

Weresch-Deperrois, Ines; Bodensohn, Rainer; Jäger, Reinhold S.
Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung. Eine Erkundungsstudie

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 324-345



Quellenangabe/ Reference:

Weresch-Deperrois, Ines; Bodensohn, Rainer; Jäger, Reinhold S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung. Eine Erkundungsstudie - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 324-345 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158526 - DOI: 10.25656/01:15852

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158526>

<https://doi.org/10.25656/01:15852>

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009

Inhalt

Editorial	201
Originalarbeiten	
Beck, K.: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards: Rekonstruk- tion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnos- tik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik	225
König, J.: Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben?	244
Košinár, J.: Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerausbildung	263
Rothland, M.: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung	346
Richtlinien zur Manuskriptgestaltung	361
Impressum	368

Contents

Editorial	201
Articles	
Beck, K.: Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: An empirical study towards the development of educational standards: Reconstruction of a preliminary competency model and of the compe- tence diagnostics for a teaching unit in the school subject ethics	225
König, J.: On the modelling of proficiency levels of future teachers' pedagogical knowledge: Can test item terminology and complexity of cognitive pro- cesses be used to describe item difficulty?	244
Košinár, J.: The concept of "Holistic Stress Prevention" – surveying the effective- ness of a teacher training program	263
Rothland, M.: Cooperation and Support Among Teachers. Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curricular standards in practice: Appraisal of their importance, fre- quency of application, difficulty, relevance in teacher education and pre- paration by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: The developmental pedagogical approach in teacher education	346

Originalbeitrag

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

Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und 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 von Evaluationen studienbegleitender Schulpraktika eingesetzt werden. Sie finden sowohl im Bereich der Bildungswissenschaften in den BA-Studiengängen als auch in Fremdsprachen und Naturwissenschaften der auslaufenden „alten“ Lehramtsstudiengänge Verwendung. Dieser Beitrag 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 Instrument (ZLB, 2009) entwickelt und dessen Skalengüten sowie faktorielle Struktur 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.

Schlagwörter: Curriculare Standards – Lehrerbildung – multiperspektivische Evaluation

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

Summary: Curricular Standards have been developed by the Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK, 2004) which are used at the University of Koblenz-Landau, Campus Landau, in the context of evaluations of course-related internships. These Standards are used both in the field of Education in the BA degree and in foreign languages and sciences of the expiring "old" teacher education programs. This article aims on the following questions: (a) Do the students in the new teacher training courses attach 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 internship? (c) How is the difficulty of implementing these standards assessed in practice? (c) How do students assess the academic preparation for the desired professionalization at this point in time? To answer these questions, during several semesters an instrument was developed in collaboration with students and professionals (ZLB, 2009) and assessed as well in terms of its homogeneity of scales as its factorial structure. The survey results show 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 observations of teacher training seem to be worthwhile.

Key words: curricular standards – multi-perspective evaluation – teacher education

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 einer besonderen Pflicht stehen, die Lehramtsstudierenden durch eine standardorientierte Ausbildung zur professionellen 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 empirisch beobachtbare Seite des Studierendenhandelns in der Ausbildungspraxis weitgehend ausklammern.

Wir gehen am universitären Standort 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 ermöglicht. Was dann in das individuelle Lernportfolio der Studierenden gehört, kann die empirisch begründete Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Beteiligten fruchtbar erbringen. Hier besitzen die Schulpraktischen Studien in Landau seit 1983 empirisch gestützte Erfahrung. Die Befragung von Schülern in Praktikumsklassen trägt hilfreich zur Selbstreflexion Praktizierender bei (Schneider & Bodensohn, 2008c).

Der Bologna-Prozess steht insgesamt vor notwendigen Korrekturen (KMK 2009) – dies wird Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung betreffen. Für den einzelnen Curricularprozess liefern u. a. die Ergebnisse zu den Naturwissenschaftlichen Standards (Kuhn, Müller & Schneider 2008) und Fremdsprachen (Schneider & Bodensohn, 2008a) Hinweise. Mit der Evaluation der Standards in der Praxissituation 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).

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 im Projekt REBHOLZ (Report beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung in Landau) – werden fächerübergreifende pädagogische Kompetenzen im Lehrerberuf und allgemein 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 Standard gesichert ist, wurden diese von Studierenden in Seminaren zur Qualitätssicherung zunächst in Unterrichtssituationen „rückübersetzt“ und anschließend mit einem Expertenteam auf Basis der aktuellen Forschungslage zu Items generiert. Deren Überprüfung und sprachliche Anpassung wurde zunächst in mehreren Durchgängen sinnauslegender Interpretation in Expertengruppen des Zentrums für Lehrerbildung in Landau vorgenommen. Gleichzeitig wurde mittels externer Expertise die Diskussion um das methodische Konstrukt geführt. Hieraus resultierte ein Instrument, mit dem es gelingen sollte, die multiperspektivische Annäherung an das normative Konstrukt der Standards empirisch zu überprüfen.

2.1 Fragestellungen und Methode

Ziel der hier vorgestellten Untersuchung ist es zu dokumentieren, ob die Standards für die Bildungswissenschaften im Vierten Semester des BA-Studiums a) *als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen* und d) *als relevant für die univer-*

sitäre 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 Saliens 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.

2.2 Das Befragungsinstrument

Die von der KMK (2004) formulierten elf Kompetenzbereiche beziehen sich auf folgende Aspekte:

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

Für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, wurde mit KOSTA (ZLB, Skalenhandbuch KOSTA, 2009, in Vorbereitung) 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. Die Itementwicklung wurde hierbei auf Basis einschlägiger Literatur sowie im Rahmen studentischer Erpro-

bung in dazu eingerichteten Seminaren der Qualitätssicherung und mehrstufiger Expertendiskussionen realisiert.

Aus Sicht der Studierenden wird zu jedem Item abgefragt,

- welchen *Stellenwert* die genannte Kompetenz für den gehaltenen Unterricht hatte
- 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*.

Zudem wird ein freies Antwortformat eine Begründung erfragt, falls die genannte Kompetenz in der Praxisphase nie angewandt werden konnte (siehe Abbildung 1).

Somit ergibt sich eine Einschätzung von 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. Insgesamt erfasst das Instrument KOSTA 65 Kompetenzen auf fünf Dimensionen. Tabelle 1 stellt die elf Kompetenzbereiche zusammen mit Beispielitems dar.

Die fünf Dimensionen „*Stellenwert*“, „*Häufigkeit*“, „*Schwierigkeit*“, „*Bedeutung*“ sowie „*Vorbereitung*“ werden hierbei jeweils mittels einer sechsstufigen Likert-Skala erfasst. Die Antwortformate erstrecken sich dabei von (1) sehr wichtig bis (6) völlig unwichtig („Welcher Stellenwert kommt der Kompetenz aus meiner Sicht zu?“ – Dimension „*Stellenwert*“), von (1) sehr oft bis (6) nie („Wie häufig habe ich die Kompetenz angewendet?“ – Dimension „*Häufigkeit*“), von (1) sehr leicht bis (6) sehr schwer („Wie schwer ist es mir gefallen, die Kompetenz im Unterricht anzuwenden?“ – Dimension „*Schwierigkeit*“), von (1) sehr große bis (6) sehr geringe („Welche Bedeutung sollte der Kompetenz innerhalb der Ausbildung der Universität zukommen?“ – Dimension „*Bedeutung*“) sowie von (1) sehr gut bis (6) sehr schlecht („Wie gut bin ich von der Universität auf diese Kompetenz vorbereitet?“ – Dimension „*Vorbereitung*“). Tabelle 2 stellt die Dimensionen ihren entsprechenden Antwortformaten gegenüber.

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: Beispielimitem KOSTA (ZLB, Skalenhandbuch KOSTA, 2009, in Vorbereitung)

Tabelle 1: Kompetenzbereiche und Beispielimitem

Kompetenzbereich	Beispielimitem
Kompetenzbereich 1: Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	– „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.	– „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.	– „Ich vermittele und fördere Lern-, Arbeits- und Selbstregulationsstrategien.“ – „Ich fördere die Erfolgsvorsicht der Schüler.“

<p>Kompetenzbereich 4: Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – „Ich berücksichtige im Unterricht Theorien der Entwicklung und Sozialisation.“ – „Ich fördere die Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund.“
<p>Kompetenzbereich 5: Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von und Schülern.</p>	<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.“
<p>Kompetenzbereich 6: Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>	<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.“
<p>Kompetenzbereich 7: Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern; sie fördern Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p>	<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.“
<p>Kompetenzbereich 8: Lehrer erfassen Leistungen von Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – „Ich berücksichtige, dass Lehrerbeurteilungen subjektiv sein können.“ – „Ich beziehe meine Beurteilungen auf formulierte Lernziele.“
<p>Kompetenzbereich 9: Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – „Ich überprüfe meine eigenen Erwartungen und Ansprüche an den Lehrberuf.“ – „Ich handle als Lehrkraft meiner Vorbildfunktion entsprechend.“
<p>Kompetenzbereich 10: Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p>	<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.“
<p>Kompetenzbereich 11: Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p>	<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.“

- Zusätzlich werden zu Beginn des Fragebogens erfasst,
- welche Praxisphase die Studierenden bereits absolvierten
 - in welchem Bundesland die Praxisphase abgeleistet wurde
 - in welchem Studiensemester sich die Studierenden befinden
 - welches Geschlecht die Studierenden besitzen
 - ob am Unterricht der Mentoren regelmäßig teilgenommen wurde
 - welche Schulart das Berufsziel der Studierenden darstellt
 - ob die Praxisphase erfolgreich absolviert wurde oder wiederholt werden muss.

Tabelle 2: Dimensionen und Antwortformate

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

In einem freien Antwortformat werden Fragen nach einer Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen der Schule bzw. eigenen wahrgenommenen Fortschritten während der Praxisphase beantwortet.

3. Erhebung und Stichprobe

Im Folgenden werden sowohl das Untersuchungsdesign als auch die Stichprobenszusammensetzung zum Zeitpunkt der ersten Erhebung des längsschnittlichen Designs dargestellt:

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 OP 3 und der Entscheidung für ein Schulprofil, (c) im 6. Semester und dem 2. Vertiefenden Praktikum in der angestrebten Schulart, (d) im 8. oder 9. Semester nach dem 1. oder 2. Fachpraktikum vor dem Staatsexamen. Bei den im vorliegenden Artikel diskutierten Ergebnissen handelt es sich um Daten aus Erhebungszeitpunkt (b).

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.

4. Ergebnisse

Vor der Darlegung der deskriptiven Befragungsergebnisse sollen zunächst die Gütekriterien der Skalen, bestehend aus 5 Dimensionen x 11 Kompetenzbereichen, berichtet werden. Im Anschluss an die deskriptive Ergebnisdarstellung folgt schließlich die Analyse der Faktorenstruktur auf Dimensionsebene.

4.1 Homogenität und Trennschärfe

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

Die Trennschärfen der Items liegen größtenteils im guten und akzeptablen Bereich zwischen .31 und .76 (Moosbrugger & Kelava, 2007). 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. Zur näheren Darstellung sei auf das Skalenhandbuch (ZLB, Skalenhandbuch KOSTA, 2009) verwiesen.

Tabelle 3: Skalengüte der 5 x 11 Skalen

5 x 11 Skalen	Cronbachs α	5 x 11 Skalen	Cronbachs α	5 x 11 Skalen	Cronbachs α
Kompetenzbereich 1		Kompetenzbereich 5		Kompetenzbereich 9	
Stellenwert	.620	Stellenwert	.687	Stellenwert	.698
Häufigkeit	.746	Häufigkeit	.797	Häufigkeit	.673
Schwierigkeit	.743	Schwierigkeit	.807	Schwierigkeit	.712
Bedeutung	.690	Bedeutung	.865	Bedeutung	.805
Vorbereitung	.823	Vorbereitung	.891	Vorbereitung	.867
Kompetenzbereich 2		Kompetenzbereich 6		Kompetenzbereich 10	
Stellenwert	.698	Stellenwert	.736	Stellenwert	.698
Häufigkeit	.794	Häufigkeit	.847	Häufigkeit	.646
Schwierigkeit	.772	Schwierigkeit	.834	Schwierigkeit	.752
Bedeutung	.811	Bedeutung	.843	Bedeutung	.766
Vorbereitung	.903	Vorbereitung	.880	Vorbereitung	.837
Kompetenzbereich 3		Kompetenzbereich 7		Kompetenzbereich 11	
Stellenwert	.724	Stellenwert	.742	Stellenwert	.807
Häufigkeit	.769	Häufigkeit	.808	Häufigkeit	.822
Schwierigkeit	.749	Schwierigkeit	.811	Schwierigkeit	.814
Bedeutung	.789	Bedeutung	.826	Bedeutung	.860
Vorbereitung	.881	Vorbereitung	.878	Vorbereitung	.879
Kompetenzbereich 4		Kompetenzbereich 8			
Stellenwert	.547	Stellenwert	.664		
Häufigkeit	.730	Häufigkeit	.849		
Schwierigkeit	.722	Schwierigkeit	.791		
Bedeutung	.742	Bedeutung	.818		
Vorbereitung	.837	Vorbereitung	.877		

4.2 Deskriptive Befragungsergebnisse

Die Einschätzungen der 65 Items in den fünf Dimensionen „*Stellenwert*“, „*Häufigkeit*“, „*Schwierigkeit*“, „*Bedeutung*“ sowie „*Vorbereitung*“ wurden für jeden Studierenden auf Basis der elf Kompetenzbereiche aggregiert. Die Abbildungen 2 bis 4 zeigen beispielhaft für die Kompetenzbereiche 1 bis 3 den Median, den Bereich zwischen dem 25. und 75. Perzentil, kleinste und größte Werte sowie Ausreißer hinsichtlich der fünf Dimensionen in den Kompetenzbereichen

(1) „sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht“, (2) „Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen“, (3) „Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens der Schüler“, (4) „Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung“, (5) „Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler“, (6) „Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht“, (7) „Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, gezielte Förderung sowie Beratung von Schülern und Eltern“, (8) „Leistungserfassung aufgrund transparenter Beurteilungsmaßstäbe“, (9) „Bewusstsein über Anforderungen des Lehrberufs sowie dessen besondere Verantwortung und Verpflichtung“, (10) „Verständnis des Lehrberufs als ständige Lernaufgabe“ sowie (11) „Beteiligung an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“.

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 durch die Schüler“ wird mit einem Mittel von 1.53 (SD = .43) als am wichtigsten eingeschätzt.

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).

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 Mittel von 2.38 (SD = .78, „Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns durch die Schüler“).

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 Mittel von 2.50 (SD = .88 bzw. SD = .83) als am unwichtigsten erachtet.

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 Mittel 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) schlecht eingeschätzt wird, 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 gewünschte 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).

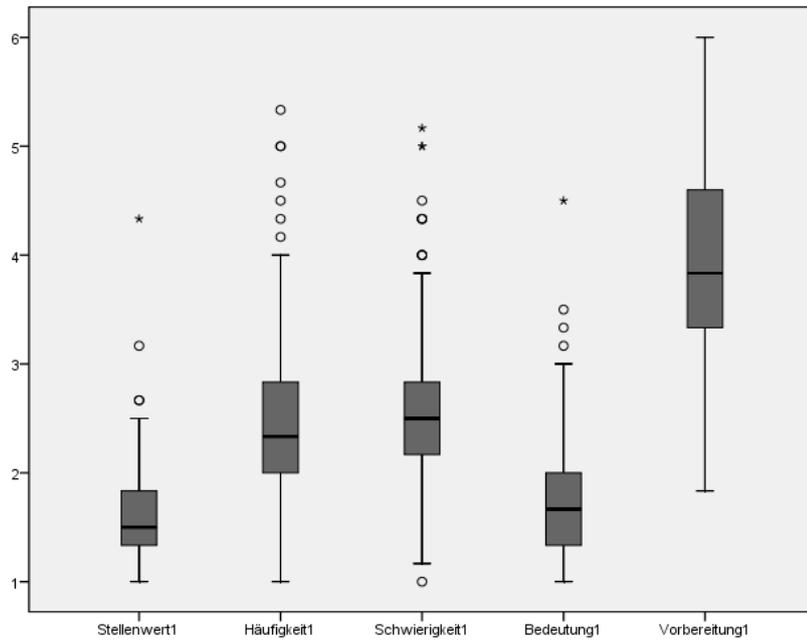


Abbildung 2: Boxplot für Kompetenzbereichbereich 1 – Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

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).

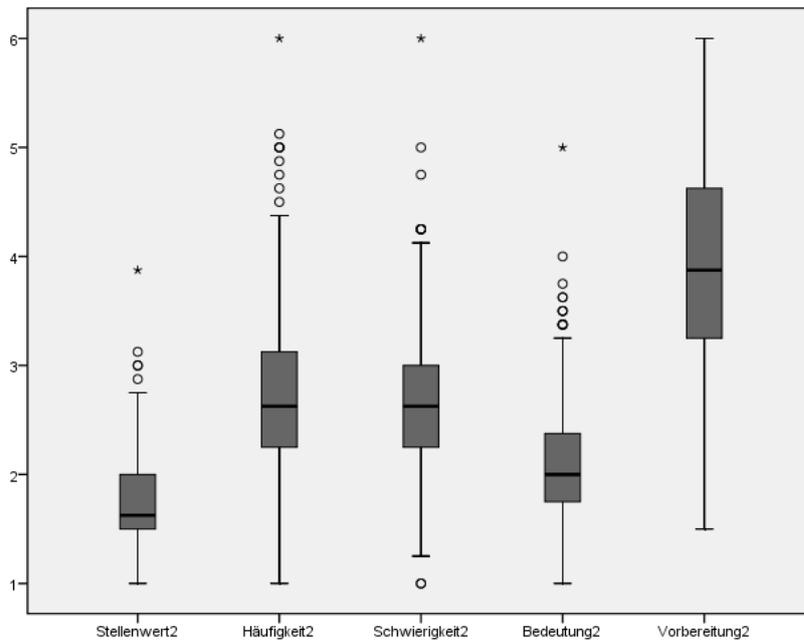


Abbildung 3: Boxplot für Kompetenzbereichbereich 2 – Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülern. Sie motivieren Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu verknüpfen.

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).

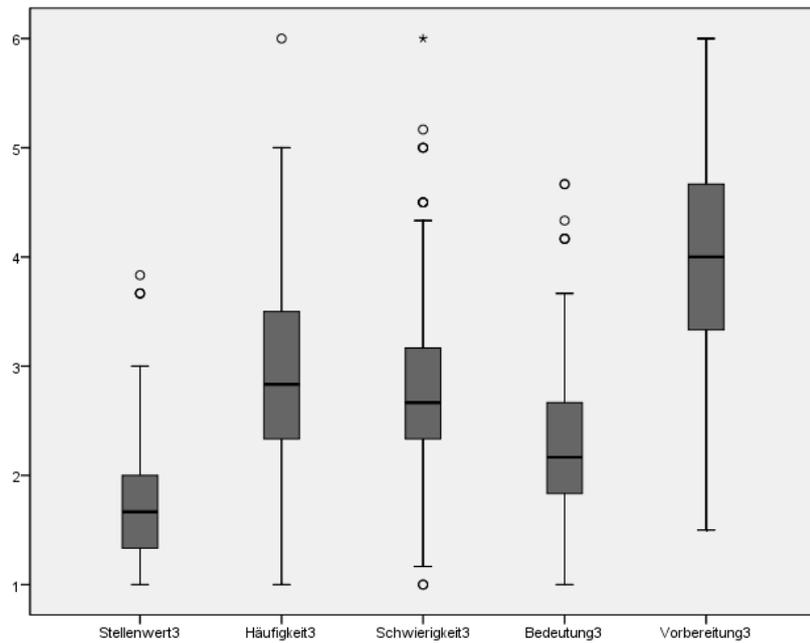


Abbildung 4: Boxplot für Kompetenzbereichbereich 3 – Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Die Struktur der bislang genannten Einschätzungen zeigt sich ebenso in den Kompetenzbereich 4 bis 11. Auf eine weitere graphische Darstellung sei deshalb an dieser Stelle verzichtet. Diese kann im Skalenhandbuch (ZLB, 2009, in Vorbereitung) eingesehen werden.

4.3 Die Faktorenstruktur der fünf Dimensionen

Die über die Kompetenzbereiche ähnliche Beantwortung der Dimensionen „Stellenwert“ und „Bedeutung“ auf der einen Seite, „Häufigkeit“ und „Schwierigkeit“ auf der anderen Seite sowie „Vorbereitung“ könnte auf eine zugrundeliegende dreifaktorielle Struktur hinweisen.

Die fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ und „Vorbereitung“ wurden somit auf Basis von Scores der elf Kompetenzbereiche einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Es zeigte 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 (siehe Tabellen 4 bis 6).

Die drei Faktoren klären gemeinsam 55.68 % der Gesamtvarianz auf, wobei 26.57 % auf Faktor 1, 17.79 %, auf Faktor 2 und 11.33 % auf Faktor 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 mit „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 dreifaktorielle Resultat der explorativen Faktorenanalyse legt die *Aufgabe* einer fünfdimensionalen zugunsten einer dreidimensionalen Kompetenzerfassung nahe. Für die vorläufige *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 unterhalb des Medians lokalisiert sind. Folglich schätzt nahezu ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer die Bedeutung aller Kompetenzen hoch ein und bewertet gleichzeitig den Stellenwert der Kompetenzen niedrig.

Tabelle 4: Stellenwert – Bedeutung

	Faktor				Faktor		
	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 5: Häufigkeit – Schwierigkeit

	Faktor				Faktor		
	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 6: Vorbereitung

	Faktor		
	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.

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 weiterhin für die *Aufsplittung in fünf Dimensionen* plädiert werden.

4.4 Ergänzende qualitative Informationen

In einem freien Antwortformat wurden von den Studierenden Fragen nach einer Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen der Schule bzw. eigenen wahrgenommenen Fortschritten während der Praxisphase beantwortet:

Insbesondere Lehrerkonferenzen, Elternabende sowie Ausflüge wurden von den Studierenden besucht. Eigene Fortschritte wurden insbesondere in den Kompetenzbereichen 1 („Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“), 2 („Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülern. Sie motivieren Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu verknüpfen.“), 3 („Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.“), 4 („Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.“), 5 („Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülern.“) und 6 („Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.“) beobachtet. Am seltensten wurden eigene Fortschritte in Kompetenzbereich 10 („Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.“) wahrgenommen.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit KOSTA (Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung) wurde ein Instrument entwickelt, welches Lehramtsstudierenden im Verlauf von deren sechs bis sieben 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 durch-

schnittlichen 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 gewünschte *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“, Mittelwert) 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 einer 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 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“ (Faktor 1), „Wahrnehmung“ (Faktor 2) sowie „Vorbereitung“ (Faktor 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 nun ein 25 %-Kriterium 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.

5. 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 Werk-

zeuge 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.

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.
- 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 (2009). Instrument und Skalenhandbuch zu KOSTA. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau (in Vorbereitung).

Anschrift der Autoren:

Ines Weresch-Deperrois, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf), Bürgerstraße 23, 76829 Landau, E-Mail: weresch@zepf.uni-landau.de

Dr. Rainer Bodensohn, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau, E-Mail: bodensohn@uni-landau.de

Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf), Bürgerstraße 23, 76829 Landau, E-Mail: jaeger@zepf.uni-landau.de