *Bedeutung*

N = 328					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
tra07ds	2.17	.966	1-5	.541	.811
lern08ds	2.09	.857	1-6	.617	
erw09ds	2.11	.851	1-5	.499	
fehl10ds	2.30	.956	1-6	.540	
konz11ds	1.84	.806	1-5	.492	
schü12ds	1.63	.722	1-5	.570	
ind13ds	1.97	.949	1-5	.551	
zei14ds	2.51	1.173	1-6	.462	

3.2.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 327					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
tra07es	4.27	1.129	2-6	4.27	.903
lern08es	4.03	1.161	1-6	4.03	
erw09es	3.58	1.213	1-6	3.58	
fehl10es	4.26	1.148	1-6	4.26	
konz11es	3.70	1.236	1-6	3.70	
schü12es	3.76	1.206	1-6	3.76	
ind13es	4.02	1.232	1-6	4.02	
zei14es	3.91	1.208	1-6	3.91	

3.3 Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens der Schüler

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

- Items: Ich vermittele und fördere Lern-, Arbeits- und Selbstregulationsstrategien. (stra15as-es)
 Ich veranlasse die Schüler, auch selbstständig Neues zu entdecken. (selb16as-es)
 Ich führe die Schüler an verschiedene Arbeitstechniken heran. (ate17bs)
 Ich nehme mich im Verlauf der Aufgabenbearbeitung durch die Schüler zunehmend zurück.
 (zurü18as-es)
 Ich fördere die Erfolgszuversicht der Schüler. (erfo19as-es)
 Ich verdeutliche den Zusammenhang zwischen der eigenen Anstrengung der Schüler und deren individuellem Arbeitsergebnis. (zus20as-es)

3.3.1 Parameter *Stellenwert*

N = 330					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
stra15as	1.71	.776	1-5	.528	.724
selb16as	1.64	.736	1-5	.515	
ate17bs	1.68	.702	1-5	.488	
zurü18as	2.12	.916	1-5	.377	
erfo19as	1.48	.658	1-5	.402	
zus20as	1.85	.825	1-5	.463	

3.3.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 330					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
stra15bs	3.34	1.208	1-6	.553	.769
selb16bs	3.03	1.196	1-6	.558	
ate17bs	3.08	1.150	1-6	.474	
zurü18bs	2.62	1.164	1-6	.422	
erfo19bs	2.49	1.231	1-6	.511	
zus20bs	3.08	1.283	1-6	.555	

3.3.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 315					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
stra15cs	3.12	1.152	1-6	.533	.749
selb16cs	2.95	1.130	1-6	.577	
ate17cs	2.83	1.018	1-6	.435	
zurü18cs	2.50	1.133	1-6	.366	
erfo19cs	2.48	1.187	1-6	.484	
zus20cs	2.95	1.093	1-6	.536	

3.3.4 Parameter *Bedeutung*

N = 324					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
stra15ds	1.92	.860	1-5	.540	.789
selb16ds	2.09	.933	1-6	.591	
ate17ds	1.97	.788	1-5	.547	
zurü18ds	2.70	1.211	1-6	.481	
erfo19ds	2.15	.993	1-6	.563	
zus20ds	2.41	1.015	1-5	.570	

3.3.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 326					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
stra15es	3.99	1.148	1-6	3.99	.881
selb16es	4.14	1.141	1-6	4.14	
ate17es	3.83	1.162	1-6	3.83	
zurü18es	3.95	1.207	1-6	3.95	
erfo19es	4.04	1.242	1-6	4.04	
zus20es	4.17	1.170	1-6	4.17	

3.4 Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

Items: Ich berücksichtige im Unterricht Theorien der Entwicklung und Sozialisation. (the21as-es)
 Ich fördere die Schüler unabhängig von Geschlecht, Fähigkeit, Ethnie sowie sozioökonomischem Status. (för22as-es)
 Ich passe den Unterricht individuellen Lernvoraussetzungen an. (le23as-es)
 Ich fördere die Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund. (les24as-es)
 Ich fördere individuelle Interessen der Schüler. (int25as-es)
 Ich vermindere Vorurteile und Berührungsängste, indem ich die Schüler über kulturelle Unterschiede informiere. (vor26as-es)

3.4.1 Parameter *Stellenwert*

N = 329					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
the21as	2.21	.978	1-6	.168	.547
för22as	1.20	.560	1-6	.150	
le23as	1.50	.681	1-5	.342	
les24as	1.51	.712	1-5	.445	
int25as	2.02	.796	1-5	.310	
vor26as	1.56	.709	1-5	.386	

3.4.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 328					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
the21bs	3.34	1.266	1-6	.397	.730
för22bs	1.68	1.069	1-6	.312	
le23bs	2.60	1.156	1-6	.426	
les24bs	3.49	1.672	1-6	.521	
int25bs	3.15	1.218	1-6	.568	
vor26bs	3.48	1.560	1-6	.587	

3.4.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 302					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
the21cs	3.27	1.150	1-6	.393	.722
för22cs	1.78	1.046	1-6	.411	
le23cs	2.74	1.044	1-6	.484	
les24cs	2.75	1.369	1-6	.509	
int25cs	2.84	1.094	1-6	.452	
vor26cs	2.75	1.310	1-6	.492	

3.4.4 Parameter *Bedeutung*

N = 326					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
the21ds	3.27	1.150	1-5	.357	.742
för22ds	1.78	1.046	1-6	.448	
le23ds	2.74	1.044	1-5	.433	
les24ds	2.75	1.369	1-6	.554	
int25ds	2.84	1.094	1-6	.523	
vor26ds	2.75	1.310	1-6	.569	

3.4.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 324					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
the21es	3.53	1.406	1-6	.540	.837
för22es	3.39	1.430	1-6	.582	
le23es	3.91	1.198	1-6	.652	
les24es	4.34	1.306	1-6	.645	
int25es	4.27	1.159	1-6	.671	
vor26es	4.04	1.289	1-6	.604	

3.5 Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns durch die Schüler

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

- Items: Ich übe mit den Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln ein. (urt27as-es)
 Ich vermittele Werte und Normen. (wer28as-es)
 Ich diskutiere mit den Schülern Dilemmata, die sich aus deren Lebenswelten ergeben. (dil29as-es)
 Ich beziehe die Schüler in Entscheidungsprozesse mit ein. (ent30as-es)
 Ich Sorge für ein vertrauensvolles Klima. (kli31as-es)
 Ich fördere hilfsbereites Verhalten. (hil32as-es)

3.5.1 Parameter *Stellenwert*

N = 332					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
urt27as	1.54	.718	1-5	.484	.687
wer28as	1.40	.601	1-4	.415	
dil29as	1.89	.871	1-5	.449	
ent30as	1.82	.790	1-5	.340	
kli31as	1.25	.494	1-4	.466	
hil32as	1.33	.554	1-5	.427	

3.5.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 331					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
urt27bs	3.04	1.341	1-6	.664	.797
wer28bs	2.41	1.231	1-6	.585	
dil29bs	3.46	1.438	1-6	.497	
ent30bs	3.06	1.306	1-6	.516	
kli31bs	1.93	1.028	1-6	.529	
hil32bs	2.18	1.119	1-6	.541	

3.5.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 329					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
urt27cs	2.75	1.114	1-6	.613	.807
wer28cs	2.26	1.095	1-6	.609	
dil29cs	2.84	1.265	1-6	.560	
ent30cs	2.54	1.115	1-6	.523	
kli31cs	1.99	.974	1-6	.542	
hil32cs	1.99	1.006	1-6	.561	

3.5.4 Parameter *Bedeutung*

N = 329					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
urt27ds	1.95	.913	1-5	.600	.865
wer28ds	1.99	1.015	1-5	.590	
dil29ds	2.41	1.104	1-6	.629	
ent30ds	2.54	1.131	1-6	.724	
kli31ds	2.08	1.083	1-6	.687	
hil32ds	2.29	1.140	1-6	.732	

3.5.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 329					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
urt27es	4.01	1.281	1-6	.713	.891
wer28es	3.81	1.278	1-6	.737	
dil29es	4.21	1.195	1-6	.682	
ent30es	4.10	1.184	1-6	.719	
kli31es	4.09	1.240	1-6	.662	
hil32es	4.16	1.265	1-6	.748	

3.6 Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht

Anzahl der Items: 5 (Items) x 5 (Dimensionen)

- Items: Ich erarbeite mit den Schülern Regeln des Umgangs miteinander und achte auf deren konsequente Umsetzung. (reg33as-es)
 Ich thematisiere im Unterricht Aggression und Gewalt sowie deren Folgen. (agg34as-es)
 Ich gestalte soziale Lernprozesse. (sle35as-es)
 Ich löse Konflikte transparent und gemeinsam mit den Schülern. (kon36as-es)
 Ich übe mit den Schülern, in Konfliktsituationen verschiedene Perspektiven einzunehmen. (per37as-es)

3.6.1 Parameter *Stellenwert*

N = 326					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
reg33as	1.25	.486	1-3	.476	.736
agg34as	1.57	.683	1-5	.499	
sle35as	1.72	.728	1-5	.488	
kon36as	1.51	.718	1-4	.512	
per37as	1.73	.769	1-5	.543	

3.6.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 324					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
reg33bs	2.76	1.612	1-6	.635	.847
agg34bs	3.46	1.605	1-6	.733	
sle35bs	2.88	1.244	1-6	.527	
kon36bs	3.04	1.396	1-6	.668	
per37bs	3.65	1.478	1-6	.722	

3.6.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 292					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
reg33cs	2.38	1.194	1-6	.616	.834
agg34cs	2.76	1.259	1-6	.709	
sle35cs	2.61	1.096	1-6	.563	
kon36cs	2.61	1.151	1-6	.633	
per37cs	2.99	1.282	1-6	.653	

3.6.4 Parameter *Bedeutung*

N = 319					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
reg33ds	1.96	.985	1-5	.657	.843
agg34ds	1.98	.984	1-6	.679	
sle35ds	2.00	.890	1-5	.570	
kon36ds	2.06	1.039	1-6	.671	
per37ds	2.28	1.034	1-6	.663	

3.6.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 319					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
reg33as	4.02	1.235	1-6	.713	.880
agg34as	4.13	1.340	1-6	.737	
sle35as	3.82	1.225	1-6	.682	
kon36as	4.30	1.158	1-6	.719	
per37as	4.25	1.259	1-6	.662	

3.7 Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

Items: Ich erkenne individuelle Lernvoraussetzungen und -fortschritte. (erk38as-es)
 Ich nutze die durch meine diagnostische Kompetenz gewonnenen Erkenntnisse zur Gestaltung meines Unterrichts. (dia39as-es)
 Ich kooperiere bei Verhaltens- oder Lernproblemen eines Schülers mit dessen Eltern. (ko40as-es)
 Ich achte darauf, in Beratungen keine Beurteilung einfließen zu lassen. (be41as-es)
 Ich nutze zur Leistungsfeststellung verschiedene Methoden. (lei42as-es)
 Ich fördere Schüler entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen und Neigungen. (nei43as-es)

3.7.1 Parameter *Stellenwert*

N = 321					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
erk38as	1.40	.595	1-4	.559	.742
dia39as	1.76	.785	1-5	.566	
ko40as	1.46	.632	1-5	.486	
be41as	2.00	.950	1-6	.443	
lei42as	1.60	.706	1-5	.490	
nei43as	1.60	.673	1.4	.392	

3.7.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 319					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
erk38bs	2.97	1.306	1-6	.597	.808
dia39bs	3.34	1.360	1-6	.589	
ko40bs	4.93	1.451	1-6	.445	
be41bs	4.47	1.411	1-6	.574	
lei42bs	3.71	1.568	1-6	.625	
nei43bs	3.15	1.323	1-6	.583	

3.7.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 250					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
erk38cs	2.83	1.088	1-6	.537	.811
dia39cs	3.19	1.213	1-6	.605	
ko40cs	3.98	1.517	1-6	.523	
be41cs	3.73	1.334	1-6	.681	
lei42cs	3.06	1.359	1-6	.552	
nei43cs	2.92	1.162	1-6	.562	

3.7.4 Parameter *Bedeutung*

N = 313					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
erk38ds	1.74	.790	1-5	.659	.826
dia39ds	1.97	.888	1-6	.588	
ko40ds	2.16	1.022	1-6	.587	
be41ds	2.56	1.102	1-6	.596	
lei42ds	1.88	.823	1-6	.540	
nei43ds	1.93	.901	1-6	.632	

3.7.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 313					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
erk38es	4.13	1.241	1-5	.740	.878
dia39es	4.06	1.226	1-6	.724	
ko40es	4.91	1.112	1-6	.614	
be41es	4.63	1.145	1-6	.696	
lei42es	4.12	1.306	1-6	.598	
nei43es	4.21	1.160	1-6	.745	

3.8 Leistungserfassung aufgrund transparenter Beurteilungsmaßstäbe

Anzahl der Items: 5 (Items) x 5 (Dimensionen)

Items: Ich beurteile Schüler anhand einer angemessenen Kombination aus sozialer und individueller Bezugsnorm. (bez44as-es)

Ich berücksichtige, dass Lehrerbeurteilungen subjektiv sein können. (sub45as-es)

Ich beachte, dass Beurteilungen und Erwartungen Lernvorgänge beeinflussen. (ler46as-es)

Ich berücksichtige und vereinbare transparente Beurteilungskriterien. (tran47as-es)

Ich beziehe meine Beurteilungen auf formulierte Lernziele. (lerz48as-es)

3.8.1 Parameter *Stellenwert*

N = 322					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
bez44as	1.84	.791	1-5	.438	.664
sub45as	1.82	.847	1-5	.380	
ler46as	1.72	.680	1-4	.460	
tran47as	1.69	.726	1-5	.452	
lerz48as	2.02	.907	1-6	.380	

3.8.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 320					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
bez44bs	3.68	1.420	1-6	.606	.849
sub45bs	3.33	1.463	1-6	.636	
ler46bs	3.26	1.341	1-6	.709	
tran47bs	3.81	1.537	1-6	.677	
lerz48bs	3.67	1.491	1-6	.671	

3.8.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 277					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
bez44cs	3.19	1.164	1-6	.495	.791
sub45cs	3.00	1.156	1-6	.536	
ler46cs	2.94	1.089	1-6	.571	
tran47cs	3.15	1.287	1-6	.693	
lerz48cs	3.09	1.241	1-6	.560	

3.8.4 Parameter *Bedeutung*

N = 318					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
bez44ds	2.17	.943	1-6	.647	.818
sub45ds	2.42	1.131	1-6	.587	
ler46ds	2.30	1.000	1-6	.656	
tran47ds	2.10	.897	1-5	.634	
lerz48ds	2.17	.961	1-6	.541	

3.8.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 318					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
bez44es	4.28	1.189	1-5	.704	
sub45es	4.14	1.201	1-6	.689	
lerv46es	4.11	1.196	1-6	.759	.877
tran47es	4.26	1.187	1-6	.754	
lerz48es	3.72	1.364	1-6	.642	

3.9 Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

Items: Ich überprüfe meine eigenen Erwartungen und Ansprüche an den Lehrberuf. (er49as-es)
 Ich handle als Lehrkraft meiner Vorbildfunktion entsprechend. (vo50as-es)
 Ich nehme Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule wahr. (mit51as-es)
 Ich überdenke immer wieder meine berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen. (wert52as-es)
 Ich kenne die rechtlichen Rahmenbedingungen des Lehrberufs. (rah53as-es)
 Ich schaffe es immer wieder, Abstand von meinen beruflichen Problemen zu finden. (abs54as-es)

3.9.1 Parameter *Stellenwert*

N = 327					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
er49as	1.52	.742	1-6	.512	
vo50as	1.31	.577	1-4	.452	
mit51as	1.80	.798	1-5	.463	.698
wert52as	1.82	.859	1-5	.450	
rah53as	1.61	.760	1-5	.364	
abs54as	1.70	.735	1-5	.357	

3.9.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 327					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
er49bs	2.05	1.108	1-6	.483	
vo50bs	1.79	.890	1-5	.488	
mit51bs	2.90	1.462	1-6	.376	.673
wert52bs	2.32	1.095	1-6	.448	
rah53bs	3.46	1.369	1-6	.372	
abs54bs	3.11	1.384	1-6	.334	

3.9.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 294					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
er49cs	2.33	1.102	1-6	.513	.712
vo50cs	1.98	.949	1-6	.508	
mit51cs	2.50	1.240	1-6	.380	
wert52cs	2.49	1.100	1-6	.554	
rah53cs	3.19	1.329	1-6	.430	
abs54cs	3.11	1.312	1-6	.336	

3.9.4 Parameter *Bedeutung*

N = 320					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
er49ds	2.13	1.149	1-6	.547	.805
vo50ds	2.12	1.141	1-6	.595	
mit51ds	2.95	1.306	1-6	.693	
wert52ds	2.63	1.228	1-6	.642	
rah53ds	1.98	1.025	1-6	.357	
abs54ds	2.63	1.242	1-6	.545	

3.9.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 321					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
er49es	3.81	1.341	1-6	.646	.867
vo50es	3.88	1.317	1-6	.724	
mit51es	4.39	1.194	1-6	.707	
wert52es	4.15	1.213	1-6	.716	
rah53es	4.53	1.339	1-6	.595	
abs54es	4.69	1.114	1-6	.613	

3.10 Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe

Anzahl der Items: 5 (Items) x 5 (Dimensionen)

Items: Ich nutze auch außerhalb der Universität verschiedene Weiterbildungsangebote.

(weit55as-es)

Ich nutze Ergebnisse der Bildungsforschung für meine pädagogische Arbeit. (erg56as-es)

Ich reflektiere meine beruflichen Erfahrungen und ziehe entsprechende Konsequenzen.

(kons57as-es)

Ich gebe meinen Kommilitonen oder Kollegen Feedback und nutze auch deren Rückmeldungen, um meine Arbeit zu optimieren. (fee58as-es)

Ich überprüfe immer wieder mein Wissen und Können auf seine Aktualität. (akt59as-es)

3.10.1 Parameter *Stellenwert*

N = 328					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
weit55as	2.06	1.022	1-6	.446	.698
erg56as	2.32	.986	1-6	.410	
kons57as	1.54	.662	1-3	.468	
fee58as	1.61	.790	1-5	.473	
akt59as	1.73	.751	1-5	.530	

3.10.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 325					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
weit55bs	3.53	1.508	1-6	.339	.646
erg56bs	3.78	1.290	1-6	.422	
kons57bs	2.44	1.242	1-6	.388	
fee58bs	2.34	1.224	1-6	.362	
akt59bs	2.76	1.167	1-6	.509	

3.10.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 283					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
weit55cs	3.11	1.401	1-6	.540	.752
erg56cs	3.42	1.159	1-6	.539	
kons57cs	2.67	1.134	1-6	.527	
fee58cs	2.40	1.132	1-6	.486	
akt59cs	2.65	1.056	1-6	.509	

3.10.4 Parameter *Bedeutung*

N = 317					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
weit55ds	2.93	1.413	1-6	.491	.766
erg56ds	2.52	1.084	1-6	.426	
kons57ds	2.34	1.154	1-6	.579	
fee58ds	2.26	1.168	1-6	.569	
akt59ds	2.36	1.115	1-6	.643	

3.10.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 316					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r_{it}	Cronbachs α
weit55es	4.41	1.300	1-6	.549	.837
erg56es	3.90	1.229	1-6	.657	
kons57es	4.09	1.264	1-6	.674	
fee58es	3.82	1.388	1-6	.638	
akt59es	3.73	1.308	1-6	.680	

3.11 Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben

Anzahl der Items: 6 (Items) x 5 (Dimensionen)

- Items: Ich ermuntere Schüler zur Projekt- und Gruppenarbeit und unterstütze diese Vorhaben. (pro60as-es)
 Ich wende Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Planung und Durchführung von Projekten an. (pla61as-es)
 Ich nutze für Unterricht und Schule Verfahren und Instrumente der Evaluation. (eva62as-es)
 Ich nutze die Ergebnisse der Evaluation zur Gestaltung von Unterricht und Schule. (gest63as-es)
 Ich beteilige mich an Projektarbeiten und unterstütze diese. (proj64as-es)
 Ich plane schulische Projekte zusammen mit Kommilitonen oder Kollegen und führe diese mit ihnen zusammen durch. (prop65as-es)

3.11.1 Parameter *Stellenwert*

N = 322					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
pro60as	1.53	.670	1-5	.492	.807
pla61as	2.29	.861	1-5	.613	
eva62as	2.20	.951	1-6	.616	
gest63as	2.02	.888	1-5	.645	
proj64as	1.78	.809	1-5	.514	
prop65as	2.00	.968	1-6	.532	

3.11.2 Parameter *Häufigkeit*

N = 323					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
pro60bs	2.70	1.421	1-6	.496	.822
pla61bs	4.06	1.317	1-6	.668	
eva62bs	3.88	1.355	1-6	.607	
gest63bs	3.85	1.386	1-6	.691	
proj64bs	3.54	1.567	1-6	.553	
prop65bs	4.05	1.517	1-6	.540	

3.11.3 Parameter *Schwierigkeit*

N = 269					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
pro60bs	2.30	1.107	1-6	.509	.814
pla61bs	3.53	1.148	1-6	.634	
eva62bs	3.35	1.235	1-6	.604	
gest63bs	3.32	1.232	1-6	.646	
proj64bs	2.69	1.313	1-6	.546	
prop65bs	3.13	1.417	1-6	.536	

3.11.4 Parameter *Bedeutung*

N = 316					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
pro60cs	2.24	1.003	1-6	.593	.860
pla61cs	2.56	.963	1-6	.649	
eva62cs	2.50	1.031	1-6	.674	
gest63cs	2.46	1.018	1-6	.673	
proj64cs	2.62	1.147	1-6	.664	
prop65cs	2.53	1.156	1-6	.660	

3.11.5 Parameter *Vorbereitung*

N = 314					
Items	M	SD	Minimum-Maximum	r _{it}	Cronbachs α
pro60ds	3.67	1.278	1-6	.591	.879
pla61ds	4.10	1.203	1-6	.750	
eva62ds	3.94	1.260	1-6	.723	
gest63ds	4.02	1.212	1-6	.740	
proj64ds	4.19	1.220	1-6	.681	
prop65ds	4.27	1.286	1-6	.644	

4. Zusammenfassung der Skalenauswertungen

Die Skalen von KOSTA erfassen die Einschätzung eigener Kompetenzen angehender Lehrpersonen durch die Studierenden hinsichtlich des *Stellenwerts* für den eigenen Unterricht, der *Häufigkeit* der Anwendung, der *Schwierigkeit* sowie der *Bedeutung* und *Vorbereitung* innerhalb der universitären Ausbildung. Die 5 x 11 Skalen ergeben sich aus den *elf* durch die KMK (2004) vorgegebenen Kompetenzbereichen sowie den *fünf* abgefragten Dimensionen („Stellenwert, Häufigkeit, Schwierigkeit, Bedeutung, Vorbereitung“).

4.1 Interne Konsistenz

Die Homogenität der 5 x 11 Skalen liegt im Mittel bei einem Cronbach α (Cronbach, 1951) von .781, wobei diese 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 Cronbach α von über .600 auf und können somit als zufriedenstellend homogen betrachtet werden (vgl. Tabelle 3).

4.2 Trennschärfe

Die Trennschärfen der Items liegen größtenteils im guten und akzeptablen Bereich zwischen .31 und .76 (Moosbrugger & Kelava, 2007). 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.

5. Dimensionalität von KOSTA

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 Gemeinsamkeit der Dimensionen „Stellenwert“ und „Bedeutung“, der Dimensionen „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ sowie eine Unabhängigkeit der Dimension „Vorbereitung“ hinweist (siehe Tabellen 1 bis 3).

Tabelle 2: Stellenwert – Bedeutung

Komponente				Komponente			
	1	2	3		1	2	3
Stellenwert1	.590			Bedeutung1	.635		
Stellenwert2	.690			Bedeutung2	.766		
Stellenwert3	.673			Bedeutung3	.781		
Stellenwert4	.681			Bedeutung4	.770		
Stellenwert5	.672			Bedeutung5	.746		
Stellenwert6	.695			Bedeutung6	.753		
Stellenwert7	.725			Bedeutung7	.771		
Stellenwert8	.722			Bedeutung8	.768		
Stellenwert9	.677			Bedeutung9	.681		
Stellenwert10	.635			Bedeutung10	.695		
Stellenwert11	.682			Bedeutung11	.744		

Tabelle 3: Häufigkeit – Schwierigkeit

Komponente				Komponente			
	1	2	3		1	2	3
Häufigkeit1		.644		Schwierigkeit1		.624	
Häufigkeit2		.757		Schwierigkeit2		.742	
Häufigkeit3		.748		Schwierigkeit3		.727	
Häufigkeit4		.772		Schwierigkeit4		.739	
Häufigkeit5		.773		Schwierigkeit5		.733	
Häufigkeit6		.701		Schwierigkeit6		.746	
Häufigkeit7		.713		Schwierigkeit7		.704	
Häufigkeit8		.647		Schwierigkeit8		.697	
Häufigkeit9		.654		Schwierigkeit9		.645	
Häufigkeit10		.566		Schwierigkeit10		.647	
Häufigkeit11		.674		Schwierigkeit11		.681	

Tabelle 3: Vorbereitung

Komponente			
	1	2	3
Vorbereitung1			.739
Vorbereitung2			.845
Vorbereitung3			.861
Vorbereitung4			.814
Vorbereitung5			.864
Vorbereitung6			.852
Vorbereitung7			.890
Vorbereitung8			.869
Vorbereitung9			.819
Vorbereitung10			.831
Vorbereitung11			.818

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung
 Faktorladungen < .2 werden nicht angegeben

Die drei Faktoren klären zusammen 55.68 % der Gesamtvarianz auf, wobei 26.57 % auf Komponente 1, 17.79 % auf Komponente 2 und 11.33 % auf Komponente 3 entfallen. Die drei Faktoren können folgendermaßen charakterisiert werden:

Faktor 1: Jene 2 x 11 Scores, welche die Dimensionen „Stellenwert“ sowie „Bedeutung“ repräsentieren, laden auf Komponente 1. Da hier die Fragen „Welcher Stellenwert kommt der Kompetenz aus meiner Sicht zu?“ sowie „Welche Bedeutung sollte die Kompetenz innerhalb der Ausbildung der Universität einnehmen?“ beantwortet wurden und somit die Wichtigkeit der Kompetenzen sowohl für den eigenen Unterricht als auch für die universitäre Ausbildung erfasst wurde, kann diese Komponente in „*Relevanz*“ benannt werden.

Faktor 2: Die 2 x 11 Scores „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ laden auf Komponente 2. Eine Deutung dieses Sachverhaltes dergestalt, dass die Schwierigkeit einer Kompetenz nur dann wahrgenommen werden kann, wenn diese auch ausgeübt wird, führt zur Benennung der Komponente mit „*Wahrnehmung*“.

Faktor 3: Hier finden sich die 11 Scores der Dimension „Vorbereitung“. Die Bezeichnung der Komponente mit „*Vorbereitung*“ drängt sich folglich auf.

Das Resultat der o. g. explorativen Faktorenanalyse legt die *Aufgabe* einer fünfdimensionalen zugunsten einer dreidimensionalen Kompetenzerfassung nahe. Für die *Beibehaltung* der fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ und „Vorbereitung“ könnte folgendes Argument sprechen:

Werden die Einzelwerte der skalenbasierten Dimensionen zu fünf Gesamtscores „STELLENWERT“, „HÄUFIGKEIT“, „SCHWIERIGKEIT“, „BEDEUTUNG“ sowie „VORBEREITUNG“ aggregiert und werden die Untersuchungsteilnehmer auf diesen Variablen in zwei Gruppen unterteilt, die (a) unterhalb des Gesamtscoremedians und (b) oberhalb des Gesamtscoremedians liegen, so zeigt sich,

- dass 25 % der Untersuchungsteilnehmer, die bei der Variable SCHWIERIGKEIT über dem Median liegen, bei der Variable HÄUFIGKEIT unter dem Median lokalisiert sind. Dies bedeutet, dass ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Schwierigkeit aller Kompetenzen hoch einschätzen und gleichzeitig die Kompetenzen selten angewandt hat.
- dass 24.4 % der Untersuchungsteilnehmer, die bei der Variable BEDEUTUNG über dem Median liegen, bei der Variable STELLENWERT unter dem Median lokalisiert sind. Dies bedeutet, dass nahezu ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch einschätzen und gleichzeitig den Stellenwert der Kompetenzen niedrig bewerten.

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

6. Zusammenfassung

Mit KOSTA (ZLB, 2009) wurde ein Instrument entwickelt, welches Lehramtsstudierenden im Verlauf von obligatorischen Praxisphasen an ausgewählten Studienabschnitten des 1., 4., 6. und 8. Semesters Hilfestellungen in der Einschätzung unterrichtsrelevanter Kompetenzen und selbstreflexiven Entwicklung bietet. Dazu wurden 65 unterrichtsrelevante Kompetenzen auf der Folie der elf Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004) im Rahmen einer mehrdimensionalen Einschätzung erhoben.

Die *Homogenität* der 5 x 11 Skalen (5 Dimensionen x 11 Kompetenzbereiche) liegt in einem zufriedenstellenden Bereich. Ein Cronbach α von .600 wird nur durch Skala „Stellenwert Kompetenzbereich 4“ unterschritten. Ebenso zeigen sich die *Trennschärfen* der Items zum weitaus größten Teil im guten und akzeptablen Bereich.

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.

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.

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

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 gewichtigsten 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.

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.

Augenfällig ist die durchweg schlechte Einschätzung der universitären Vorbereitung auf die Kompetenzausübung. Stellenwert sowie Bedeutung der Kompetenzbereiche werden von den Studierenden jedoch als im Allgemeinen als (sehr) hoch bewertet.

Kompetenzbereich 7 („Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“) 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.

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

Allerdings muss deutlich vor Augen gehalten werden, dass bis zum Zeitpunkt des dritten Orientierenden Praktikums (OP 3) noch längst nicht alle Curricularen Standards soweit erworben sein müssen, wie dies im Professionalisierungsfall als gegeben vorausgesetzt wird. Deshalb dürfen solche als derzeitige Defizite benannten Sachverhalte nicht überinterpretiert werden.

Eine *explorative Faktorenanalyse* der fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ sowie „Vorbereitung“ legt die Aufgabe einer fünfdimensionalen zugunsten einer dreidimensionalen Kompetenzerfassung nahe. Die explorierten drei Komponenten werden als „Relevanz“ (Komponente 1), „Wahrnehmung“ (Komponente 2) sowie „Vorbereitung“ (Komponente 3) gedeutet. Die drei Komponenten erklären gemeinsam 55.67 % der Gesamtvarianz.

Für die vorläufige Beibehaltung der fünf Dimensionen spricht, dass bei einer Kreuztabellierung von Studierenden über vs. unter dem Median von fünf aggregierten Gesamtscores „STELLENWERT“, „HÄUFIGKEIT“, „SCHWIERIGKEIT“, „BEDEUTUNG“ sowie „VORBEREITUNG“

- 25 % der Untersuchungsteilnehmer die Schwierigkeit aller Kompetenzen hoch einschätzen und gleichzeitig die Kompetenzen selten angewandt haben.
- 24.4 % der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch einschätzen und zur selben Zeit den Stellenwert der Kompetenzen niedrig bewerten.

Wird ein 25 %-Kriterium (Divergenz in der Beurteilung von zwei Dimensionen bei 25 % der Personen) dafür angesetzt, die Dimensionen „Stellenwert“ und „Bedeutung“ sowie „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ anstelle einer Zusammenlegung zu den Komponenten „Relevanz“ und „Wahrnehmung“ beizubehalten, so kann aufgrund der Datenlage für die vorläufige Beibehaltung eines 5-Faktorenmodells plädiert werden.

Ausblick

Derzeit wird im Wintersemester 2009/10 die zweite Kohorte des vierten Semesters in die weitere Erhebung einbezogen, der dritte Erhebungszeitpunkt der ersten Kohorte ist für Mai 2010 in Vorbereitung.

Schwerpunkte in der weiteren Entwicklungsarbeit bilden die Rückmeldungen der Ergebnisse an die Studierenden. Für jedes Item wurden Rückmeldetexte entwickelt, welche den Standard in eine Situationsbeschreibung rückübersetzen, eine Empfehlung für die Kompetenzerzeugung aussprechen und geeignete Literatur empfehlen. Eine Rückmeldung der individuellen Werte für die Studierenden ist erfolgt, die Rückmeldetexte werden für das Sommersemester in eine individuelle Internetrückmeldung eingestellt.

Literatur

- Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen Studierender im Blockpraktikum – das Projekt VERBAL. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 30-36.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 87-115). Leipzig: Universitätsverlag.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (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 D. Flagmeier & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie?* (S. 149-176) Leipzig: Universitätsverlag.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). 1. Lehrerbildung auf dem Prüfstand erfordert die Sicherstellung von Qualität. *Empirische Pädagogik*, 22, 430-459.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. / Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk. Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In *Empirische Pädagogik* 17/2, 148-175.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2009). *Bildungsbarometer zum Thema Bildungsproteste. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) der Universität.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung. *Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [04.11.2009].
- KMK (2009). Weiterentwicklung des Bolognaprozesses. Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz vom 15.10.2009. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html> [04.11.2009].
- Kuhn, J., Müller, A. & Schneider, C. (2008). Das Landauer Programm zur Lehrerbildung in den Naturwissenschaften (LeNa). Standardbezogene Evaluation und Interventionen für eine verbesserte Abstimmung auf dem Prüfstand. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1 (Themenheft), 305-327.
- MBWJK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2006). *Curriculare Standards des Studiums*. Verfügbar unter: http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS_Ueberblick.pdf [24.6.2008].
- Moosbrugger, H. & Kelava A. (Hrsg.). (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008a). Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. *Empirische Erkenntnisse. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 13, 215-236.

- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008b). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung*. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (3) (S. 32-63). Leipzig: Universitätsverlag.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008c). Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 699-718.
- Oser, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- ZLB (2005). Bodensohn, Schneider & Jäger. EIB, Instrument zur Eingangsbefragung Lehramtsstudierender. Zentrum für Lehrerbildung Campus Landau. Aktuelle Version 2009: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Druckvorlage_09_10/090922_EIB_KOLB.pdf
- ZLB (2009). Weresch, Bodensohn, Jäger & Frey. Instrument zu KOSTA. Zentrum für Lehrerbildung Campus Landau. Aktuelle Version 2009: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Druckvorlage_09_10/20090922_Druckvorlage_OP3_KOSTA_.pdf

Adresse

Dr. Rainer Bodensohn, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Bürgerstr. 23, 76829 Landau,
E-Mail: bodensohn@uni-landau.de, Tel.: +49 6341 906-431