


JLU

NEUE WEGE. SEIT 1607.

JUSTUS-LIEBIG-
 UNIVERSITÄT
GIESSEN

GOL GIESSENER OFFENSIVE
LEHRERBILDUNG

ABSCHLUSSBERICHT – EVALUATION DER GIESSENER OFFENSIVE LEHRERBILDUNG

ERGEBNISSE AUS DER ERSTEN FÖRDERPHASE

Bianka Kaufmann, M.A., Dr. Jessika Schulz,
David Eytel Standen, M.Sc. & Prof. Dr. Ludwig Stecher



Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) ist ein Projekt des Zentrums für Lehrerbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Gießener Offensive Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1929 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Kontakt:

Prof. Dr. Ludwig Stecher

Justus-Liebig-Universität Gießen

Institut für Erziehungswissenschaften

Professur für Empirische Bildungsforschung

Karl-Glöckner-Straße 21B

35394 Gießen

E-Mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Bianka Kaufmann, M. A.

Justus-Liebig-Universität Gießen

Zentrum für Lehrerbildung

Bismarckstraße 37

35394 Gießen

E-Mail: Bianka.Kaufmann@zfl.uni-giessen.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis	3
1 Evaluationskonzept der GOL.....	4
1.1 Evaluationsmodell.....	4
1.2 Design der Datenerhebungen.....	6
1.3 Datensatz und Zielgruppen.....	7
2 Kurz-Skalendokumentation zu maßnahmenübergreifenden Skalen.....	8
2.1 Qualität des Angebots und Zufriedenheit mit dem Angebot.....	8
2.2 Anregung zur Reflexion.....	10
2.3 Reflexive Orientierung.....	12
2.4 Teilnahmemotivation.....	13
3 Befunde	17
3.1 Maßnahmenpaket Gewinnung	17
3.1.1 GOL@School	17
3.2 Maßnahmenpaket Stabilisierung	31
3.2.1 GOL#SELFIE (ehemals Orientierungsphase (als freiwilliges Vorsemeester))	31
3.2.2 Training.....	48
3.2.3 GOL-SELF-Leadership/Coaching.....	54
3.3 Maßnahmenpaket Professionalisierung	60
3.3.1 Aufbaumodul „Arbeiten in Multiprofessionellen Teams/Settings“ (AMT)	60
3.4 Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur.....	69
3.4.1 Lehrentwicklungsprojekt Sachunterricht.....	69
3.5 Maßnahmenpaket Fort- und Weiterbildung.....	83
3.5.1 Aktuelle Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	83
3.5.2 Studienseminar Workshop Kasuistik.....	89
3.5.3 Kooperation mit den Praktikumsschulen und den Studienseminaren.....	94
4 Strukturevaluation	112
5 Literaturverzeichnis	115

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Prozess- und wirkungsorientiertes Modell von Bildungsangeboten.....	5
Abbildung 2: Grundlegendes Design der Datenerhebung.....	6
Abbildung 3: Berufswünsche der Teilnehmenden der Inforeihe 2018 & 2019.....	18
Abbildung 4: Qualität der Inforeihe 2019.....	19
Abbildung 5: Selbstreflexion über Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen für die Jahre 2018 (N = 55) und 2019 (N = 25).....	20
Abbildung 6: Anregung zur Reflexion durch die Inforeihe 2018 bezogen auf den Lehrer*innenberuf bzw. den Berufswunsch im Allgemeinen.....	22
Abbildung 7: Anregung zur Reflexion durch die Inforeihe 2019 bezogen auf den Lehrer*innenberuf bzw. den Berufswunsch im Allgemeinen.....	22
Abbildung 8: Reflexionsbezogene Orientierung im Prä-Post-Vergleich - Inforeihe im Jahr 2019.....	23
Abbildung 9: Angabe zum Berufswunsch E-Day 2018 & 2019.....	24
Abbildung 10: Kannst Du Dir vorstellen Lehrer*in zu werden? – E-Day 2018.....	25
Abbildung 11: Interesse am Lehrer*innenberuf, Reflexion bezüglich der Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen sowie Zufriedenheit mit dem E-Day 2018 & 2019.....	26
Abbildung 12: Anregung zur Reflexion durch den E-Day 2018 & 2019 - Zustimmungsskalen.....	28
Abbildung 13: Reflexive Orientierung - E-Day 2019 (Prä- Post-Messung).....	29
Abbildung 14: Beurteilung der Qualität des E-Day 2019.....	30
Abbildung 15: Welches Lehramt und welche Fächer möchten Sie studieren?.....	34
Abbildung 16: Sicherheit mit der Studienwahl.....	34
Abbildung 17: Qualität und Nutzen des Workshops.....	35
Abbildung 18: Studienmotivation fürs Lehramt.....	38
Abbildung 19: Vorstellung zukünftiger Alltag als Lehrer*in/Berufstransfer.....	39
Abbildung 20: Bereitschaft zur Reflexion der eigenen schulischen Erfahrungen WiSe 2017/2018.....	40
Abbildung 21: Einschätzung der Übungen im Hinblick auf die Reflexion der eigenen schulischen Erfahrungen WiSe 2017/2018.....	41
Abbildung 22: Anregung zur Reflexion durch die SELFIE-Anteile im Seminar.....	42
Abbildung 23: Qualität der SELFIE-Anteile im Seminar.....	43
Abbildung 24: Selbstwirksamkeitserwartung.....	45
Abbildung 25: Reflexive Orientierung am Ende der SELFIE-Werkstatt 2018 (N = 41).....	46
Abbildung 26: Anregung zur Reflexion durch die SELFIE-Werkstatt 2018 (N = 41).....	47
Abbildung 27: Teilnahmemotivation am Training (N = 91).....	49
Abbildung 28: Reflexive Orientierung durch das Training (N = 91).....	50
Abbildung 29: Anregung zur Reflexion durch das Training.....	51
Abbildung 30: Zufriedenheit mit dem Training und mit dem Trainer/der Trainerin (N = 87).....	52
Abbildung 31: Qualität der Trainings.....	53
Abbildung 32: Subjektiver Nutzen der Trainings.....	54
Abbildung 33: Formate GOL-SELF-Leadership.....	55
Abbildung 34: Teilnahmemotivation (N = 18).....	56
Abbildung 35: Reflexionsbezogene Orientierung und die Anregung zur Reflexion durch die Lernwerkstatt.....	57
Abbildung 36: Qualität der Lernwerkstatt.....	58
Abbildung 37: Subjektiver Nutzen durch die Lernwerkstatt.....	59
Abbildung 38: Teilnahmemotivation der Teilnehmer*innen an den Seminaren (N = 229).....	62
Abbildung 39: Bewertung der Qualität der Seminare (N = 127).....	63

Abbildung 40: Anregung zur Reflexion durch die Seminare (N = 127)	64
Abbildung 41: Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit den Seminaren (N = 122).....	65
Abbildung 42: Erwartungserfüllung durch die Seminare (N = 122).....	65
Abbildung 43: Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation (N = 62)	67
Abbildung 44: Prä-Post-Messung bezüglich reflexiver Orientierung (N = 94).....	67
Abbildung 45: Teilnahmemotivation an den Seminaren (Mittelwerte)	71
Abbildung 46: Reflexive Orientierung (Mittelwertvergleich)	73
Abbildung 47: Anregung zur Reflexion zu den Messzeitpunkten 2 und 3	74
Abbildung 48: Qualität der Seminare zu den Messzeitpunkten 2 und 3	76
Abbildung 49: Reflexion im zukünftigen Lehreralltag.....	78
Abbildung 50: Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Mittelwert)	81
Abbildung 51: Selbsteingeschätzte Kompetenz (Mittelwertvergleich)	82
Abbildung 52: Aufbau des Fortbildungsangebots.....	84
Abbildung 53: Häufigkeitsskala - Anlässe zur Reflexion	87
Abbildung 54: Reflexionsbezogene Orientierungen	90
Abbildung 55: Vorzug des Berufs.....	91
Abbildung 56: Anregung zur Reflexion durch den Workshop	92
Abbildung 57: Qualität des Workshops	94
Abbildung 58: Einschätzung der Mentor*innentätigkeit durch die Teilnehmenden	95
Abbildung 59: Teilnahmemotivation zum Besuch der Fortbildung	96
Abbildung 60: Reflexionsbezogene Orientierung	97
Abbildung 61: Was schätzen Sie am Lehrer*innenberuf besonders?	98
Abbildung 62: Anregung zur Reflexion durch die Fortbildung.....	99
Abbildung 63: Qualität der Fortbildung	100
Abbildung 64: Aufbau der Fortbildungsreihe	102
Abbildung 65: Einschätzung der Mentor*innentätigkeit durch die Teilnehmenden	103
Abbildung 66: Reflexionsbezogene Orientierungen zum Messzeitpunkt 1 und 2	105
Abbildung 67: Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zum Messzeitpunkt 1 und 2	105
Abbildung 68: Anregung zur Reflexion durch die gesamte Fortbildungsreihe	106
Abbildung 69: Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot über alle Module.....	107
Abbildung 70: Anregung zur Reflexion – Zustimmungsskalen über alle Module	108
Abbildung 71: Qualität der gesamten Fortbildungsreihe	109
Abbildung 72: Zufriedenheit über alle Module	110
Abbildung 73: Subjektiver Nutzen der Fortbildungsreihe	111
Abbildung 74: Angebote der GOL nach Maßnahmenpaket (Angaben in Prozent).....	113
Abbildung 75: Angebotsformate der GOL	114
Tabelle 1: Übersicht über die Pilotierung der SELFIE-Lernwerkstatt und deren Evaluation	33
Tabelle 2: Zusammensetzung der Teilnehmenden in den BSO-Fortbildungen	84
Tabelle 3: Teilnehmer*innenverteilung nach Jahr und Zielgruppe (absolute Zahlen)	112
Tabelle 4: Angebotsverteilung nach Jahr und Quartal (absolute Zahlen).....	112

Abkürzungsverzeichnis

M	Mittelwert
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
t_{zahl}	T-Wert, tiefergestellt sind die Freiheitsgrade
p	Signifikanzniveau 2-seitig
α	Cronbachs Alpha
MZP	Messzeitpunkt oder auch Erhebungszeitpunkt MZP1 = Erhebung am Beginn des Semesters MZP2 = Erhebung am Ende des Semesters MZP3 = in der Regel Follow-up-Erhebung
WiSe	Wintersemester
SoSe	Sommersemester
d	Maß der Effektstärke nach Cohen (1988)
AB	Außerschulische Bildung
N	Anzahl der Befragten

1 Evaluationskonzept der GOL

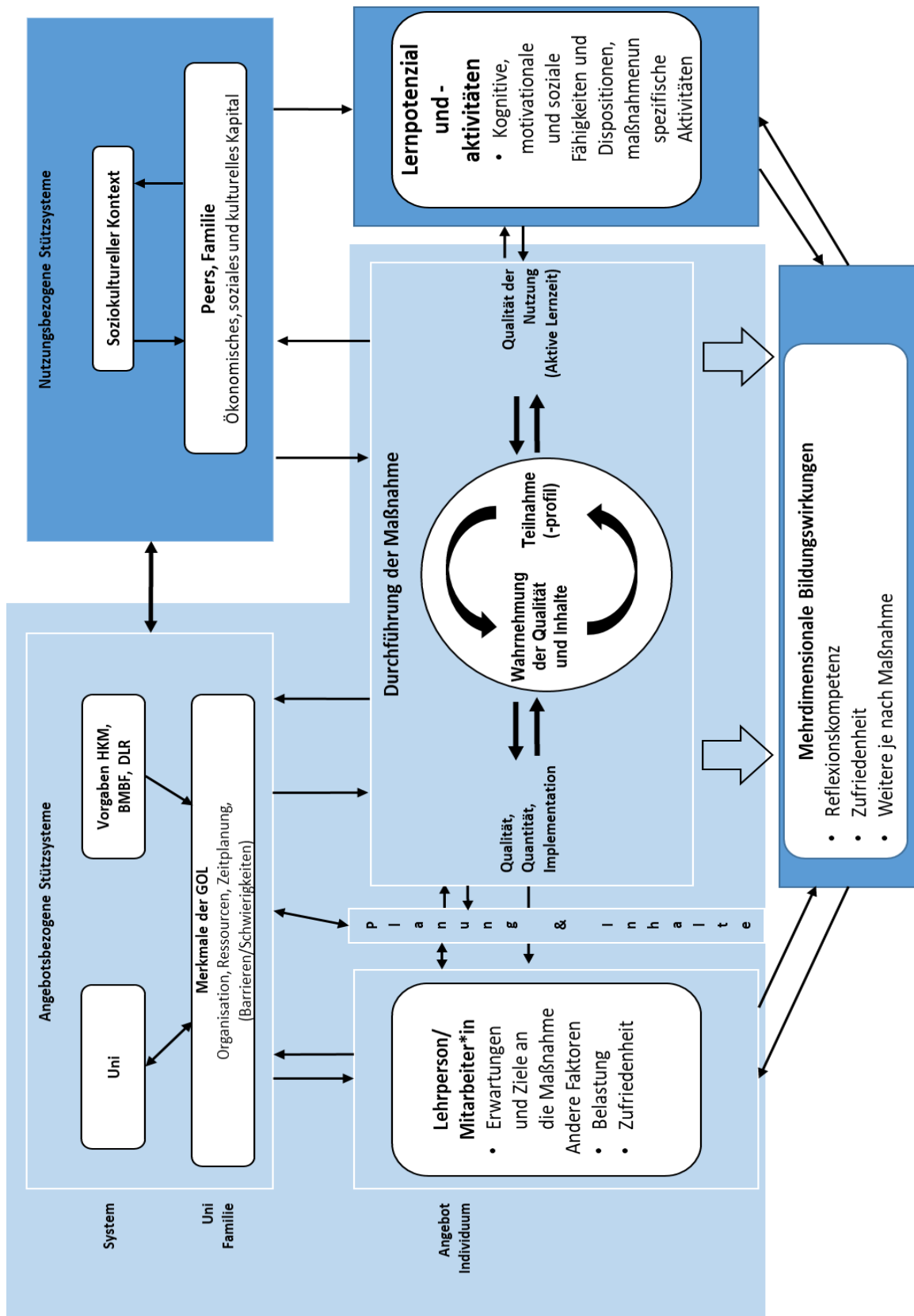
Die „Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)“ ist ein umfangreiches Strukturentwicklungsprojekt der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), das sich auf alle Bereiche der Lehrkräftebildung bezieht und im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Unter den Leitideen „Auf die Lehrkraft kommt es an – auf die Uni kommt es an!“ wurden fünf große Maßnahmenpakete (M) entwickelt, die sich über alle Phasen der Lehrkräftebildung erstrecken. In der Gewinnungsphase (M1) sollen Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen gezielt über das Lehramtsstudium und den Beruf informiert und begeistert werden. Darauf folgt die Stabilisierungsphase (M2), in der Studierende in der Übergangs- und Einstiegsphase mit konkreten Beratungs- und Veranstaltungsangeboten unterstützt werden sollen. Dies greift die Professionalisierungsphase (M3) durch eine Verbesserung der universitären Lehrveranstaltungen und stärkere Vernetzung der Studienbereiche auf. Insbesondere soll mit diesem Maßnahmenpaket auch der Kontakt und Austausch zwischen den drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) durch Lehr-Lern-Forschungsprojekte an sogenannten Campusschulen intensiviert werden. Teil der Qualitätsentwicklung an der Hochschule (M4) ist auch eine stärkere Vernetzung der Grundwissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften an der Universität in spezifischen Foren. Zusätzliche Angebote gibt es überdies im Bereich Fort- und Weiterbildung (M5). Das Gesamtprojekt wird von einer internen Evaluation begleitet. Kern der Evaluation ist es, die Angebote im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit und Wirkung zu untersuchen. Die Ergebnisse der Evaluation bilden die Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung der jeweiligen Maßnahme.

Die Evaluation der GOL strebt eine prozessbegleitende Überprüfung der Zielvorgaben auf drei Ebenen des Projektes an: auf Ebene der GOL insgesamt, der Ebene der Maßnahmenpakete und der Ebene der einzelnen Maßnahmen. Dabei kommen sowohl ergebnisorientierte Instrumente wie (Online-) Befragungen, als auch prozessorientierte Instrumente, u. a. Video- und Audioaufzeichnungen, zum Einsatz. Die Basis bildet ein Evaluationsmodell, das im Folgenden näher beschrieben wird. Im Anschluss daran wird das grundlegende Design der Evaluation vorgestellt.

1.1 Evaluationsmodell

Die zu erreichenden und dahingehend zu überprüfenden Ziele leiten sich aus dem der Evaluation zugrundeliegenden Modell ab (siehe **Abbildung 1**), welches angelehnt an das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2009, 2011), das systemische Modell von Unterrichtsqualität von Reusser und Pauli (2003) sowie das verallgemeinerte Modell individueller Wirkungen von pädagogischen Angeboten von Kielblock (2015) entwickelt wurde. In einer Synthese dieser Modelle stellt das prozess- und wirkungsorientierte Modell von Bildungsangeboten die Einflussfaktoren und Bedingungen der Planung und Durchführung von universitären Bildungsangeboten sowie deren Bildungswirkungen, Prozessvariablen und Wechselwirkungen der Variablen untereinander dar.

Abbildung 1: Prozess- und wirkungsorientiertes Modell von Bildungsangeboten



Quelle: Eigene Entwicklung in Anlehnung an Helmke (2009, 2011), Reusser & Pauli (2003) und Kielblock (2015)

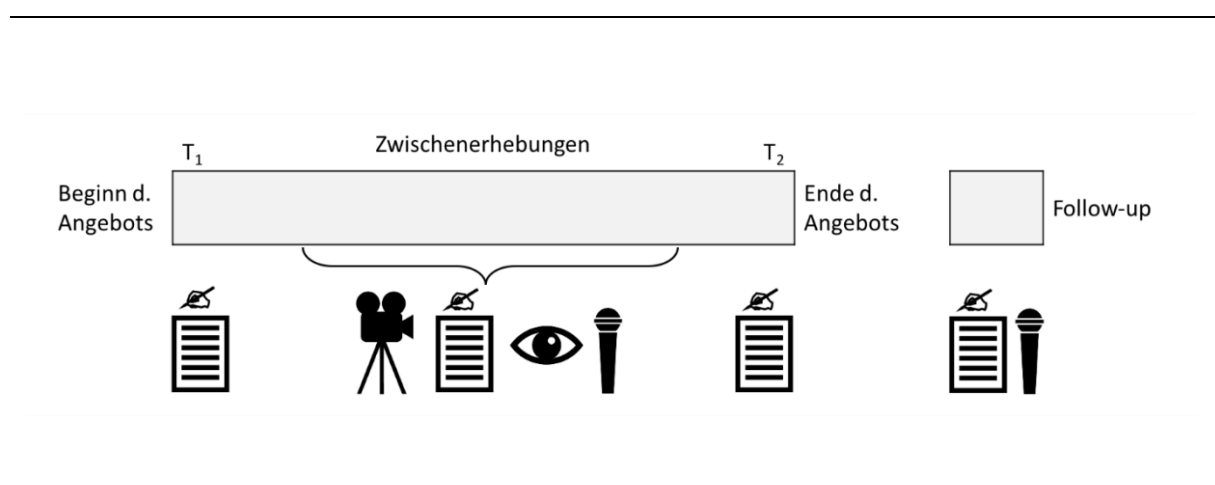
Die Durchführung des Angebots sowie die daraus resultierenden Bildungswirkungen stehen in Zusammenhang mit unterschiedlichen Bedingungen. Zu diesen gehören zum einen – auf Seite der Teilnehmenden – die nutzungsbezogenen Stützsysteme (u. a. soziokultureller Kontext, Peers und Familie der Teilnehmenden) und zum anderen – auf Seite des Angebots – die angebotsbezogenen Stützsysteme (u. a. universitäre Vorgaben, rechtliche Bestimmungen und Vorgaben anderer Institutionen, GOL-spezifische Merkmale). Beide Stützsysteme hängen – je nach Ort – zusammen (beispielsweise kann die Wahl der Universität im Zusammenhang mit dem sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital der Studierenden stehen). Die Kontextfaktoren können – so die Annahme des Modells – sowohl einen Einfluss auf die Angebotsleitung als auch auf die Teilnehmenden haben. So hat die Lehrperson, beispielsweise durch ihre eigenen Erwartungen und die persönlich gesteckten Ziele an das Angebot, einen Einfluss auf die Planung und die Wahl der Inhalte. Durch die spezifischen Lernpotenziale, die Lernaktivitäten sowie durch bereits vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden wird die Gestaltung des Angebots ebenfalls mit bedingt.

Die Durchführung des Angebots wird darüber hinaus maßgeblich sowohl von der Angebotsleitung als auch von den Teilnehmenden gestaltet. Entsprechend gibt es bei einer Evaluation unterschiedliche Aspekte, die während der Durchführung des Angebots berücksichtigt werden sollten. Zum einen die Qualität des Angebots und zum anderen die Qualität der Nutzung. Beide Seiten fließen in das Teilnahmeprofil des jeweiligen Individuums ein. Die entwickelten Evaluationskonzepte für die einzelnen Maßnahmen orientieren sich an diesem Gesamtmodell.

1.2 Design der Datenerhebungen

Bei ganz- oder mehrtägigen Angeboten wurde zu Beginn und zum Ende des Angebots ein Fragebogen eingesetzt, der sowohl standardisierte als auch offene Fragen beinhaltete. Die Länge und Bearbeitungszeit orientierte sich an den angebotsspezifischen Zielen und an der Bearbeitungsgeschwindigkeit der Teilnehmenden.

Abbildung 2: Grundlegendes Design der Datenerhebung



Quelle: Eigene Darstellung

Die Zwischenerhebungen variierten in ihrer Form ebenfalls. Je nach Kontext wurden einzelne Sitzungen videografiert, beobachtet oder audioaufgezeichnet. Befragungen der Teilnehmenden fanden in schriftlicher oder mündlicher Form statt. Die Zwischenerhebungen wurden individuell mit den Mitarbeiter*innen der GOL abgestimmt. Darüber hinaus wurden bei einigen Maßnahmen Follow-up-Erhebungen durchgeführt, um die Nachhaltigkeit der Angebote zu evaluieren. Hier wurden ebenfalls unterschiedliche Erhebungsformen eingesetzt.

Neben der Maßnahmenevaluation wurden innerhalb der ersten Förderphase auch weitere Befragungen durchgeführt bzw. hat das Evaluationsteam bei weiteren Befragungen unterstützt. Zu nennen ist hier beispielsweise die Bedarfserhebung Lehrkräftefortbildung, die gemeinsam mit dem staatlichen Schulamt für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis im Frühjahr 2019 durchgeführt wurde (Kaufmann & Benner, 2021).

1.3 Datensatz und Zielgruppen

Die Generierung der Datensätze erfolgte auf Grundlage der entsprechenden Datenschutzgesetze. Alle Daten wurden entweder anonym oder bei Mehrfachmessung pseudonymisiert erhoben. Durch GOL wurden verschiedene Zielgruppen erfasst. So zielen die Gewinnungsmaßnahmen in der GOL insbesondere auf Schüler*innen oder Lehramtsstudieninteressierte ab. Ein Teil der Professionalisierungsmaßnahmen hingegen richtet sich eher an Studierende des Lehramts oder der außerschulischen Bildung. In den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden sowohl Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Referendariat) als auch Lehrer*innen angesprochen. Zusätzlich werden durch die Angebote auch Hochschuldozierende und Schullektor*innen adressiert, deren Einbezug in die Datenanalyse sich jedoch aufgrund geringer Fallzahlen als schwierig herausgestellt hat. Entsprechend wurden Maßnahmen, die solche Zielgruppen ansprechen, aus dem Abschlussbericht für die erste Förderphase ausgeschlossen. Die Maßnahme Online-Self-Assessment (Gewinnung) wurde von der Evaluation ebenfalls ausgenommen, da hier gesonderte Datenerhebungen, Analysen und Berichte entstanden sind.

Alle Teilnehmer*innen erklärten sich freiwillig zur Teilnahme an den Erhebungen bereit. Bei der Befragung von Schüler*innen wurde sowohl das Einverständnis der Schulen, der Eltern und bei Zustimmung der Eltern zusätzlich das Einverständnis der Schüler*innen eingeholt. Das Einverständnis konnte sowohl während der Erhebung als auch nach der Erhebung (per Brief, Mail oder über die Homepage mit Hilfe des Codes) jederzeit widerrufen werden. In diesem Fall wurden alle bereits erhobenen Daten gelöscht und nicht zur Auswertung verwendet.

Um die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte auf individueller Ebene miteinander zu verbinden, wurden die Teilnehmenden gebeten, einen 8-stelligen Code zu generieren. Dieser setzt sich aus den folgenden Angaben zusammen:

- (1) Erster und letzter Buchstabe des Vornamens der Mutter (z. B. Anne = AE),
- (2) Erster und letzter Buchstabe des Vornamens des Vaters (z. B. Thorsten = TN),
- (3) Erster und letzter Buchstabe des Geburtsortes (z. B. Marburg = MG) und
- (4) Tag des Geburtstags (z. B. 07. Juli 1990 = 07).

2 Kurz-Skalendokumentation zu maßnahmenübergreifenden Skalen

Reflexionskompetenz, Qualität, Zufriedenheit mit dem Angebot und die Anregung zur Reflexion durch das Angebot sind zentrale Aspekte auf der Gesamtebene der GOL. Darüber hinaus werden auch soziodemografische (beispielsweise Geschlecht, Alter), studien- (beispielsweise Fachsemester, Studiengang) und berufsbezogene (beispielsweise Schulform, Schulstufe, Tätigkeitsjahre) Hintergrundmerkmale der Teilnehmenden erhoben. Je nach Maßnahme wurden weitere Zieldimensionen (beispielsweise Selbstwirksamkeit, Forschungsorientierung, Einstellung zu multiprofessioneller Kooperation, Einstellungen zum Lehrkräfteberuf sowie Studienmotivation fürs Lehramt) in der Evaluation berücksichtigt. Diese wurden partizipativ mit den Maßnahmenverantwortlichen abgestimmt. Im Rahmen einer Strukturevaluation wurde ferner die Teilnahme an den Angeboten im Hinblick auf Kapazität, Anmeldung und tatsächlicher Teilnahme erfasst.

Im Folgenden werden die projektübergreifenden Skalen (Anregung zur Reflexion, reflexionsbezogene Orientierung als Teil der Reflexionskompetenz, Qualität, Zufriedenheit mit dem Angebot und die Teilnahmemotivation) kurz beschrieben. Die spezifischen Skalen für die Evaluation der *einzelnen Maßnahmen* werden später innerhalb der Maßnahmenbeschreibungen kurz skizziert. Alle weiteren Skaleninformationen können zudem der Instrumentendokumentation der GOL (2019) entnommen werden.

2.1 Qualität des Angebots und Zufriedenheit mit dem Angebot

Zum Ende der jeweiligen Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt. Diese Skala beinhaltet die vier Dimensionen „Unterstützung“, „Herausforderung“, „Orientierung“ und „Struktur“. Die Items (angelehnt an Quellenberg, 2009; Wagner et al., 2009; Guill et al., 2017 sowie Nationales Bildungspanel, 2013) werden im Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* erhoben.

1. Die **Dimension Unterstützung** beinhaltet die Items:

„In der Lehrveranstaltung unterstützen sich die Studierenden gegenseitig.“

„In der Lehrveranstaltung herrscht eine gute Atmosphäre.“

„Der/Die Dozent*in geht auf Schwierigkeiten der Studierenden ein.“

„Der/Die Dozent*in erläutert schwierige Sachverhalte verständlich.“

„Der/Die Dozent*in konnte mich für die Themen und Inhalte der Lehrveranstaltung begeistern.“

„Der/Die Dozent*in legt Wert darauf, dass die Studierenden etwas in der Lehrveranstaltung lernen.“

„Der/Die Dozent*in beteiligt die Studierenden bei der Auswahl der Inhalte.“

„Der/Die Dozent*in regt mich zur kritischen Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten an.“

Mit der Dimension Unterstützung sollen motivierende, unterstützende Verhaltensweisen und Beziehungen von den Durchführenden und Teilnehmenden des Angebots erfasst werden. Bäumer et al. (2011) definieren sie als „positive emotional relations to peers and adults in the learning environment, understanding, feedback, support for autonomy and competence and social embedding“ (S. 94).

2. Die **Dimension Orientierung** beinhaltet die Items:

- „In der Lehrveranstaltung werden berufspraktische Fähigkeiten gefördert.“
- „Die Lehrveranstaltung ist für die spätere Berufspraxis sehr nützlich.“
- „In der Lehrveranstaltung wird der Zusammenhang mit anderen Veranstaltungen/Fächern aufgezeigt.“
- „In der Lehrveranstaltung wird die Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein, gefördert.“
- „In der Lehrveranstaltung wird fachübergreifendes Wissen/Interdisziplinarität gefördert.“
- „Die Lehrveranstaltung ist durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis gekennzeichnet.“
- „In der Lehrveranstaltung werden Fragestellungen aus der Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet.“
- „Der/Die Dozent*in vermittelt den Studierenden Freude am Fach.“
- „In der Fortbildung wird die Relevanz der fächerübergreifenden Kooperation deutlich.“
- „Das Programm legt Wert darauf, dass die Teilnehmenden hinsichtlich ihres beruflichen Alltags profitieren.“

Die Dimension Orientierung definieren Bäumer et al. (2011) als „shared values, and norms, coherence among members of the group/organization“ (S. 93). Mit ihr soll erfasst werden, inwieweit das Angebot darauf ausgerichtet ist Verknüpfungen herzustellen beispielsweise zum zukünftigen/aktuellen Beruf, zur aktuellen/späteren Berufspraxis, zu anderen Fächern, Veranstaltungen und Disziplinen.

3. Die **Dimension Herausforderung** beinhaltet die Items:

- „Die Lehrveranstaltung besteht wesentlich aus Vorträgen.“¹
- „Die Lehrveranstaltung ist eine gute Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion.“
- „In der Lehrveranstaltung werden anspruchsvolle Fragen und Aufgaben gestellt/bearbeitet.“
- „Der/Die Dozent*in bietet Diskussionsmöglichkeiten an.“
- „Der/Die Dozent*in regt mich zum Mitdenken und Durchdenken des Stoffes an.“
- „In der Lehrveranstaltung ist die/der Lehrende überwiegend aktiv und die Studierenden eher passiv.“²
- „Die Fortbildung war anspruchsvoll gestaltet.“

Mit der Dimension Herausforderung soll erhoben werden, inwieweit das Angebot zur kognitiven Aktivierung beiträgt, beispielsweise durch offene, anspruchsvolle Aufgaben, autonomes Bearbeiten/Durchdenken der Inhalte, eine aktive Rolle der Teilnehmenden innerhalb des Angebotes. Bäumer et al. (2011) fassen hierunter „demanding tasks, cognitive activation, and adequate pacing“ (S. 94).

¹ (-) umgepoltes Item

² (-) umgepoltes Item

4. Die **Dimension Struktur** beinhaltet die Items:

„Die Lehrveranstaltung folgt einer klaren Struktur.“

„Die Lehrveranstaltung ist so aufgebaut, dass Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Sitzungen hergestellt werden können.“

„Das Lernziel der Lehrveranstaltung ist klar definiert.“

„Der/Die Dozent*in gibt zu Beginn einen Überblick über die Inhalte und Themen der Lehrveranstaltung.“

„Der/Die Dozent*in fasst am Ende jeder Sitzung nochmal das Wichtigste zusammen.“

„Der/Die Dozent*in bespricht zu Beginn einer Sitzung den Ablauf.“

„Zu Beginn erhielt ich einen Einblick in die Anforderungen und Pflichten im Rahmen der Veranstaltung.“

Bäumer et al. (2011) verstehen unter Struktur „the arrangement of the educational processes taking place in the learning environment“ (S. 93). Hierzu zählen sie „safeness, stability, clarity of rules, monitoring, and scaffolding“ (S. 94). Mit der Dimension soll somit erfasst werden, inwiefern das Angebot einer erkennbaren Struktur folgt und inwieweit Anforderungen, Inhalte und Ziele transparent und klar für die Teilnehmenden erkennbar sind.

Die Itemformulierungen sind in den jeweiligen Maßnahmen ggf. entsprechend der Zielgruppe oder des Veranstaltungsformates angepasst worden.

Bei der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Angebot wird ein Globalurteil (Gesamtzufriedenheit mit dem Angebot und Erwartungserfüllung durch das Angebot) in der Evaluation eingesetzt.

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Angebot? (fünfstufige Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*)

Wie gut erfüllt das Angebot insgesamt Ihre Erwartungen? (fünfstufige Skala von 1 = *überhaupt nicht* bis 5 = *sehr*)

Zusätzlich wird in einigen Maßnahmen auch der subjektive Nutzen der Teilnehmenden entweder standardisiert oder offen erhoben. Die Itemformulierungen sind dabei in den jeweiligen Maßnahmen entsprechend der Zielgruppe und den angestrebten Zielen angepasst.

2.2 Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde zum Ende der Veranstaltung/des Angebots erhoben. Sie wurde in Anlehnung an Kember et al. (2000) sowie Schippers et al. (2007) entwickelt. Sie besteht aus drei Dimensionen – einer Häufigkeitsskala und zwei Zustimmungsskalen –, deren Items mittels eines fünfstufigen Antwortformats erhoben wurden. Bei den Studierenden wurde dabei auf die Reflexion der eigenen Denkweisen, bei den Lehrkräften und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) auf die Reflexion der eigenen Handlungsweisen und bei den Schüler*innen auf die Reflexion des Berufswunsches und des Lehrkräfteberufs fokussiert.

1. **Häufigkeitsskala – Anlässe zur Reflexion der eigenen Denkweisen/Handlungsweisen durch das Angebot** mit den Items:

„Die Themen des Seminars haben mich zum Nachdenken gebracht.“

„Ich habe innerhalb des Seminars die Denkweisen/Handlungsweisen anderer hinterfragt und über bessere Denkweisen/Handlungsweisen nachgedacht.“

„Ich habe überlegt, was meine Einstellung zu dem Thema ist und habe danach gesucht, ob es auch eine alternative Einstellung dazu gibt.“

„Ich habe durch das Seminar meine Denkweisen/Handlungsweisen reflektiert, um zu sehen, was ich verbessern kann.“

„Durch das Seminar habe ich Gelegenheit bekommen, meine Denkweisen/Handlungsweisen neu zu bewerten, so dass ich sie weiterentwickeln kann.“

(Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*).

Mit der Häufigkeitsskala – Anlässe zur Reflexion der eigenen Denkweisen/Handlungsweisen durch die Veranstaltung sollt erfasst werden, wie häufig die Teilnehmenden Reflexionsanlässe innerhalb des Angebots für sich wahrgenommen haben.

2. Zustimmungsskala – Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote mit den Items:

„In der Veranstaltung habe ich gelernt, Themen aus mehreren Perspektiven zu betrachten.“

„In dem Seminar habe ich erkannt, dass es gut ist, meine Denkweise/Handlungsweise zu hinterfragen.“

„In dem Seminar habe ich gelernt, Themen auch in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen.“

„In dem Seminar habe ich gelernt, dass es zu einem Thema ganz unterschiedliche Zugänge gibt.“

(Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*).

Mit der Zustimmungsskala – Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote soll die Wahrnehmung reflexionsunterstützender Angebote innerhalb des Angebotes erfasst werden.

3. Zustimmungsskala – Reflexion der eigenen Denkweisen/Handlungsweisen als Resultat der Veranstaltung mit den Items:

„Ein Ergebnis des Seminars sehe ich darin, dass ich meine Art auf mich zu schauen verändert habe.“

„Das Seminar hat mich herausgefordert, meine Denkweisen/Handlungsweisen zu reflektieren.“

„Ein Ergebnis des Seminars ist, dass ich meine normalen Denkweisen über Themen verändern werde.“

„In der Lehrveranstaltung lerne ich, meine eigenen Denkweisen/Handlungsweisen zu prüfen.“

(Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*).

Mit der Zustimmungsskala - Anregung zur Reflexion der eigenen Denkweisen/ Handlungsweisen soll die Intensität der wahrgenommenen Reflexionssituation erfasst werden.

Die Itemformulierungen sind in den jeweiligen Maßnahmen ggf. entsprechend der Zielgruppe und des Veranstaltungsformates angepasst worden.

2.3 Reflexive Orientierung

Reflexionskompetenzen werden in GOL als mehrdimensionales Konstrukt operationalisiert, angelehnt am Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015). Es besteht aus Dispositionen, situationsspezifischen Skills und der Performanz. Die reflexiven Orientierungen (Fraij, 2018)³ als Teil der Dispositionen wurden im Rahmen der jeweiligen Veranstaltung zu Beginn und am Ende anhand zweier Dimensionen – „internale/innere Orientierung“ und „externale/externe Orientierung“ – abgebildet. Die jeweiligen Items der Skalen werden im Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu* erhoben.

Langskala

1. **Internale Orientierung** mit den Items:

- „Ich reflektiere mein Handeln bewusst und regelmäßig selber.“
- „Ich versuche, mich selbst immer besser kennenzulernen.“
- „Ich versuche, mir stets über die Art meines Auftretens bewusst zu sein.“
- „Ich mag es nicht, über mich selbst nachzudenken.“⁴
- „Ich denke darüber nach, was meine Stärken sind.“
- „Ich stelle mir die Frage, `Wer bin ich?`.“
- „Ich stelle mir die Frage, `Wie würde ich gerne sein?`.“
- „Ich denke im Nachhinein über die Art und Weise meiner Reaktion nach.“
- „Ich denke darüber nach, was meine Schwächen sind.“
- „Ich denke lange nach, bevor ich eine Entscheidung treffe.“
- „Ich beschäftige mich mit meiner eigenen/persönlichen Entwicklung.“
- „Ich denke über mich selbst nach.“

Mit der internalen Orientierung werden interne Reflexionspraktiken erfasst. „Internally oriented practitioners want to use their own knowledge and values to structure problems and experiences themselves“ (Korthagen & Wubbels, 1995, S. 56).

2. **Externale Orientierung** mit den Items:

- „Ich reflektiere gemeinsam mit anderen über mein Handeln.“
- „Es ist mir wichtig, von Anderen Feedback über mein eigenes Verhalten zu bekommen.“
- „Es stört mich, von Anderen zu erfahren, wie ich auf sie wirke.“⁵
- „Ich mag es, wenn man mir sagt, worauf ich bei meinem Auftreten achten soll.“
- „Ich erhalte gerne Vorschläge, wie ich mein Auftreten verbessern kann.“
- „Ich finde es wichtig, zu erfahren, was Andere mir über mich erzählen.“
- „Ich finde es gut, wenn man mir sagt, was ich nicht gut mache.“
- „Ich mag es nicht, mit anderen über mich selbst zu reden.“⁶
- „Ich finde es gut, wenn Leute mich auf meine Stärken hinweisen.“
- „Ich höre gerne die Meinung anderer, wie sie mein Auftreten finden/einschätzen.“

Die externale Orientierung erfasst die Reflexionspraktiken, die extern orientiert sind, d.h. durch den Austausch mit anderen angestoßen werden. „Externally oriented practitioners ask for guidelines and

³ Die Items wurden in Anlehnung an Korthagen & Wubbels (2001); Aukes et al. (2007) sowie Korthagen & Wubbels (1995) entwickelt.

⁴ (-) umgepoltes Item

⁵ (-) umgepoltes Item

⁶ (-) umgepoltes Item

structuring from outside (from the teacher educators, for example)" (Korthagen & Wubbels, 1995, S. 56).

Kurzskala

1. **Innere Orientierung** mit den Items:

- „Ich denke im Nachhinein über die Art und Weise meiner Reaktion nach.“
- „Ich denke darüber nach, was meine Schwächen sind.“
- „Ich beschäftige mich mit meiner eigenen Entwicklung.“
- „Ich denke über mich selbst nach.“

2. **Externe Orientierung** mit den Items:

- „Ich erhalte gerne Vorschläge, wie ich mein Auftreten verbessern kann.“
- „Ich finde es gut, wenn Leute mich auf meine Stärken hinweisen.“
- „Ich höre gerne die Meinung anderer, wie sie mein Auftreten finden.“

Die Itemformulierungen sind in den jeweiligen Maßnahmen ggf. entsprechend der Zielgruppe angepasst worden.

2.4 Teilnahmemotivation

Die Teilnahmemotivation wurde bei freiwilligen Angeboten jeweils zu Beginn erhoben. Dabei wurden für Studierende und Lehrkräfte unterschiedliche Instrumente eingesetzt. Die eingesetzten Skalen basieren beide auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993). Ausgehend vom Grad an Selbstbestimmung (Autonomie) differenzieren sie zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (Rzejak et al., 2014, S. 141-143; Müller et al., 2007, S. 4-6). Während intrinsisch motivierte Handlungen „dadurch gekennzeichnet [sind], dass sie um ihrer selbst willen ausgeführt werden, weil sie persönlich als spannend, interessant und zufriedenstellend erlebt werden“, liegen die Gründe bei extrinsisch motivierten Handlungen „hingegen außerhalb der eigentlichen Tätigkeit (z. B. das Anstreben einer Belohnung oder die Vermeidung einer negativen Konsequenz)“ (Rzejak et al., 2014, S. 141-142). Innerhalb der extrinsisch motivierten Handlungsregulation fassen sie vier Stufen mit unterschiedlichem Ausmaß an Selbstbestimmung (external, introjiziert, identifiziert und integriert) (Rzejak et al., 2014).

Bei Studierenden unterteilt sich die Teilnahmemotivation (Müller et al., 2007; Westermann et al., 1997) in die vier Dimensionen „extrinsische (externale) Regulation“, „identifizierte Regulation“, „introjizierte Regulation“ und „intrinsische Regulation“. (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*)

1. Die **Dimension extrinsische (externale) Regulation** beinhaltet die Items: „Ich habe mich für den Besuch dieses Angebots entschieden, ...

- weil das Seminar gut in meinen Stundenplan passt.“
- um mir prüfungsrelevanten Stoff anzueignen.“
- weil ich sonst mein Studium nicht in der Regelstudienzeit beenden kann.“
- weil ich das Thema einfach lernen muss.“

um einen Leistungsnachweis zu erwerben.“

Mit der *extrinsischen (externalen) Regulation* (niedriger Grad an wahrgenommener Selbstbestimmung) soll erfasst werden, inwieweit die Teilnahme am Angebot auf externalen Konsequenzen basiert, beispielsweise dem Erreichen von Belohnungen oder der Vermeidung negativer Konsequenzen (Müller et al., 2007).

2. Die **Dimension identifizierte Regulation** beinhaltet die Items: „Ich habe mich für den Besuch dieses Angebots entschieden, ...

um für meinen angestrebten Beruf Kenntnisse oder Fertigkeiten zu erwerben.“

weil ich mit dem Wissen im Fach meinen Beruf besser ausüben kann.“

weil ich die Sachen, die ich hier lernen werde, später gut gebrauchen kann.“

Die *identifizierte Regulation* setzt die persönliche Relevanz einer Handlung in den Mittelpunkt. Erfolgt die Teilnahme am Angebot aufgrund „einer Identifikation mit längerfristigen Handlungszielen“ (Müller et al., 2007, S. 5). D. h. sind nach Einschätzung der Teilnehmenden die Inhalte des Angebots von Nutzen für den Studienabschluss, den weiteren Studienverlauf und/oder die spätere Berufsausübung. (Müller et al., 2007). Bei den hier eingesetzten Items stand die berufliche Orientierung im Vordergrund.

3. Die **Dimension introjizierte Regulation** beinhaltet die Items: „Ich habe mich für den Besuch dieses Angebots entschieden, ...

weil ich anderen zeigen möchte, dass mir mein Studium wichtig ist.“

weil ich möchte, dass meine Kommilitonen*innen denken, dass ich ein engagierter Student/eine engagierte Studentin bin.“

weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig für mein Studium tun würde.“

weil ich möchte, dass mein*e Dozent*in denkt, dass ich ein engagierter Student/eine engagierte Studentin bin.“

Die *introjizierte Regulation* basiert auf Handlungen, „die auf selbstwertbezogene Kontingenzen abzielen, wie etwa eine Lernhandlung durchzuführen, um anderen zu gefallen, oder weil „es sich gehört“, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln. Die Handlungsverursachung entspringt zwar der Person selbst, ist aber als gering selbstbestimmt zu beschreiben. [...] Der/Die Lernende hat somit äußere soziale Erwartungen internalisiert und die Handlungskontrolle von „außen“ nach „innen“ verlagert. Man könnte sagen, dass äußerer Druck zur Handlungsverursachung nicht (mehr) nötig ist, da sich die Person selbst unter Druck setzt“ (Müller et al., 2007, S. 5). Mit der introjizierten Regulation soll demnach erfasst werden, inwieweit die Teilnahme am Angebot aufgrund sozialer Erwartungen oder wahrgenommenen äußeren Drucks erfolgt.

4. Die **Dimension intrinsische Regulation** beinhaltet die Items: „Ich habe mich für den Besuch dieses Angebots entschieden, ...

weil ich mich für das Thema interessiere.“

weil ich neue Dinge lernen möchte.“

um Vorgehensweisen und Ergebnisse der Wissenschaft kennenzulernen.“

um einen tieferen Einblick in die Thematik zu bekommen.“

weil ich es genieße, mich mit den Inhalten auseinanderzusetzen.“

um ein Verständnis für Probleme und Zusammenhänge zu bekommen.“

Mit der *intrinsic Regulation* soll erfasst werden, inwieweit die Teilnahme am Angebot aufgrund von persönlichem Interesse erfolgt oder, weil die Teilnehmenden das Angebot als spannend und interessant wahrnehmen.

Bei Lehrkräften unterteilt sich die Teilnahmemotivation (Rzejak et al., 2014) in die vier Dimensionen „Entwicklungsorientierung“, „Karriereorientierung“, „externale Erwartungsanpassung“ und „soziale Interaktion“. (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*)

1. Die **Dimension Entwicklungsorientierung** beinhaltet die Items: „Grundsätzlich nehme ich an dieser Fortbildung teil, weil ...
ich dort Anleitung zur Lösung von Problemen im Schulalltag erwarte.“
ich up to date sein möchte.“
ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere.“
ich meinen Unterricht nach dem neuesten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten will.“

Mit der *Entwicklungsorientierung* werden zwei Facetten erfasst. Kern beider Facetten ist die Ausrichtung auf Lern- und Entwicklungsprozesse, wobei das Entwicklungsziel variieren kann. „Je nachdem, wie stark eine Lehrperson das berufsbegleitende Lernen als persönlich relevantes Ziel internalisiert hat, kann die Entwicklungsmotivation mehr oder weniger selbstbestimmt bis hin zu intrinsisch begründet sein“ (Rzejak et al., 2014, S. 145). Wird mit der Fortbildungsteilnahme dem Interesse für schul- und unterrichtsrelevante Themen nachgegangen oder eine Erweiterung des Wissens angestrebt, ist eher eine intrinsische Motivationslage handlungsleitend. Motivieren dagegen „die mit dem Besuch der Fortbildung intendierten Folgen, die Bearbeitung und Lösung vorhandener Schwierigkeiten“ zur Teilnahme, könnte die Motivation „auf einer z. B. integrierten (aber immer noch extrinsisch motivierten) Handlungsregulation basieren“, da die „Mittel-Zweck-Relation“ stärker im Fokus steht. (Rzejak et al., 2014, S. 145-146).

2. Die **Dimension Karriereorientierung** beinhaltet die Items: „Grundsätzlich nehme ich an dieser Fortbildung teil, weil ...
ich meine Aufstiegschancen erhöhen kann.“
ich mich für Leitungsfunktionen/Funktionsstellen qualifizieren will.“
ich in eine höhere Gehaltsstufe kommen möchte.“
ich ein spezielles Zertifikat benötige.“

Mit der *Karriereorientierung* soll im Gegensatz zur Entwicklungsorientierung erfasst werden, inwieweit die Fortbildungsteilnahme vorwiegend aus instrumentellen Gründen erfolgt. „Das heißt, mit der Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme ist hier die Erwartung positiver Auswirkungen auf die eigene berufliche Laufbahn verknüpft [beispielsweise Erhöhung von Aufstiegschancen]. Es handelt sich daher um eine hauptsächlich extrinsische Motivationsqualität“ (Rzejak et al., 2014, S. 145).

3. Die **Dimension externale Erwartungsanpassung** beinhaltet die Items: „Grundsätzlich nehme ich an dieser Fortbildung teil, weil ...
ich im Kollegium nicht unangenehm auffallen will.“
ich dazu verpflichtet bin.“
ich sonst mit Restriktionen rechnen muss.“
ich von meinen Kolleg*innen für das Einbringen neuer Ansätze Anerkennung erhalte.“

Mit der *externalen Erwartungsanpassung* wird erfasst, inwieweit die Fortbildungsteilnahme aufgrund von äußerem Druck erfolgt beispielweise durch gesetzliche Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen oder sozialer Erwartungsdruck. Der Fortbildungsbesuch basiert somit auf einem Pflichtgefühl, auf einem äußeren Anpassungsdruck und dient der Vermeidung von sozialen Sanktionen. (Rzejak et al., 2014)

4. Die **Dimension soziale Interaktion** beinhaltet die Items: „Grundsätzlich nehme ich an dieser Fortbildung teil, weil ...
ich Kontakte zu Kolleg*innen an anderen Schulen pflegen kann.“
ich den kollegialen Austausch suche.“
ich Kontakt zu Kolleg*innen mit ähnlichen Interessen knüpfen kann.“
ich an den Erfahrungen anderer Kolleg*innen teilhaben will.“

Mit der Dimension *soziale Interaktion* werden zwei Formen erfasst: „(a) Formen sozialer Interaktion, die durch das didaktische Konzept der Fortbildung intendiert sind (z. B. Diskurse und kollegiale Beratung zu fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen oder schulorganisatorischen Themen und Problemen); (b) Formen sozialer Interaktion, die nicht explizit im didaktischen Fortbildungskonzept vorgesehen sind (z. B. Unterhaltungen über fortbildungsirrelevante private, gesellschaftliche oder politische Themen).“ (Rzejak et al., 2014, S. 143) Während erstere vorwiegend intrinsisch motiviert sein kann, wäre letztere aufgrund der intendierten Ziele extrinsisch einzustufen (Rzejak et al., 2014).

Die Itemformulierungen sind in den jeweiligen Maßnahmen ggf. entsprechend der Zielgruppe und Veranstaltungsformat angepasst worden.

3 Befunde

Im Folgenden werden die Evaluationsergebnisse der ersten Förderphase vorgestellt. Die einzelnen Abschnitte sind dabei wie folgt gegliedert: Zu Beginn eines jeden Abschnitts werden zunächst die Ziele und Inhalte des Maßnahmenpakets kurz erläutert. Daran anknüpfend erfolgt eine Beschreibung der Maßnahme und des zugrundeliegenden Evaluationskonzepts. Im Anschluss daran wird die Stichprobenzusammensetzung näher beschrieben. Den Abschluss bilden die Ergebnisse der Evaluation.

3.1 Maßnahmenpaket Gewinnung

Das erste Maßnahmenpaket der GOL zielt auf die Gewinnung geeigneter und über die Anforderungen des Studiums sowie des Berufs informierter Schülerinnen und Schüler.

Im Hinblick auf die Gewinnung geeigneter Bewerber*innen für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers werden gegenwärtig nur selten Maßnahmen getroffen, die bereits vor Beginn des Studiums ansetzen. „Vor dem Hintergrund, dass nur wenige leistungsstarke Schüler/innen die Aufnahme eines Lehramtsstudiums überhaupt in Erwägung ziehen (ca. 17 Prozent; Deutsche Universitätsstiftung, 2014, S. 5), greift diese Perspektive zu kurz. Es kommt vielmehr darauf an, die Motivation für ein Studium des Lehramtes zu wecken bzw. zu erhöhen und über die Vielschichtigkeit der Anforderungen an das Kompetenzprofil einer Lehrkraft einen Anreiz auch für leistungsstarke Schüler/innen zu schaffen.“ (GOL-Antrag, 2016) Dabei sind insbesondere auch Genderaspekte zu berücksichtigen. „So sollten zukünftig verstärkt auch junge Frauen für die naturwissenschaftlichen Studienfächer oder junge Männer für das Grundschullehramt gewonnen werden. Mit den ‚Hochschulinformationstagen (HIT)‘ und einer differenziert agierenden Studienberatung verfügt die JLU bereits über Instrumente, die auch schon vor der Studienwahlentscheidung ansetzen. Darüber hinaus verfügt die JLU über Erfahrungen im Bereich des Self-Assessments für ausgewählte Fächer. Diese Instrumente werden im Rahmen der GOL um Maßnahmen ergänzt bzw. erweitert werden, die spezifisch auf das Studium des Lehramtes ausgerichtet sind“ (GOL-Antrag, 2016).

Schwerpunkte innerhalb des Maßnahmenpakets

- GOL@School – Spezifische Informationsreihe mit interaktiven Anteilen
- Online-Self-Assessment (OSA)

3.1.1 GOL@School

GOL@School zielt mittels spezifischer Informationsangebote an Schulen (Inforeihe) bzw. für Schüler*innen an der Universität (Excellence-Day) darauf ab, über die Lehramtsstudiengänge und das Berufsziel Lehrer*in zu informieren, aufzuklären und zum Studium des Lehramtes anzuregen. Da in beiden Veranstaltungen verschiedene Schwerpunkte zum Berufsziel Lehrer*in verfolgt werden, werden beide Angebote innerhalb des Themas GOL@School getrennt betrachtet.

Die vorliegenden Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die GOL@School-Reihen des Jahres 2018 und des Folgejahres 2019. Die Begründung der eingesetzten Konstrukte lehnt sich am Evaluationsmodell der GOL und an den spezifischen Zielsetzungen des Angebots an. Die verwendeten

Instrumente sind entweder aus bereits bestehender Forschung entlehnt oder wurden eigens entwickelt und getestet.

Nach einer Beschreibung der Stichprobe werden Informationen zum Berufswunsch, welcher je am Anfang und zum Schluss der Veranstaltung erfasst wurde, die Einschätzung über *Anregung zur Reflexion* sowie reflexive Orientierungen, welche ebenfalls messwiederholt erfasst wurden, dargestellt. Außerdem werden die subjektiv empfundene Qualität der Veranstaltungen sowie die Zufriedenheit hiermit insgesamt und einzelner Veranstaltungsteile berichtet. Die Erhebung aus dem Jahr 2019 enthält zudem Informationen über die Veränderungen der internalen und externalen reflexiven Orientierung. Beide Erhebungen liefern zusätzlich Aussagen über die maßnahmenspezifische Zufriedenheit mit einzelnen Modulen.

Stichprobenbeschreibung

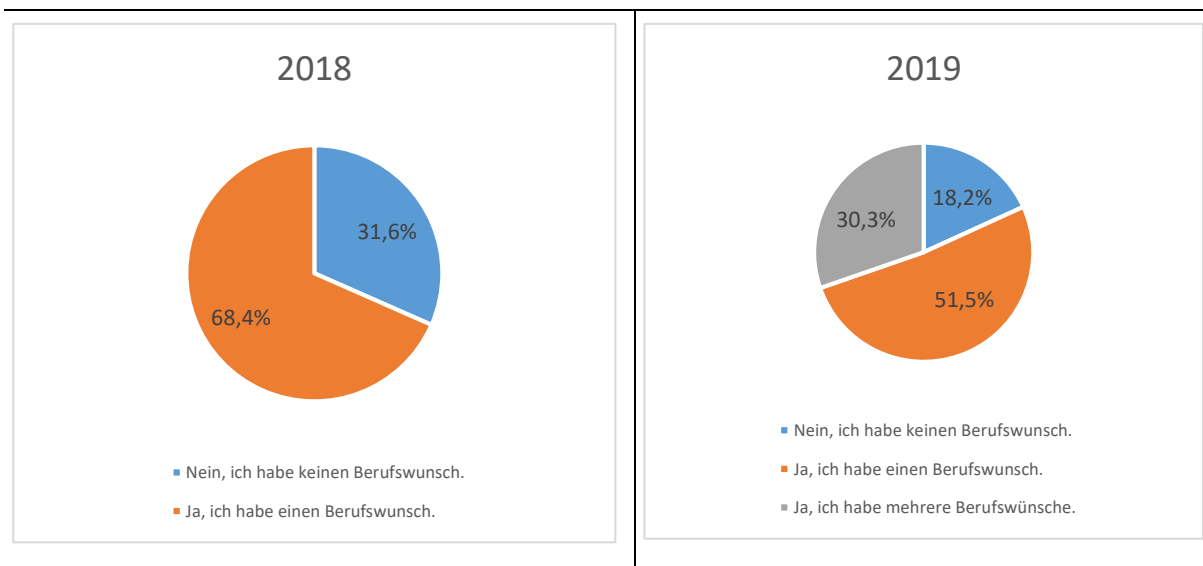
An GOL@School beteiligten sich in den Jahren 2018 und 2019 insgesamt N = 90 Schüler*innen an der Inforeihe und N = 149 Schüler*innen am Excellence-Day. Die Teilnehmer*innen der Inforeihe stammten aus beruflichen Gymnasien und aus einer kooperativen Gesamtschule. Beim Excellence-Day kamen die Schüler*innen aus einem beruflichen Gymnasium, aus einer kooperativen Gesamtschule und aus einer integrierten Gesamtschule. In beiden Veranstaltungen waren in beiden Jahren Teilnehmende der 10., 11. und 12. Klassen vertreten.

Im Folgenden werden zunächst die erhobenen Werte und Skalen der GOL@School Inforeihe vorgestellt, im Anschluss daran die des Excellence-Days.

Berufswunsch Inforeihe 2018 und 2019

Zu Beginn beider Inforeihen wurde nach dem aktuellen Berufswunsch der Teilnehmenden gefragt, wie in den Kreisdiagrammen (**Abbildung 3**) zu erkennen ist.

Abbildung 3: Berufswünsche der Teilnehmenden der Inforeihe 2018 & 2019



Quelle: Evaluation GOL@School 2018 & 2019

Den Diagrammen ist zu entnehmen, dass sowohl in 2018 als auch in 2019 die Mehrheit der Teilnehmenden bereits einen oder mehrere Berufswünsche hatte. Zudem gaben in 2018 12,7 Prozent (N = 57) und in 2019 23,3 Prozent (N = 33) der Befragten an, den Lehrer*innenberuf ergreifen zu wollen.

Qualität der Inforeihe 2019

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots (nur Inforeihe 2019) befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,72$ als akzeptabel eingestuft werden.

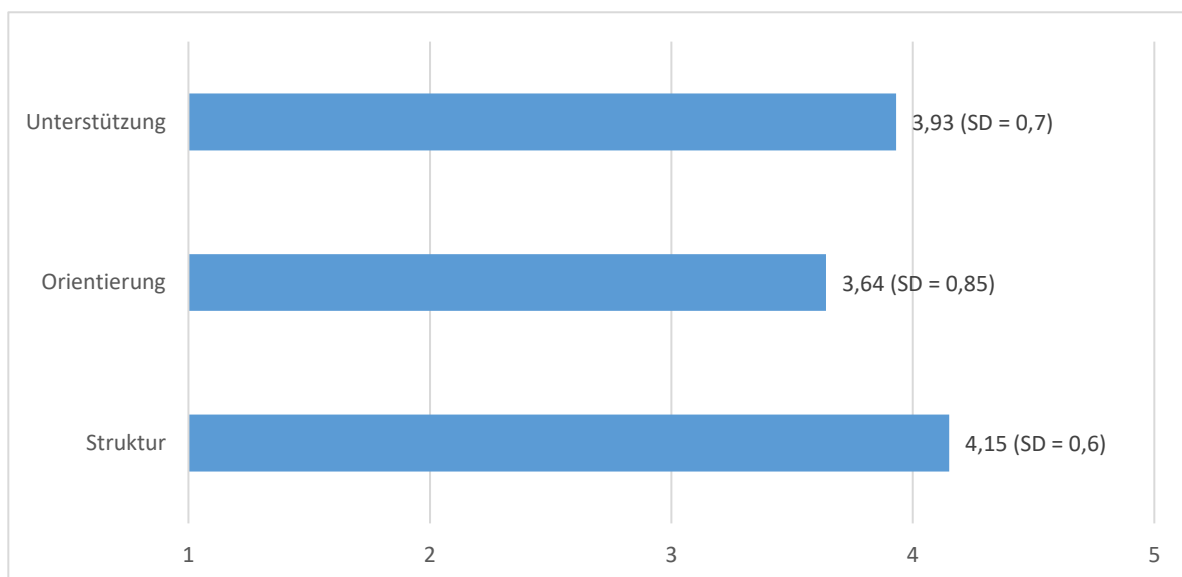
Die Reliabilität der Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,46$ als nicht akzeptabel eingestuft werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,91$ als sehr gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,87$ als gut eingestuft werden.

Aussagen zur Qualität der Veranstaltung in Bezug zur Dimension Struktur (N = 25) wurden im Mittel mit *trifft eher zu* positiv bewertet (M = 4,15, SD = 0,6). Die Teilnehmenden fanden, dass die Veranstaltung einer klaren Struktur folgte (34,8 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 47,8 Prozent *trifft eher zu*) und dass das GOL@School-Team zu Beginn eines Moduls den Ablauf besprochen hat (52 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28 Prozent *trifft eher zu*).

Abbildung 4: Qualität der Inforeihe 2019



Quelle: Evaluation GOL@School 2018 & 2019

Bezüglich der Dimensionen Unterstützung und Orientierung (alle N = 25) bescheinigten die Befragten der Veranstaltung eine etwas geringere Qualität und stimmten den Aussagen im Mittel mit *teils/teils zu* (siehe **Abbildung 4**). Die deutliche Mehrheit fand, dass eine gute Atmosphäre herrschte (44 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 48 Prozent *trifft eher zu*) und dass sich die Teilnehmenden gegenseitig unterstützten (20,8 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 54,2 Prozent *trifft eher zu*). Ein großer Teil der Schüler*innen war ferner der Ansicht, dass in der Inforeihe von GOL@School berufspraktische Fähigkeiten gefördert wurden (19,2 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 34,6 Prozent *trifft eher zu*), die

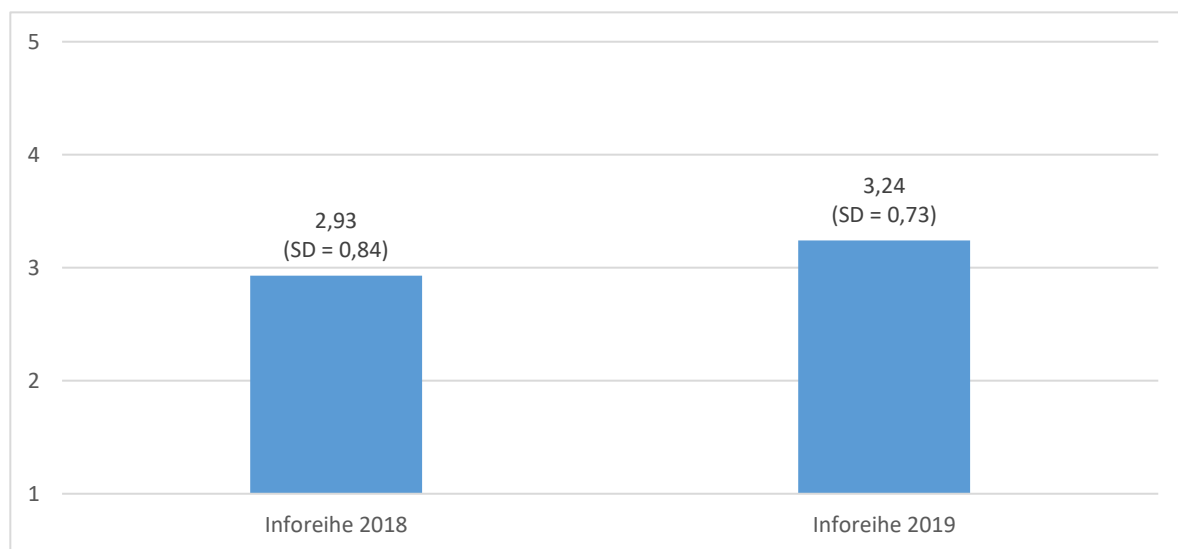
Veranstaltung für die spätere Berufspraxis sehr nützlich ist (24 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 36 Prozent *trifft eher zu*) und in GOL@School anspruchsvolle Fragen und Aufgaben gestellt/bearbeitet wurden (23,1 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 26,9 Prozent *trifft eher zu*).

Des Weiteren wurden die Teilnehmenden gefragt, wie intensiv sie über die Absicht, den Lehrer*innenberuf ergreifen zu wollen, reflektieren. Die Skala hierzu wird aus den folgenden fünf Items gebildet:

- „Der heutige Tag hat mich zum Nachdenken über den Lehrer*innenberuf gebracht.“
- „Ich habe während der Veranstaltung meine Sichtweise vom Lehrer*innenberuf hinterfragt und über alternative Sichtweisen nachgedacht.“
- „Bei GOL@School habe ich überlegt, was meine Einstellung zum Lehrer*innenberuf ist und habe danach gesucht, ob es auch alternative Einstellungen dazu gibt.“
- „Ich reflektiere durch GOL@School meine Ansicht zum Lehrer*innenberuf, um zu sehen, ob ich meine Ansicht verbessern kann.“
- „Durch GOL@School habe ich Gelegenheit bekommen, den Lehrer*innenberuf neu zu bewerten, sodass ich meine Vorstellung weiterentwickeln kann.“

Die Reliabilität der angepassten Skala *Selbstreflexion über Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,82$ (2018) und $\alpha = 0,87$ (2019) als gut eingestuft werden.

Abbildung 5: Selbstreflexion über Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen für die Jahre 2018 (N = 55) und 2019 (N = 25)



Quelle: Evaluation GOL@School 2018 & 2019

Die Mittelwerte der Skala für die Jahre 2018 und 2019 können **Abbildung 5** entnommen werden. Es zeigte sich zu beiden Jahren, dass die Schüler*innen im Mittel manchmal zur Reflexion über die Absicht den Lehrer*innenberuf zu ergreifen angeregt wurden. Am häufigsten haben sie durch GOL@School die Gelegenheit bekommen, den Lehrer*innenberuf neu zu bewerten, sodass sie ihre Vorstellung weiterentwickeln konnten (12,8 Prozent *immer*, 42,3 Prozent *häufig*, 23,1 Prozent *manchmal*). Darüber hinaus hat die Infreihe die Schüler*innen zum Nachdenken über den Lehrer*innenberuf gebracht (13,9 Prozent *immer*, 32,9 Prozent *häufig*, 26,6 Prozent *manchmal*) und sie haben die

Gelegenheit bekommen, ihre Auffassung zum Lehrer*innenberuf zu reflektieren, um zu sehen, ob sie ihre Ansicht verbessern können (3,7 Prozent *immer*, 29,6 Prozent *häufig*, 37 Prozent *manchmal*).

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2). Hier sind die Skalen sowohl bezogen auf den Berufswunsch als auch bezogen auf den Lehrer*innenberuf erhoben worden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* (bezogen auf den Berufswunsch) wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha_{2018} = 0,84$ und $\alpha_{2019} = 0,79$ als gut bzw. akzeptabel eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* (bezogen auf den Lehrer*innenberuf) wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha_{2018} = 0,66$ und $\alpha_{2019} = 0,80$ als fragwürdig bzw. gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderung hinsichtlich reflexionsbezogener Angebote* (bezogen auf den Lehrer*innenberuf) wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha_{2018} = 0,75$ und $\alpha_{2019} = 0,74$ als akzeptabel eingestuft werden.

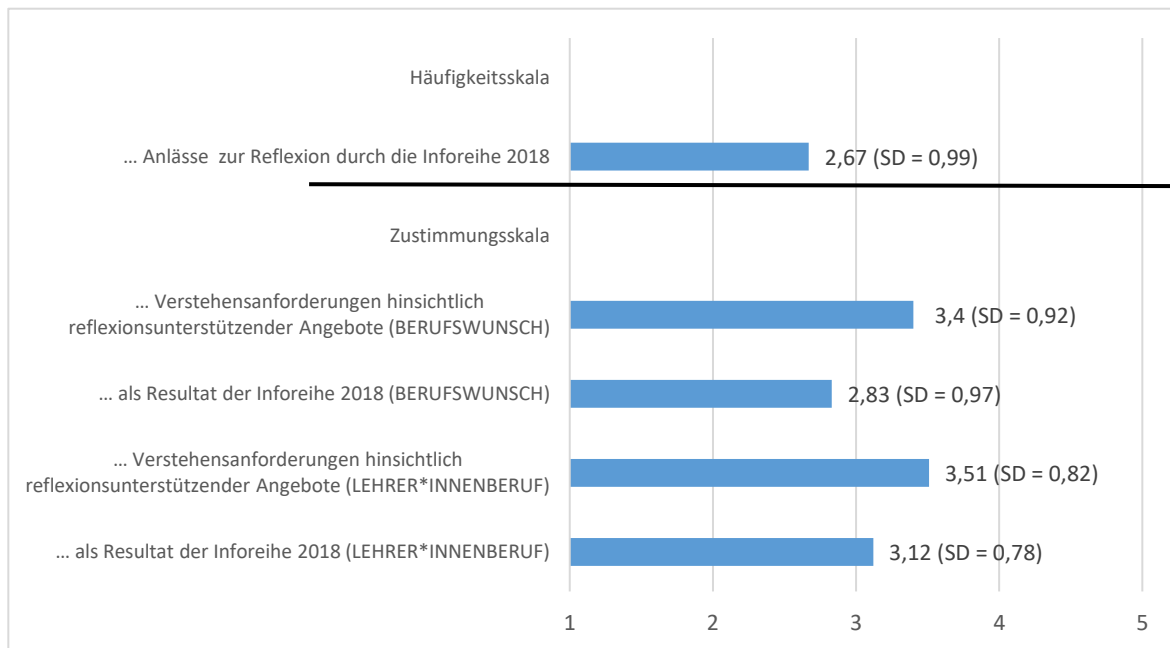
Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderung hinsichtlich reflexionsbezogener Angebote* (bezogen auf den Berufswunsch) wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha_{2018} = 0,77$ und $\alpha_{2019} = 0,64$ als akzeptabel bzw. fragwürdig eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha_{2018} = 0,88$ und $\alpha_{2019} = 0,87$ als gut eingestuft werden.

Die Mittelwerte beider Skalen, sowohl für 2018 als auch für 2019, sind in **Abbildung 6** und **Abbildung 7** dargestellt.

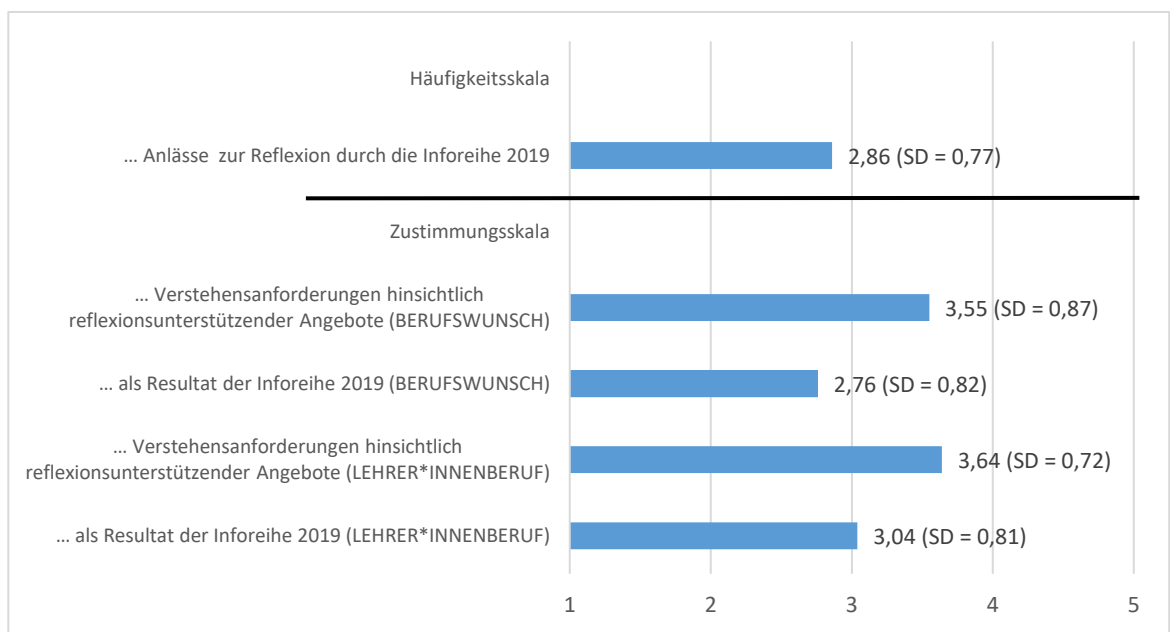
In 2018 zeigte sich, dass die Teilnehmenden im Mittel selten zur Reflexion durch die Veranstaltung angeregt wurden ($M = 2,67$, $SD = 0,99$). Aussagen zur Zustimmung der Anregung zur Reflexion ihrer eigenen Denkweisen als Resultat der Veranstaltung stimmten die Teilnehmenden bezüglich des Berufswunsches sowie des Lehrer*innenberufs im Mittel mit *stimmt teilweise* zu. Bezüglich der Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote stimmten die Teilnehmenden den Aussagen bezogen auf den allgemeinen Berufswunsch im Mittel mit *stimmt eher nicht*, Aussagen bezogen auf den Lehrer*innenberuf im Mittel mit *stimmt teilweise* zu (detaillierte Werte siehe **Abbildung 6**).

Abbildung 6: Anregung zur Reflexion durch die Inforeihe 2018 bezogen auf den Lehrer*innenberuf bzw. den Berufswunsch im Allgemeinen



Quelle: Evaluation GOL@School 2018

Abbildung 7: Anregung zur Reflexion durch die Inforeihe 2019 bezogen auf den Lehrer*innenberuf bzw. den Berufswunsch im Allgemeinen



Quelle: Evaluation GOL@School 2019

Für 2019 zeigte sich in den Daten ein ähnliches Muster wie in 2018 (Details siehe **Abbildung 7**). Die eher gering eingeschätzte Anregung zur Reflexion bezogen auf den Lehrer*innenberuf und den Berufswunsch könnte damit zusammenhängen, dass ein großer Teil der Schüler*innen angab, bereits einen bzw. mehrere Berufswünsche (2018: 68 Prozent, 2019: 82 Prozent) zu haben. Und sich 2019

auch über die Hälfte und 2018 40 Prozent *sicher* bzw. *sehr sicher* in ihrem Berufswunsch waren. Gleichzeitig gab die Mehrheit der Befragten 2018 an, dass sie sich nicht vorstellen können, Lehrer*in zu werden (20 Prozent *auf keinen Fall*, 29,1 Prozent *eher nicht*).

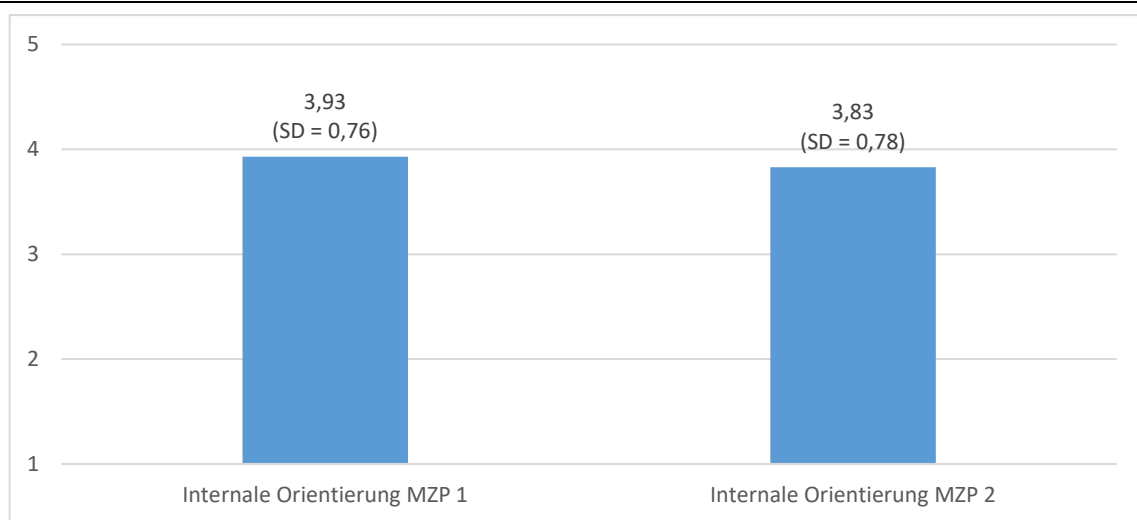
Reflexive Orientierung Inforeihe 2019

Die reflexive Orientierung wurde jeweils zu Beginn und zum Ende (Infreihe 2019) erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann zum ersten Messzeitpunkt mit $\alpha = 0,77$ als akzeptabel und zum zweiten Messzeitpunkt mit $\alpha = 0,87$ als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann zum ersten Messzeitpunkt mit $\alpha = 0,49$ als nicht akzeptabel eingestuft werden. Beim Blick auf die Normalverteilung zeigt sich, dass zwei der Items jeweils entgegengesetzte Schiefen aufweisen, die oberhalb der Grenzwerte für eine gültige Normalverteilung liegen. So hat das Item „Ich finde es gut, wenn Leute mich auf meine Stärken hinweisen.“ eine Schiefe von $-0,69$ ($SE = 0,41$) und das Item „Ich höre gerne die Meinung anderer, wie sie mein Auftreten finden.“ eine Schiefe von $0,61$ ($SE = 0,41$). Auch zum zweiten Messzeitpunkt kann die Skala mit $\alpha = 0,39$ als nicht akzeptabel eingestuft werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Abbildung 8: Reflexionsbezogene Orientierung im Prä-Post-Vergleich - Infreihe im Jahr 2019



Quelle: Evaluation GOL@School 2019

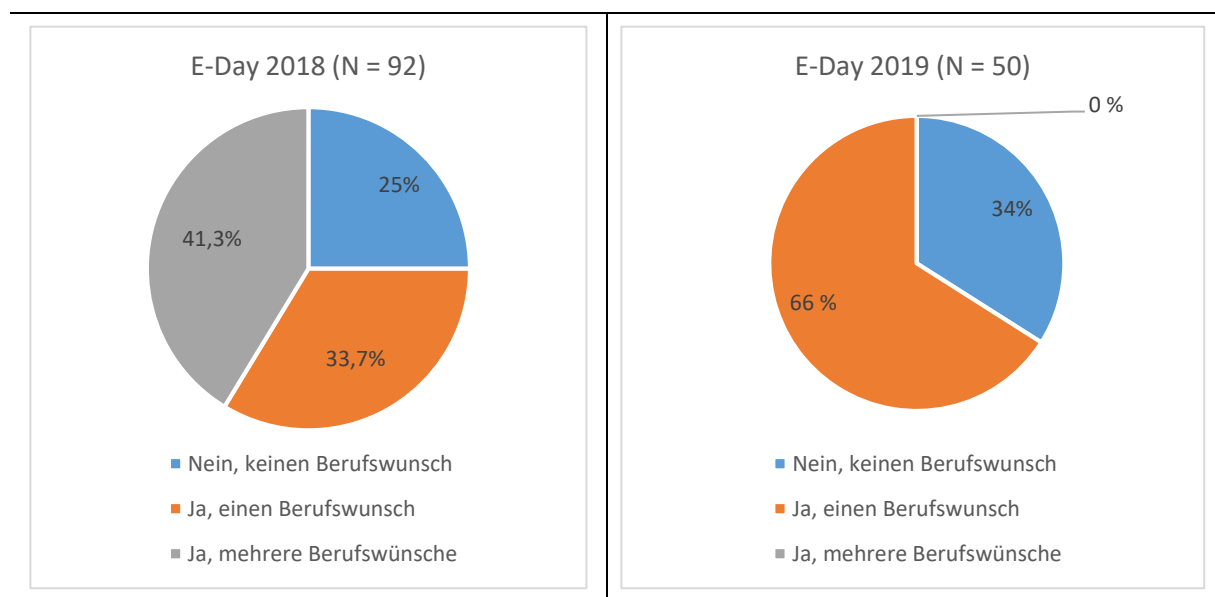
Die Mittelwerte der Skala interne Orientierung zu den beiden Messzeitpunkten für das Jahr 2019 können **Abbildung 8** entnommen werden. Die Befragten verfügten zu beiden Messzeitpunkten über eine hohe reflexionsbezogene Orientierung. Die Mehrheit der Schüler*innen gab zum ersten Messzeitpunkt an, dass sie über sich selbst nachdenken (42,4 Prozent *stimmt genau*, 45,5 Prozent *stimmt eher*), sie im Nachhinein über die Art und Weise ihrer Reaktion nachdenken (48,5 Prozent *stimmt genau*, 30,3 Prozent *stimmt eher*), sie es gut finden, wenn Leute sie auf ihre Stärken hinweisen (50 Prozent *stimmt genau*, 37,5 Prozent *stimmt eher*), sie darüber nachdenken, was ihre Schwächen sind (28,1 Prozent *stimmt genau*, 31,3 Prozent *stimmt eher*) und sie gerne Vorschläge erhalten, wie sie ihr Auftreten verbessern können (15,2 Prozent *stimmt genau*, 45,5 Prozent *stimmt eher*). Auch zum

zweiten Messzeitpunkt erhielten die Aspekte der reflexiven Orientierung eine ähnlich hohe Zustimmung wie zum ersten Messzeitpunkt. Der Aspekt „Ich beschäftige mich gern mit meiner eigenen Entwicklung.“ wurde beispielsweise zum zweiten Messzeitpunkt von 23,1 Prozent mit *stimmt genau*, von 23,1 Prozent mit *stimmt eher* und 46,2 Prozent mit *stimmt teilweise* beantwortet. In den Analysen zeigte sich, dass die Befragten zum Ende der Veranstaltung (2019) bezüglich der Dimension *internale Orientierung* (N = 26) einen etwas geringeren Mittelwert berichteten (M = 3,83, SD = 0,78) als vor der Veranstaltung (M = 3,93, SD = 0,76). Dieser Mittelwertunterschied war statistisch jedoch nicht signifikant ($t_{25} = 0,99, p = 0,33$).

Berufswünsche EXCELLENCE-DAY 2018 und 2019

Zu Beginn beider Excellence-Tage wurde nach dem aktuellen Berufswunsch der Schüler*innen gefragt. Die Ergebnisse sind in den Kreisdiagrammen abgebildet (**Abbildung 9**).

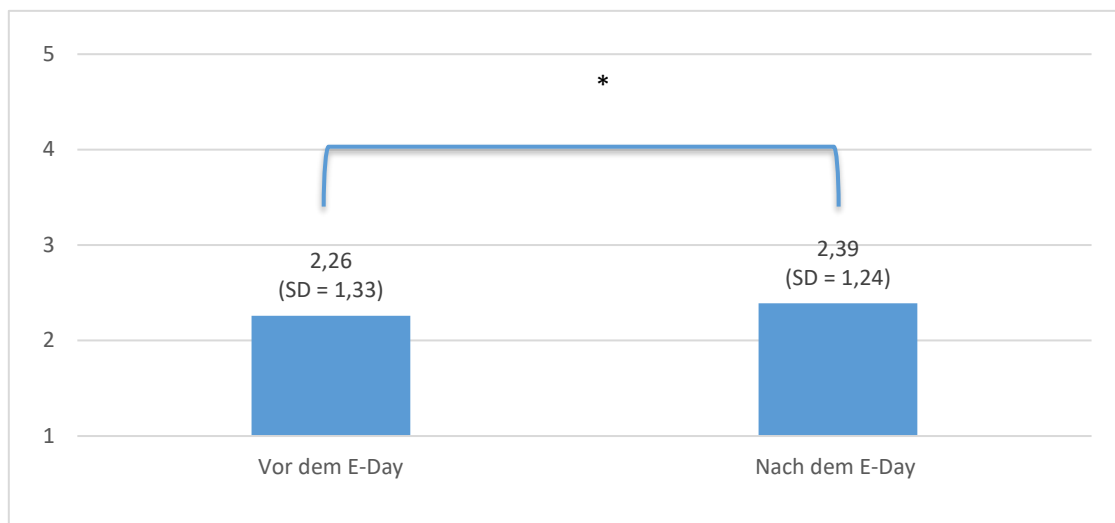
Abbildung 9: Angabe zum Berufswunsch E-Day 2018 & 2019



Quelle: Evaluation GOL@School 2018 & 2019

Es zeigte sich dabei, dass die Mehrheit der Schüler*innen bereits Vorstellungen im Hinblick auf einen künftigen Beruf hat. In 2018 wurde zudem vor sowie nach dem Excellence-Day gefragt (N = 90), ob sich die Befragten vorstellen können, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen. Die Mittelwerte beider Befragungen sind in **Abbildung 10** zusammengetragen. Vor dem Excellence-Day gaben 38,5 Prozent an, dass sie sich *auf keinen Fall* vorstellen können Lehrer*in zu werden, 25,3 Prozent können es sich *eher nicht* vorstellen, 16,5 Prozent *vielleicht*, 8,8 Prozent *eher schon* und 11 Prozent *auf jeden Fall*. Nach dem Excellence-Day zeigte sich ein etwas anderes Bild. 6,7 Prozent gaben an, dass sie sich *auf jeden Fall* vorstellen können Lehrer*in zu werden, 12,2 Prozent *eher schon*, 22,2 Prozent *eher nicht* und 32,2 Prozent *auf keinen Fall*.

Abbildung 10: Kannst Du Dir vorstellen Lehrer*in zu werden? – E-Day 2018



* auf einem 10 Prozent Alpha-Fehlerniveau signifikant ($t_{89} = -1,68$, $p = 0,09$)

Quelle: Evaluation GOL@School 2018

Um zu prüfen, ob der abgebildete Mittelwertunterschied bedeutsam ist, wurde ein t-Test bei verbundenen Stichproben gerechnet. Der Wunsch, Lehrer*in werden zu wollen, unterscheidet sich dabei vom ersten MZP ($M = 2,26$, $SD = 1,33$) zum zweiten MZP ($M = 2,39$, $SD = 1,24$) auf einem 10-Prozent-Alpha-Fehlerniveau signifikant, ($t_{89} = -1,68$, $p = 0,10$). Demzufolge können sich nach dem Excellence-Day etwas mehr Schüler*innen vorstellen Lehrer*in zu werden als vor dem Excellence-Day.

Im Abschlussfragebogen wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie durch den Excellence-Day Interesse am Lehrer*innenberuf bekommen haben. Die Skala setzt sich aus den drei hierfür erstellten Items zusammen (fünfstufige Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*):

- „Der Excellence-Day hat mir Interesse am Lehramtsstudium vermittelt.“
- „Der Excellence-Day konnte mich für die Themen und Inhalte des Lehramtsstudiums begeistern.“
- „Der Excellence-Day hat mich zum Nachdenken über das Lehramtsstudium angeregt.“

Die Reliabilität der Skala *Interesse am Lehrer*innenberuf* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,85$ (2018) als gut und $\alpha = 0,92$ (2019) als exzellent eingestuft werden.

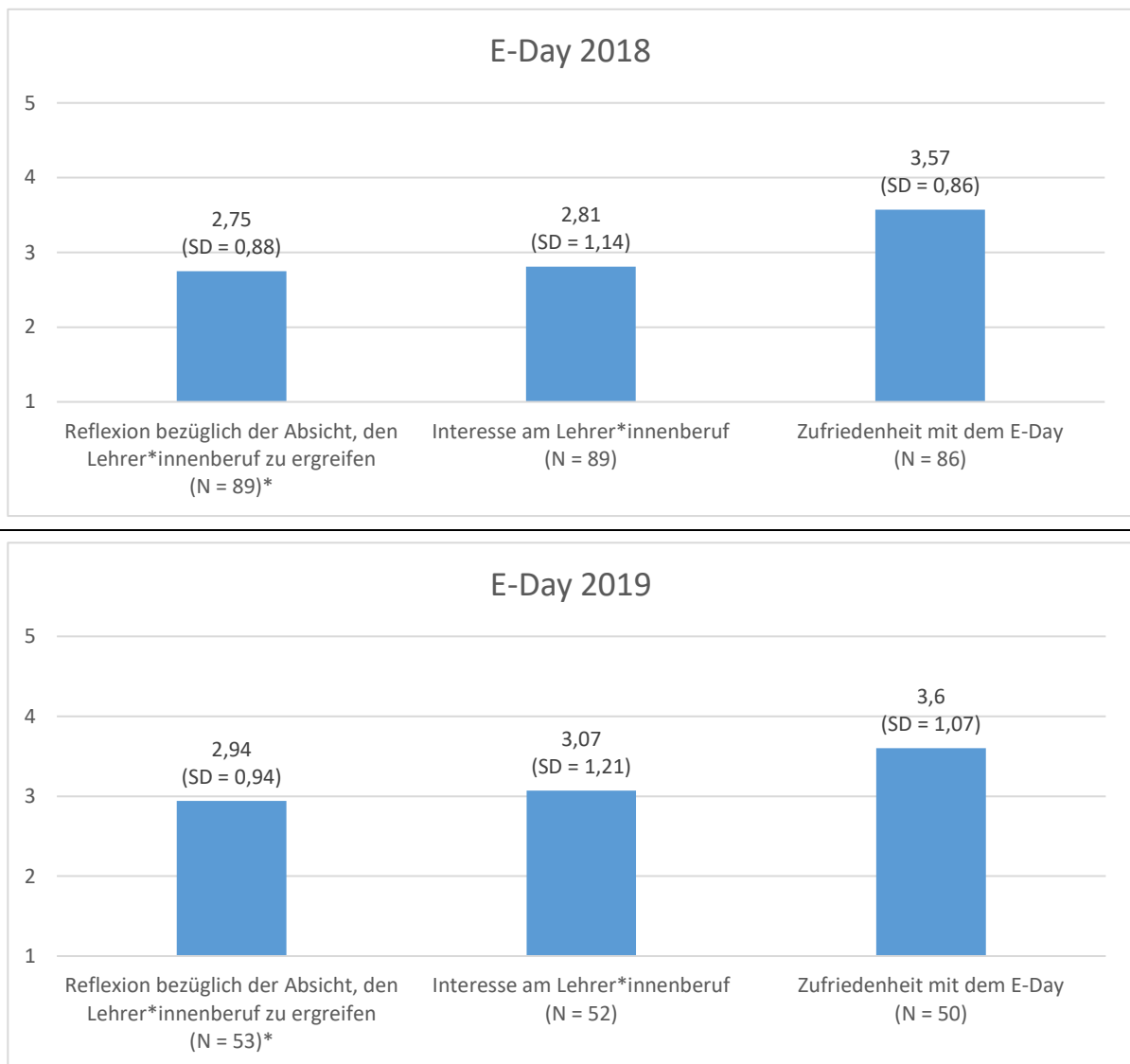
Des Weiteren wurden die Teilnehmenden gefragt, wie intensiv sie über die Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen, reflektieren. Die Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot (fünfstufige Skala von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) ist hierzu wie folgt angepasst:

- „Der heutige Tag hat mich zum Nachdenken über das Lehramtsstudium oder ein anderes Studium gebracht.“
- „Ich habe während der Veranstaltung meine Sichtweise vom Lehrer*innenberuf hinterfragt und über alternative Sichtweisen nachgedacht.“
- „Bei GOL@School habe ich überlegt, was meine Einstellung zum Lehrer*innenberuf ist und habe danach gesucht, ob es auch alternative Einstellungen dazu gibt.“
- „Ich denke darüber nach, ob der Lehrer*innenberuf zu mir passt.“

- „Durch GOL@School habe ich Gelegenheit bekommen, den Lehrer*innenberuf neu zu bewerten, sodass ich meine Vorstellung weiterentwickeln kann.“

Die Reliabilität der Skala *Selbstreflexion über Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,80$ (2018) und $\alpha = 0,85$ (2019) als gut eingestuft werden.

Abbildung 11: Interesse am Lehrer*innenberuf, Reflexion bezüglich der Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen sowie Zufriedenheit mit dem E-Day 2018 & 2019



* Angepasste Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot

Quelle: Evaluation GOL@School 2018 & 2019

Die Mittelwerte der beiden Skalen für die Jahre 2018 und 2019 können der **Abbildung 11** entnommen werden. Insgesamt zeigte sich, dass der Excellence-Day 2019 bei der Mehrheit der Schüler*innen Interesse am Lehramtsstudium geweckt hat. 54 Prozent der Befragten halten diese Aussage für *eher* bzw. *voll und ganz zutreffend*, während sie für ein Drittel *gar nicht* bzw. *eher nicht* zutrifft. Im Hinblick auf die Anlässe zur Reflexion zeigte sich, dass ein großer Teil der Schüler*innen durch den Excellence-Day 2019 ins Nachdenken über das Lehramtsstudium oder ein anderes Studium gebracht worden ist

(M = 3,5, SD = 1,08). Zusätzlich wurden die Teilnehmenden nach ihrer Zufriedenheit mit der Veranstaltung insgesamt gefragt. Die Teilnehmenden waren in beiden Jahren im Mittel *teils/teils* zufrieden mit den Excellence-Days (2018: M = 3,57, SD = 0,86; 2019: M = 3,60, SD = 1,07).

Anregung zur Reflexion Excellence-Day 2018 und 2019

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2). Hier wurden nur die beiden Zustimmungsskalen erhoben, wobei im Jahr 2019 die Items verändert und stärker an die Ziele des Excellence-Days angepasst wurden.

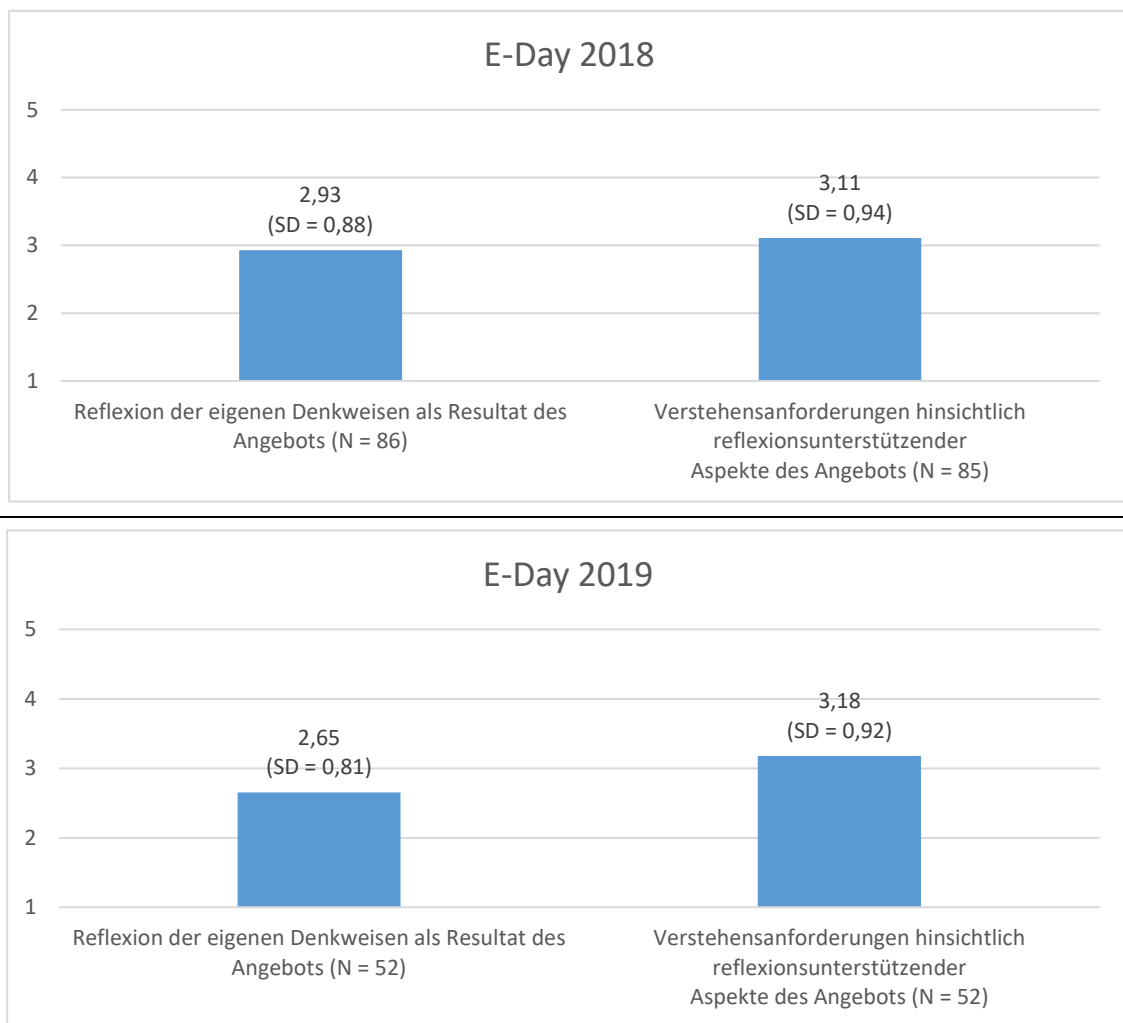
Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,81$ (2018) bzw. $\alpha = 0,75$ (2019) als gut bzw. akzeptabel eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Aspekte des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann $\alpha = 0,86$ (2018) bzw. $\alpha = 0,80$ (2019) als gut eingestuft werden.

Die Mittelwerte beider Skalen sind sowohl für 2018 als auch für 2019 in der folgenden **Abbildung 12** abgebildet. In beiden Jahren lagen sie um 3,0, wobei die Skala „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Aspekte des Angebots“ insgesamt etwas schlechter beurteilt wurde.

Im Jahr 2018 haben die Schüler*innen durch GOL@School gelernt, dass es zum Lehrer*innenberuf ganz unterschiedliche Sichtweisen gibt (16,7 Prozent *stimmt genau*, jeweils 34,5 Prozent *stimmt eher* und *stimmt teilweise*) und GOL@School hat ihnen die Möglichkeit gegeben, den Lehrer*innenberuf zu reflektieren (11,9 Prozent *stimmt genau*, jeweils 34,5 Prozent *stimmt eher* und *stimmt teilweise*). Im Vergleich dazu stimmten den Items „Ein Ergebnis von GOL@School ist, dass ich meine Denkweisen über den Lehrer*innenberuf verändert habe.“, „In GOL@School habe ich gelernt, den Lehrer*innenberuf auch in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen.“ und „Ein Ergebnis von GOL@School sehe ich darin, dass ich meine Art auf den Lehrer*innenberuf zu schauen verändert habe.“ nur um die 30 Prozent der Schüler*innen zu. Ein vergleichbares Bild zeigte sich auch 2019. Die meiste Zustimmung erhielten hier die Aspekte „Beim Excellence-Day lerne ich, Themen aus mehreren Perspektiven zu betrachten.“ (M = 3,31, SD = 1,25), „Beim Excellence-Day habe ich gelernt, dass es zu einem Thema ganz unterschiedliche Zugänge gibt.“ (M = 3,27, SD = 1,13), „Durch den Excellence-Day habe ich erkannt, dass es gut ist, meine Handlungsweisen zu hinterfragen.“ (M = 3,1, SD = 1,14) und „Beim Excellence-Day lerne ich, Themen auch in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen.“ (M = 3, SD = 1,18).

Abbildung 12: Anregung zur Reflexion durch den E-Day 2018 & 2019 - Zustimmungsskalen



Quelle: Evaluation GOL@School 2018 & 2019

Reflexionsbezogene Orientierung Excellence-Day 2019

Die reflexive Orientierung wurde jeweils zu Beginn und zum Ende (Excellence-Day 2019) erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

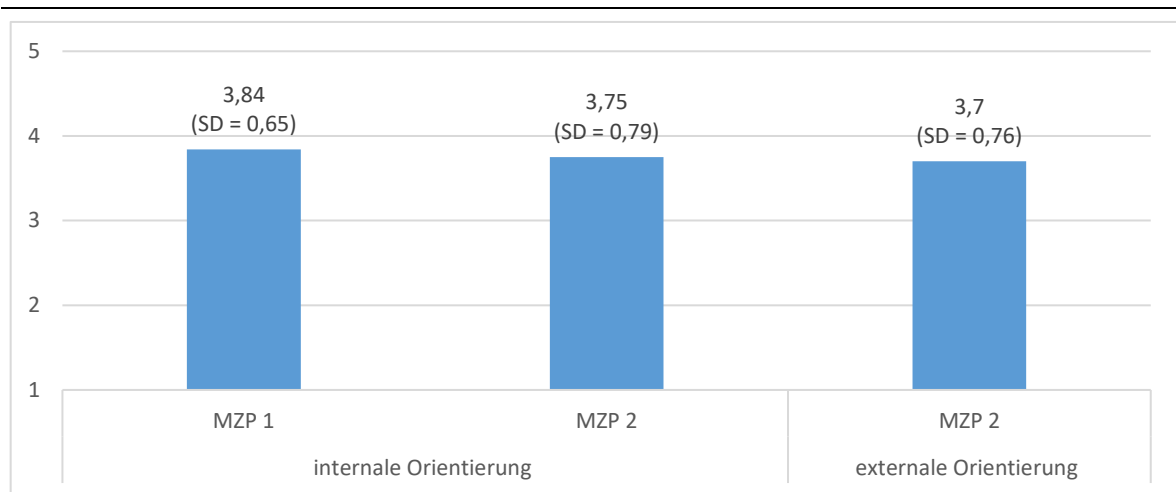
Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,69$ (MZP1) als fragwürdig und mit $\alpha = 0,82$ (MZP2) als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,41$ (MZP1) als nicht akzeptabel eingestuft werden. Beim Blick auf die Normalverteilung zeigt sich bei zwei der drei Items eine zu starke Linksschiefe. So weist das Item „Ich erhalte gerne Vorschläge, wie ich mein Auftreten verbessern kann“ eine Schiefe von $-0,94$ ($SD = 0,33$) auf und das Item „Ich finde es gut, wenn Leute mich auf meine Stärken hinweisen“ zeigt eine Schiefe von $-0,60$ ($SD = 0,33$). Beide Items liegen damit über den von Bulmer (1979) vorgeschlagenen Grenzwerten, nach denen eine Schiefe $>0,50$ als nicht mehr normalverteilt gilt. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* kann mit $\alpha = 0,72$ (MZP2) als akzeptabel eingestuft werden.

Die Mittelwerte der jeweiligen Skalen für das Jahr 2019 können der **Abbildung 13** entnommen werden. Insgesamt zeigte sich bei beiden Messzeitpunkten, dass die Schüler*innen über eine hohe interne und externe reflexive Orientierung verfügen. Die Schüler*innen gaben zum ersten Messzeitpunkt an, dass sie es gut finden, wenn Leute sie auf ihre Stärken hinweisen ($M = 4,20$, $SD = 0,85$). Die Mehrheit dachte im Nachhinein über die Art und Weise ihrer Reaktion nach ($M = 3,96$, $SD = 0,85$) und dachte über sich selbst nach ($M = 3,96$, $SD = 0,98$). Die Schüler*innen erhalten gern Vorschläge, wie sie ihr Auftreten verbessern können ($M = 3,71$, $SD = 0,83$). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch in den Analysen des zweiten Messzeitpunkts. Die höchste Zustimmung hat das Item „Ich finde es gut, wenn Leute mich auf meine Stärken hinweisen.“ ($M = 4,08$, $SD = 0,98$), gefolgt von den Aspekten „Ich denke über mich selbst nach.“ ($M = 3,85$, $SD = 1,02$), „Ich denke im Nachhinein über die Art und Weise meiner Reaktion nach.“ ($M = 3,81$, $SD = 0,91$) und „Ich denke darüber nach, was meine Schwächen sind.“ ($M = 3,73$, $SD = 0,99$) erhalten. Von MZP1 zu MZP2 zeigte sich für die interne Orientierung ($N = 51$) eine leichte Verringerung des Mittelwerts ($M = 3,84$, $SD = 0,65$ für MZP1 auf $M = 3,75$, $SD = 0,79$ für MZP2), welche jedoch statistisch nicht signifikant ist ($t_{50} = 1,25$, $p = 0,22$).

Abbildung 13: Reflexive Orientierung - E-Day 2019 (Prä- Post-Messung)



Quelle: Evaluation GOL@School 2019

Qualität des Excellence-Day 2019

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,85$ als gut eingestuft werden.

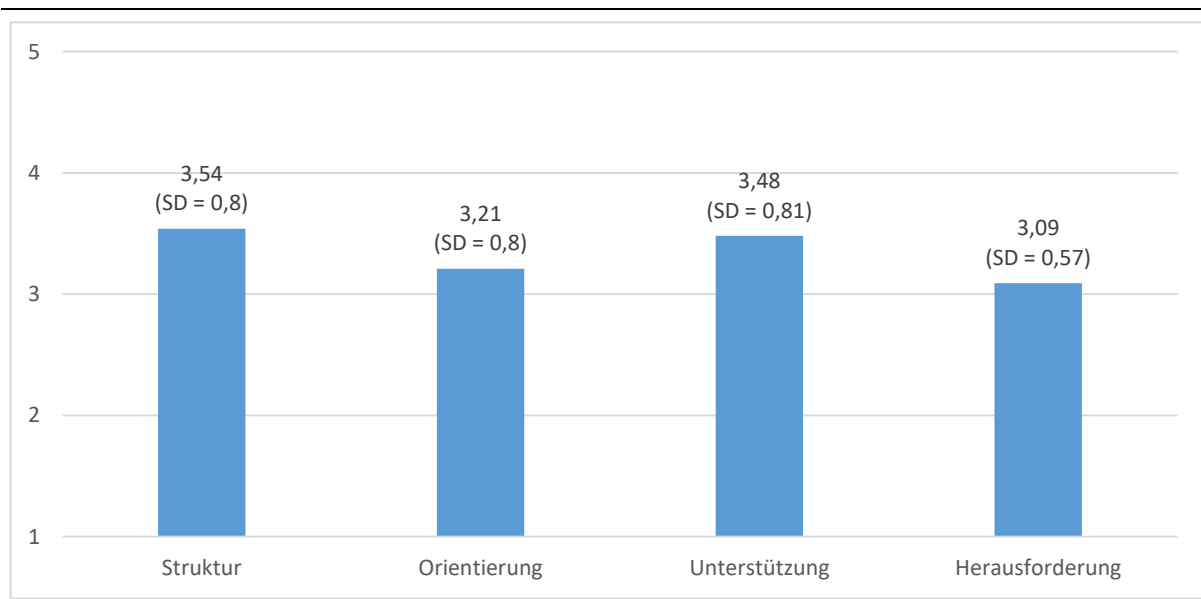
Die Reliabilität der Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,80$ als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,54$ als schlecht eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,83$ als akzeptabel eingestuft werden.

Die Qualität des Excellence-Days (2019) (**Abbildung 14**) wurde von den Schüler*innen insgesamt mit gut bewertet. Am positivsten wurde die *Struktur* ($N = 53$) und *Unterstützung* ($N = 52$) eingeschätzt, die im Mittel mit *teils/teils zutreffend* beurteilt wurden ($M = 3,54$; $SD = 0,8$ für *Struktur*; $M = 3,48$, $SD = 0,81$ für *Unterstützung*). Die Schüler*innen fanden, dass der Excellence-Day einer klaren Struktur (31,4 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 41,2 Prozent *trifft eher zu*) folgte und dass er so aufgebaut ist, dass man Zusammenhänge zwischen den einzelnen Veranstaltungen herstellen konnte (6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 44 Prozent *trifft eher zu*). Während des Excellence-Days herrschte nach Einschätzung der Teilnehmenden eine gute Atmosphäre (32 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 40 Prozent *trifft eher zu*) und die Teilnehmenden unterstützten sich gegenseitig (14,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 30,6 Prozent *trifft eher zu*, 32,7 Prozent *teils/teils*). Bezüglich der Dimensionen *Herausforderung* ($N = 52$) und *Orientierung* ($N = 50$) beurteilten die Schüler*innen die Qualität auf einem mittleren Niveau. Während 32,7 Prozent den Excellence-Day für die spätere berufliche Praxis als sehr nützlich empfanden, stimmten 40,8 Prozent dieser Aussage nicht zu. Die Schüler*innen waren der Meinung, dass beim Excellence-Day fachübergreifendes Wissen/Interdisziplinarität gefördert wird (41,7 Prozent *trifft eher zu* bzw. *trifft voll und ganz zu*) und dass er durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis gekennzeichnet ist (44 Prozent *trifft eher zu* bzw. *trifft voll und ganz zu*).

Abbildung 14: Beurteilung der Qualität des E-Day 2019



Quelle: Evaluation GOL@School 2019

3.2 Maßnahmenpaket Stabilisierung

Das Maßnahmenpaket „Stabilisierung“ möchte die Studierenden „in einer spezifisch gestalteten Orientierungsphase“ anleiten „ihre Studienmotivation gezielt [zu] hinterfragen“ (GOL-Antrag, 2016). Über „Beratung und Vorschläge zu Anlage und Sicherung des Studienerfolgs in den ersten Semestern“ (GOL-Antrag, 2016) sollen sie gezielt unterstützt werden. Angelehnt an bereits bestehende Angebote in der JLU (u. a. im vom BMBF im Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt „Einstieg mit Erfolg“ und im Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK)) sollen für das Lehramt spezifische Instrumente (weiter-)entwickelt werden. Davon ausgehend lassen sich folgende Ziele für das Maßnahmenpaket Stabilisierung herauskristallisieren: Studienmotivation für das Lehramtsstudium, Sicherheit bei der Studienwahl und Sicherung des Studienerfolgs. Innerhalb des Maßnahmenpakets finden sich die Maßnahmen GOL#SELFIE und GOL-SELF-Leadership.



3.2.1 GOL#SELFIE (ehemals Orientierungsphase (als freiwilliges Vorsemester))

Das #SELFIE-Projekt der GOL richtet sich an Studieninteressierte und Studierende des Lehramts. Ihnen werden umfassende Beratungs- und Trainingsprogramme angeboten, die mithilfe verschiedener Impulse die Selbstreflexion über die eigene Studien- und Berufswahl anregen. GOL#SELFIE möchte die Teilnehmer*innen in ihrer Entscheidung für das Lehramtsstudium unterstützen und Studierende beim Übergang ins Lehramtsstudium begleiten. Die Reflexion der individuellen Studien- und Berufswahl unterstützt nicht nur diejenigen, die sich in diesem berufsbiografisch bedeutsamen Schritt noch unsicher mit ihrer Entscheidung fühlen, sondern auch diejenigen, die schon immer Lehrer*in werden wollten. Durch das Programm entwickeln alle Teilnehmer*innen eine reflektierte Distanz zum schulischen Kontext und den eigenen Erfahrungen als Schüler*in. Aus der Schulzeit stammende Sichtweisen, die sich mitunter zu Vorurteilen verfestigt haben, werden im Rahmen der Angebote hinterfragt und neue Blickwinkel aufgezeigt. So entsteht bei den Teilnehmenden eine neugierige und fragende Grundhaltung für das Studium, ein entscheidender erster Schritt auf dem Weg zu einer professionellen Lehrkraft. Die Angebote fördern darüber hinaus eine optimistische, selbstbewusste und proaktive Haltung für individuelle Entwicklungsprozesse.

Die Angebote im Rahmen des GOL#SELFIE untergliedern sich in die folgenden drei Teilbereiche:



#SELFIE-Werkstatt: Eine forschungsbasierte und berufsbiografisch orientierte Lernwerkstatt, in der ein Austausch über schulische Rollenbilder und individuelle Berufswahlmotive mit anderen Studierenden initiiert, moderiert und in einem Lerntagebuch dokumentiert wird.

Einzelcoaching: Vertiefende Gespräche, in denen individuelle Themen und Entwicklungsziele formuliert werden.

Trainings: Am Berufsfeld Lehrer*in orientierte und auf die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen zielende Trainings (z. B.: Stimm- und Sprechtraining; Classroom-Management; Kommunikations- und Kooperationskompetenz; Resilienz).

Die zentralen Ziele von GOL#SELFIE lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Sensibilisierung für die eigenen Deutungsmuster, um die motivationalen und volitionalen Dispositionen für die Entwicklung von Reflexionskompetenz zu fördern;
- Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe des Perspektivwechsels, dies beinhaltet, sukzessive die Schüler*innenperspektive verlassen zu können, diese jedoch auch immer wieder als Ressource zu sehen und zu nutzen;
- Förderung der Bereitschaft, sich in eine fragend-forschende Studierendenhaltung zu begeben, die aktiv nach Dissonanzen und Ambivalenzen sucht und weniger nach einfachen Handlungsrezepten fragt;
- Herstellung von Transparenz bezüglich für den Lehrer*innenberuf bedeutsamer personaler und sozialer Kompetenzen sowie deren Förderung und
- Stärkung des Selbstbewusstseins als Lehramtsstudierende*r und Angebot eines Forums zum Austausch.

Die SELFIE-Lernwerkstatt wurde in zwei Pilotierungsphasen im SoSe 2017 und WiSe 2017/2018 mit insgesamt 4 Seminargruppen umgesetzt. Die begleitende Evaluation fokussierte dabei auf die Gestaltung und Verständlichkeit der Übungen und auf die Einschätzung des subjektiven Nutzens. Zentrales Anliegen war es, mehr über die Teilnehmenden innerhalb der einzelnen Angebote zu erfahren; z. B. wie setzt sich die Gruppe zusammen und wie nehmen sie das Angebot wahr. Die Konstruktion der Fragebögen orientierte sich zum einen an bewährten Instrumenten (beispielsweise zum subjektiven Nutzen und Lernorientierung (Nolle, 2011)). Zum anderen wurden einige selbst entwickelte Instrumente eingesetzt, um eine optimale Passung zu den Zielen der Lernwerkstatt zu gewährleisten. Zusätzlich wurden uns bearbeitete reflexive Schreibübungen und Zwischenbilanzen von den Studierenden anonymisiert zur Verfügung gestellt. Diese wurden mit Hilfe qualitativer Auswertungsverfahren analysiert.

Darüber hinaus wurde die SELFIE-Lernwerkstatt auch mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) im Rahmen von Workshops im BRB-Modul (Beratung und Reflexion der Berufsrolle) und Studieninteressierten im Rahmen von Workshops bei den „Hochschul-Informations-Tagen (HIT)“ und

„Jetzt los zur Uni“ erprobt. Eine Übersicht über die einzelnen Pilotierungen kann der folgenden **Tabelle 1** entnommen werden.

Tabelle 1: Übersicht über die Pilotierung der SELFIE-Lernwerkstatt und deren Evaluation

<i>Studieninteressierte</i>	<p>WiSe 2017/2018 im Rahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> der HIT: Workshops mit Studieninteressierten (N = 31), Befragung am Ende <p>SoSe 2018 im Rahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> Jetzt los zur Uni, Workshop mit Studieninteressierten (N = 14), Befragung am Ende <p>WiSe 2018/2019 im Rahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> der HIT: Workshops mit Studieninteressierten (N = 27), Befragung am Ende
<i>Studierende</i>	<p>SoSe 2017 im Rahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> einer Vorlesung (N = 47): Bearbeitung einer Selfie-Übung von drei Seminaren (N = 59): Gestaltung von 4 Sitzungen; Befragung (Beginn und Ende des Semesters); freiwillige Abgabe ausgefüllter SELFIE-Übungen <p>WiSe 2017/2018 im Rahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> einer Vorlesung (N = 158) von drei Seminaren (N = 40): Gestaltung von 3 Sitzungen; Befragung (Beginn und Ende des Semesters); freiwillige Abgabe ausgefüllter SELFIE-Übungen; Abgabe von zwei Zwischenbilanzen
<i>Lehrkräfte im Vorbereitungsdiens (LiV)</i>	<p>WiSe 2017/2018 im Rahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> des Studienseminars (N = 41): zwei 2 ½-stündige Workshops; Befragung am Ende

Quelle: Evaluation SELFIE

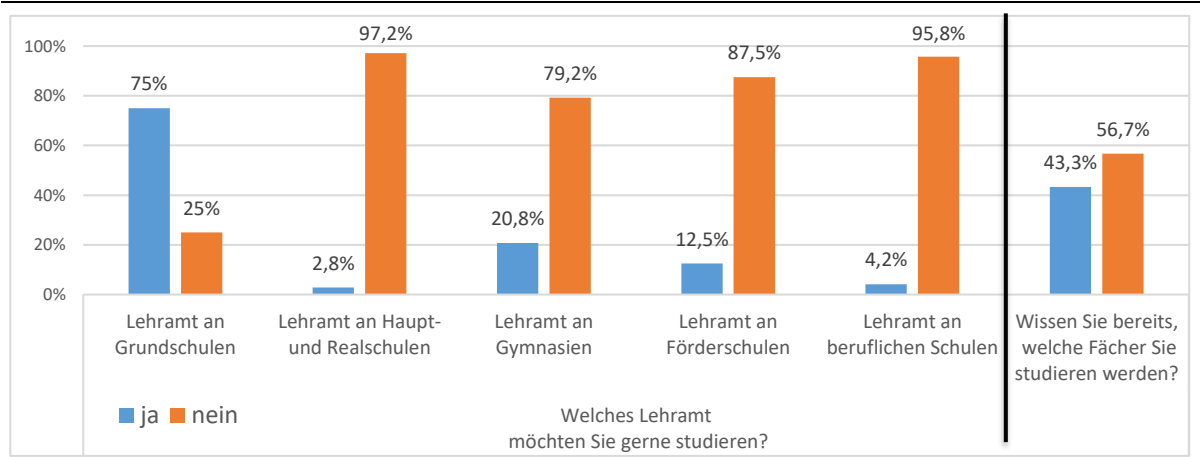
Im Folgenden werden die Ergebnisse für die #SELFIE-Werkstatt differenziert nach den verschiedenen Zielgruppen vorgestellt: Studieninteressierte, Studierende und LiV.

3.2.1.1 Studieninteressierte

Von den Studieninteressierten (N = 72), die an Workshops im Rahmen der HIT und „Jetzt los zur Uni“ teilgenommen haben, waren 77,8 Prozent weiblich und 20,8 Prozent männlich. Eine Person wollte sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 18,6 Jahre alt (SD = 0,46).

Die Mehrheit (75 Prozent) möchte Lehramt an Grundschulen studieren, 20,8 Prozent Lehramt an Gymnasien und 12,5 Prozent Lehramt an Förderschulen. 43,3 Prozent wussten bereits auch, welche Fächer sie studieren möchten (**Abbildung 15**).

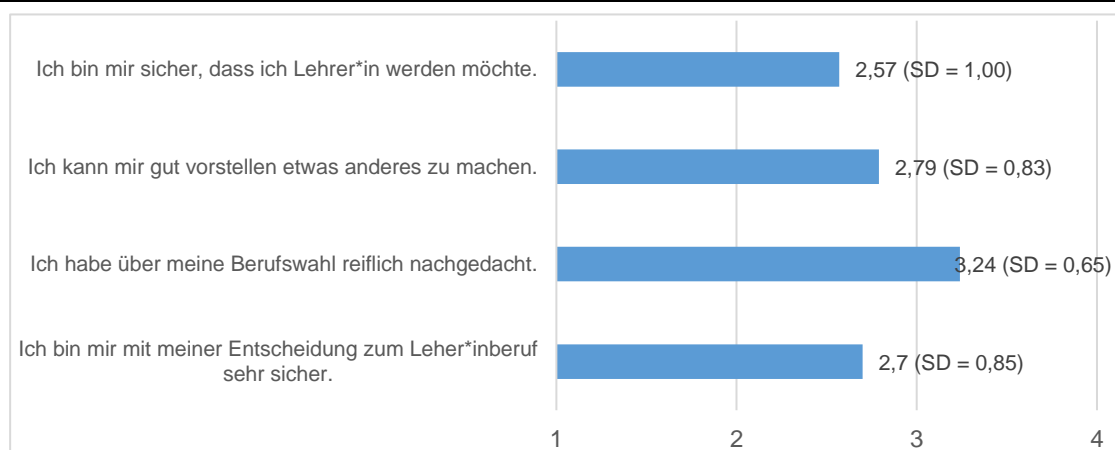
Abbildung 15: Welches Lehramt und welche Fächer möchten Sie studieren?



Quelle: Evaluation SELFIE - HIT 2017/2018 und 2018/2019 sowie „Jetzt los zur Uni“ 2018

Im Hinblick auf die Sicherheit mit der Studienwahl (**Abbildung 16**) zeigte sich, dass die deutliche Mehrheit (88,6 Prozent) reiflich über ihre Berufswahl nachgedacht hat. Die Aussage „Ich bin mir mit meiner Entscheidung zum Lehrer*innenberuf sehr sicher“ hielten 17,4 Prozent für *völlig zutreffend*, 42 Prozent für *eher zutreffend*, 33,3 Prozent für *eher nicht zutreffend* und 7,2 Prozent für *überhaupt nicht zutreffend*. Etwas unklarer waren sich die Befragten dagegen bei der Frage, ob sie sich sicher sind, dass sie Lehrer*in werden möchten. Während knapp über die Hälfte (55,9 Prozent) diese Aussage für sich als *zutreffend* erachtete, sahen sie 26,5 Prozent für *eher nicht zutreffend* und 17,6 Prozent für *überhaupt nicht zutreffend* an. Fast zwei Drittel der Teilnehmenden könnte sich vorstellen etwas Anderes zu machen.

Abbildung 16: Sicherheit mit der Studienwahl

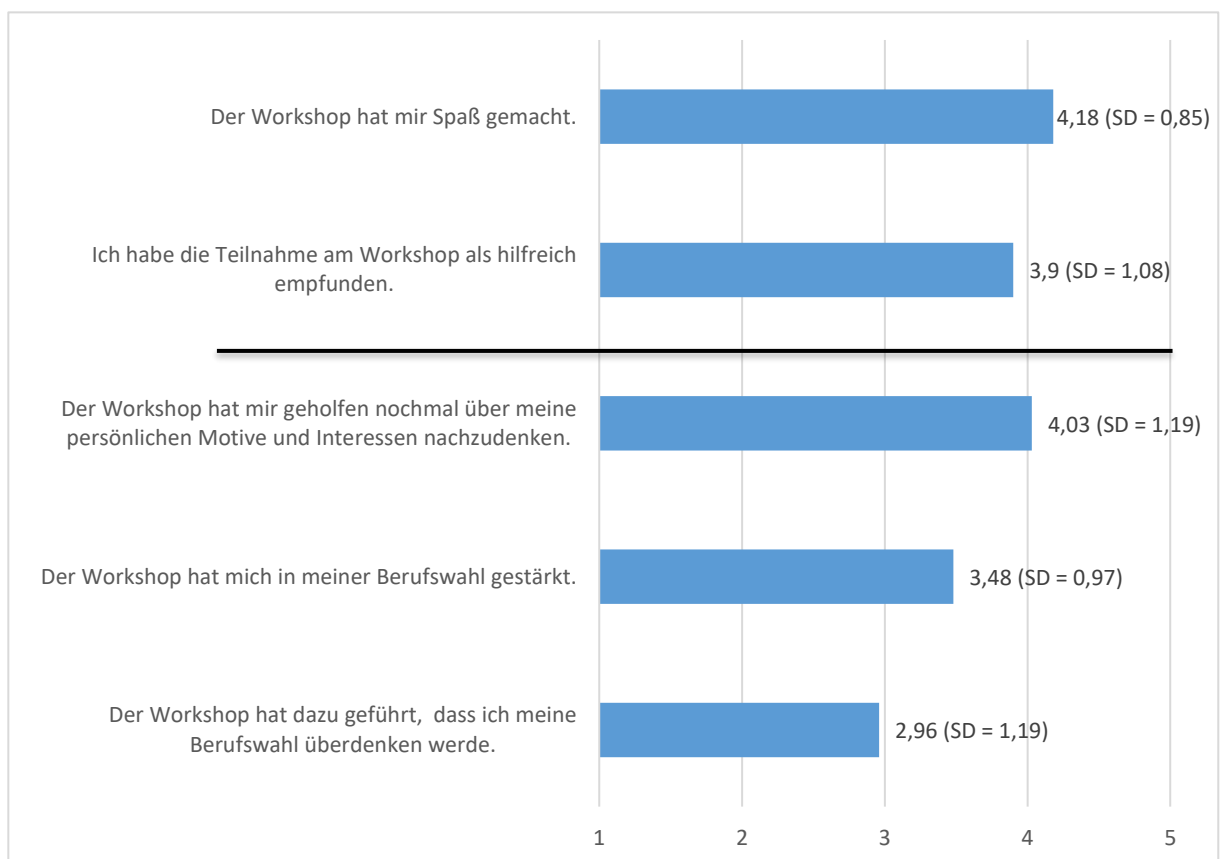


Quelle: Evaluation SELFIE - HIT 2017/2018 & 2018/2019 sowie „Jetzt los zur Uni“ 2018

Der besuchte Workshop wurde von den Teilnehmenden insgesamt positiv bewertet. 31 Prozent der Befragten waren mit ihm *sehr zufrieden*, weitere 56,3 Prozent waren *zufrieden*. Lediglich 5,6 Prozent der Teilnehmenden waren mit dem Workshop insgesamt *unzufrieden* bzw. *sehr unzufrieden*. 12 Prozent verorteten sich in der Mitte (*Teils/teils*-Kategorie). Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bei der Frage, wie gut der Workshop insgesamt die Erwartungen erfüllt hat. 28,2 Prozent sahen ihre Erwartungen als *erfüllt*, 49,3 Prozent als *eher erfüllt* an. 16,9 Prozent verorteten sich in der Mitte und

5,6 Prozent sahen ihre Erwartungen als *eher nicht* bzw. *überhaupt nicht erfüllt* an. Über 80 Prozent der Befragten hat der Workshop Spaß gemacht und 75,7 Prozent hat die Teilnahme am Workshop als hilfreich empfunden. Mehr als drei Viertel der Studieninteressierten hat der SELFIE-Workshop geholfen, nochmal über die persönlichen Motive und Interessen nachzudenken. Über die Hälfte hat er in der Berufswahl gestärkt, knapp 40 Prozent werden ihre Berufswahl noch einmal überdenken (**Abbildung 17**).

Abbildung 17: Qualität und Nutzen des Workshops



Quelle: Evaluation SELFIE - HIT 2017/2018 & 2018/2019 sowie „Jetzt los zur Uni“ 2018

3.2.1.2 Studierende

Stichprobenbeschreibung

Bei den Studierenden wurde die SELFIE-Lernwerkstatt im SoSe 2017 und im WiSe 2017/2018 in jeweils drei Seminaren erprobt. Die Studierenden wurden dabei zu Beginn und am Ende des Semesters befragt. Im WiSe erfolgte eine Anpassung und Erweiterung der Fragebögen.

Im SoSe nahmen 48 Studierende an der Lernwerkstatt teil. 68,8 Prozent waren weiblich, 31,3 männlich. Im Durchschnitt waren die Befragten 22,3 Jahre alt (SD = 3,47). Die Mehrheit (70,2 Prozent) studierte Lehramt an Haupt- und Realschulen, etwa jede*r Vierte Lehramt an Förderschulen. Die Studierenden befanden sich im Durchschnitt im 3,6-ten Fachsemester (SD = 2,67). Im WiSe haben 40 Studierende teilgenommen, die im Durchschnitt 21,7 Jahre (SD = 2,09) alt waren. 67,5 Prozent waren weiblich, 32,5 männlich. Die Hälfte studierte Lehramt an Gymnasien, etwa ein Drittel Lehramt an Grundschulen. Im Durchschnitt befanden sich die Studierenden im 4,5-ten Fachsemester (SD = 2,32).

Im Rahmen des SELFIE's wurden die Teilnehmenden zu ihrer Studienmotivation (Klemenz et al., 2014) befragt. Die Skala hierzu beinhaltet die zwölf Dimensionen „Wahrgenommene Lehrbefähigung“, „Intrinsische Berufswahlmotivation“, „Verlegenheitslösung“, „Berufliche Sicherheit“, „Vereinbarkeit von Familien und Beruf“, „Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten“, „Soziale Benachteiligung aufheben“, „Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten“, „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Eigene Lehr-Lernerfahrung“, „Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung“ und „Fachspezifische Motivation“. Die Items wurden im Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* erhoben.

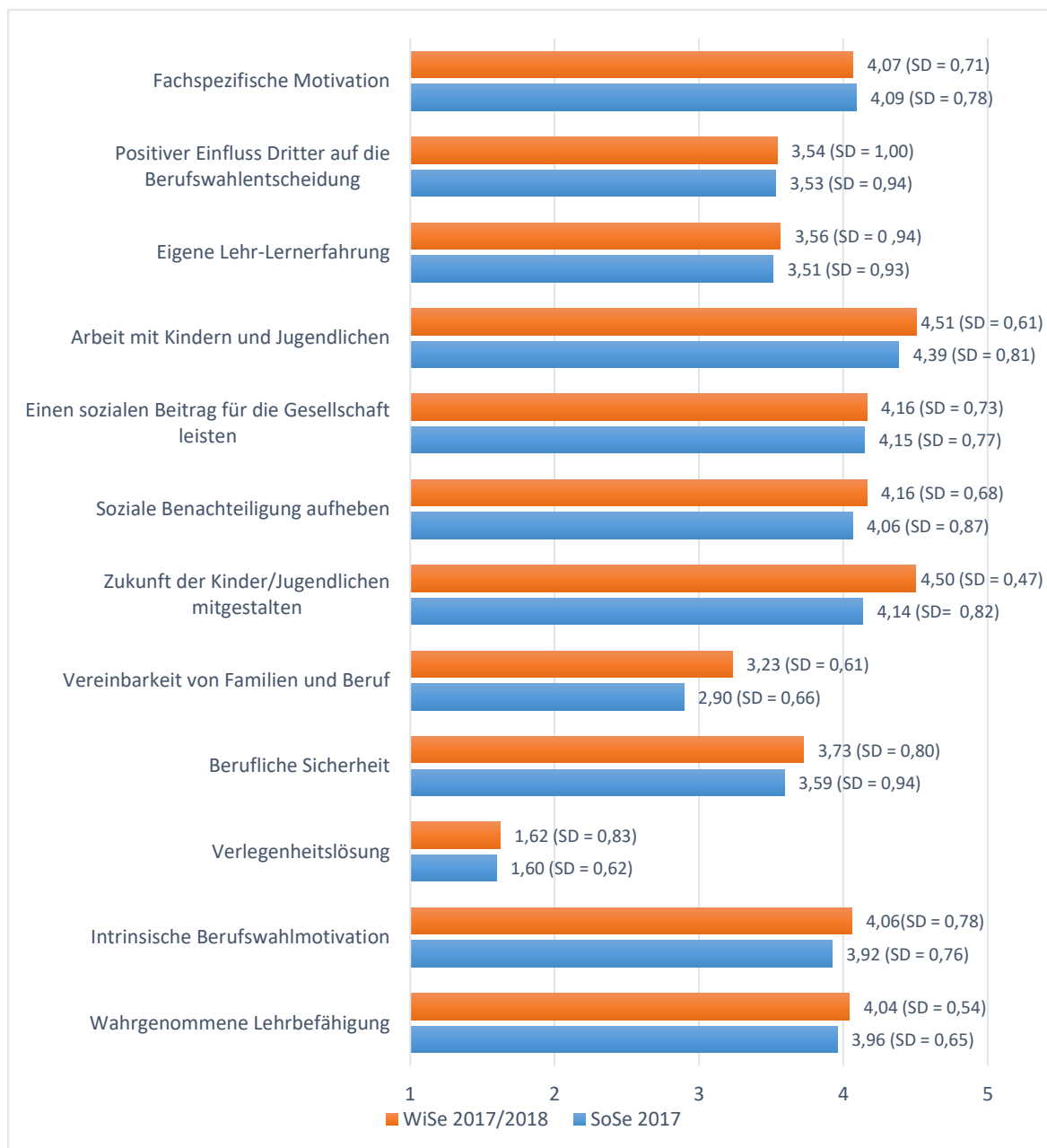
1. **Wahrgenommene Lehrbefähigung** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
ich habe die Qualitäten eines guten Lehrers/einer guten Lehrerin.“
ich kann gut unterrichten.“
der Lehrer*innenberuf passt gut zu meinen Fähigkeiten.“
2. **Intrinsische Berufswahlmotivation** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
mich interessiert der Lehrer*innenberuf.“
ich wollte schon immer Lehrer*in werden.“
ich unterrichte gern.“
3. **Verlegenheitslösung** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
ich war mir nicht sicher, welchen Beruf ich wählen sollte.“
ich habe für mein Wunschstudium keine Zulassung bekommen.“
ich habe den Lehrer*innenberuf gewählt, weil ich keine anderen Möglichkeiten mehr hatte.“
4. **Berufliche Sicherheit** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
der Lehrer*innenberuf eröffnet eine sichere Berufslaufbahn.“
als Lehrer*in hat man ein gesichertes Einkommen.“
als Lehrer*in hat man eine sichere Stelle.“
5. **Vereinbarkeit von Familien und Beruf** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
als Lehrer*in mit reduzierter Stundenzahl hätte man mehr Zeit für die Familie.“
als Lehrer*in werde ich lange Ferien haben.“
die Arbeitszeiten eines Lehrers/einer Lehrerin lassen sich gut mit der Verantwortung für eine Familie vereinbaren.“
als Lehrer*in werde ich einen kurzen Arbeitstag haben.“
die Schulferien lassen sich gut mit Familienverpflichtungen vereinbaren.“
6. **Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
denn ...
als Lehrer*in kann ich Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte vermitteln.“
als Lehrer*in kann ich die nächste Generation beeinflussen.“
7. **Soziale Benachteiligung aufheben** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
als Lehrer*in kann ich benachteiligten Jugendlichen Mut machen, mehr zu erreichen.“
als Lehrer*in kann ich etwas für die sozial Benachteiligten tun.“
8. **Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
werden, denn ...
als Lehrer*in kann ich etwas Nützliches für die Gesellschaft tun.“
Lehrer*innen leisten einen wertvollen sozialen Beitrag.“
als Lehrer*in kann ich der Gesellschaft etwas zurückgeben.“
9. **Arbeit mit Kindern und Jugendlichen** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...

ich möchte Kindern/Jugendlichen helfen zu lernen.“
ich möchte einen Beruf haben, bei dem ich mit Kindern/Jugendlichen zu tun habe.“
ich möchte einen Beruf haben, bei dem die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen im Mittelpunkt steht.“
ich arbeite gerne mit Kindern/Jugendlichen.“

10. **Eigene Lehr-Lernerfahrung** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
ich selbst hatte inspirierende Lehrer*innen.“
ich selbst hatte gute Lehrer*innen als Vorbild.“
ich selbst hatte positive Lernerfahrungen.“
11. **Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
meine Freunde finden, dass ich Lehrer*in werden sollte.“
meine Familie findet, ich sollte Lehrer*in werden.“
Leute, mit denen ich zusammengearbeitet habe, finden, ich sollte Lehrer*in werden.“
12. **Fachspezifische Motivation** mit den Items: „Ich möchte Lehrer*in werden, denn ...
ich möchte meine Leidenschaft für mein Fach/meine Fächer mit anderen teilen.“
ich habe großes Interesse an dem Fach/an den Fächern, die ich unterrichten werde.“
mir machen die Themen, die ich unterrichten werde, wirklich Spaß.“

Im Hinblick auf die Studienmotivation zeigte sich, dass nur für sehr Wenige die Wahl des Lehramtsstudiums eine Verlegenheitslösung gewesen war. Die Mehrheit entschied sich für das Lehramt, da sie die Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten, gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen und einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten möchten. Daneben spielte die wahrgenommene Lehrbefähigung und eigene Lehr-Lernerfahrungen ebenso eine bedeutende Rolle bei der Studienmotivation (**Abbildung 18**). Die deutliche Mehrheit der Befragten war mit der Entscheidung Lehrer*in zu werden *voll und ganz zufrieden* (SoSe: 63,8 Prozent; WiSe: 67,5 Prozent) bzw. *eher zufrieden* (SoSe: 31,9 Prozent; WiSe: 30 Prozent). Im Hinblick auf die Sicherheit mit der Studienwahl zeigte sich, dass sich über 90 Prozent mit der Entscheidung für den Lehrer*innenberuf und der Entscheidung Lehrer*in zu werden sehr sicher sind. Nur eine kleine Minderheit (SoSe: 25 Prozent MZP1, WiSe: 15 Prozent MZP1) konnte sich auch gut vorstellen etwas Anderes zu machen.

Abbildung 18: Studienmotivation fürs Lehramt



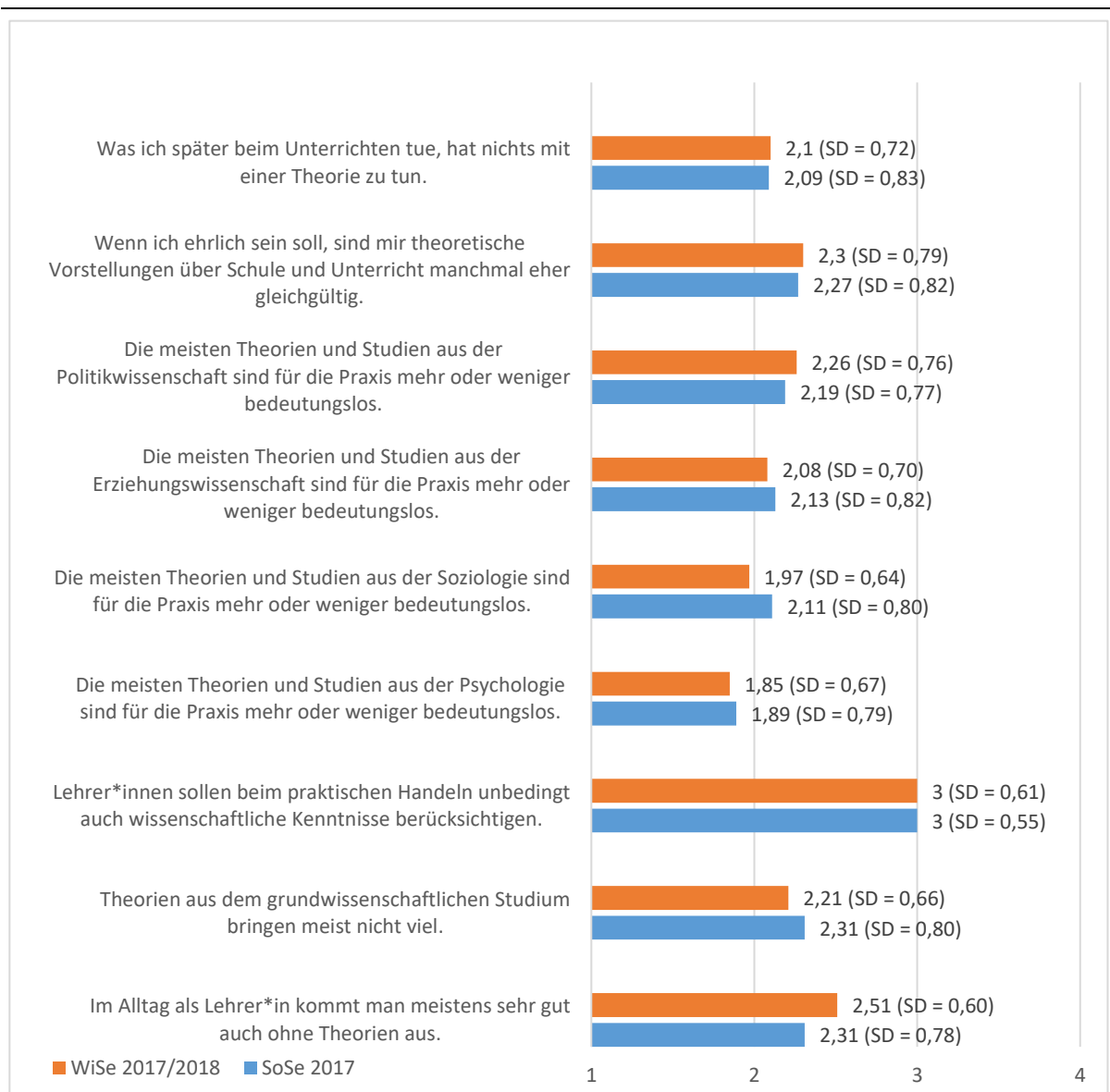
Quelle: Evaluation SELFIE – Studierende SoSe 2017 & WiSe 2017/2018

Grundwissenschaftliche Anteile

In Bezug auf die grundwissenschaftlichen Anteile (Reinders et al., 2015) im Studium (vierstufige Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*) stimmten im SoSe 72,9 Prozent und im WiSe 79,5 Prozent der Aussage „Ich denke, dass viele spezielle Inhalte nicht mehr im späteren Beruf benötigt werden.“ *ehrer* bzw. *völlig zu*. Auch die Aussagen „Ich denke, dass man durch die Inhalte auf das spätere Berufsleben vorbereitet wird“, „Ich denke, dass sich in der Praxis einige Möglichkeiten bieten werden, die Inhalte anzuwenden.“ und „In den Grundwissenschaften werden Theorien vermittelt, aus denen ich dann mein Handeln in der Praxis ableiten kann.“ erhielten eine ähnlich hohe Zustimmung von den Befragten. Ein differenziertes Bild zeigte sich bei der Äußerung „Ich erkenne nicht den Sinn der Inhalte für die Praxis.“. Während 60,5 Prozent (SoSe) und 56,5 Prozent (WiSe) ihr *überhaupt nicht* bzw. *ehrer*

nicht zustimmten, erachteten sie knapp ein Drittel (SoSe) und 41 Prozent (WiSe) für *eher* sowie 8,3 Prozent (SoSe) und 2,3 Prozent (WiSe) für *völlig zutreffend*.

Abbildung 19: Vorstellung zukünftiger Alltag als Lehrer*in/Berufstransfer



Quelle: Evaluation SELFIE – Studierende SoSe 2017 & WiSe 2017/2018

Den Transfer von Theorien und Studien in den zukünftigen Lehrer*innenalltag (**Abbildung 19**, vierstufiges Antwortformat von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme voll und ganz zu*; Reinders et al., 2015) erachteten die Studierenden für relevant. So stimmten über 80 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass Lehrer*innen beim praktischen Handeln unbedingt auch wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen sollen. Um die 70 Prozent wählten bei der Äußerung, dass Theorien aus dem grundwissenschaftlichen Studium meist nicht viel bringen die Kategorien *überhaupt nicht* bzw. *eher nicht*. Während knapp zwei Drittel der Studierenden aus dem SoSe die These, dass man im Alltag als Lehrer*in sehr gut auch ohne Theorien auskommt, ablehnten, war das Bild im WiSe zweigeteilt; 51,3 Prozent *stimmten ihr zu* und 48,8 Prozent *lehnten sie ab*. Betrachtet man die Relevanz der Theorien und Studien für die Praxis getrennt nach den drei Grundwissenschaften zeigte sich, dass die

Studierenden allen dreien im Großen und Ganzen eine Bedeutung für die Praxis zuschreiben. Der Aussage „Die meisten Theorien und Studien aus der ... sind für die Praxis mehr oder weniger bedeutungslos.“ stimmten im WiSe mehr als zwei Drittel für die Psychologie, knapp ein Drittel im SoSe für die Erziehungswissenschaft und jeweils ein Drittel für die Politikwissenschaft in beiden Semestern *völlig* bzw. *eher zu*. Die Mehrheit der Befragten lehnte diese Äußerungen ab.

Bereitschaft zur Reflexion der eigenen schulischen Erfahrungen und Einschätzung der Übungen

Im Hinblick auf die schulischen Erfahrungen zeigte sich, dass die deutliche Mehrheit zu Beginn eine hohe Bereitschaft (vierstufige Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*) hat, sich mit der individuellen Haltung zur Schule und eigener schulischer Vorerfahrung auseinanderzusetzen. Auch die Wichtigkeit, sich mit den schulischen Erfahrungen auseinanderzusetzen, wurde von 87,5 Prozent der Studierenden betont. Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass sich 41 Prozent der Befragten durch die eigene Schulzeit auf die spätere Tätigkeit als Lehrer*in vorbereitet fühlten; dieser Aussage stimmten vor allem die jüngeren Student*innen zu; in dieser Gruppe sind es 50 Prozent während die älteren mehrheitlich (90 Prozent) dieser Aussage *überhaupt nicht/eher nicht zustimmten* (**Abbildung 20**).

Abbildung 20: Bereitschaft zur Reflexion der eigenen schulischen Erfahrungen WiSe 2017/2018

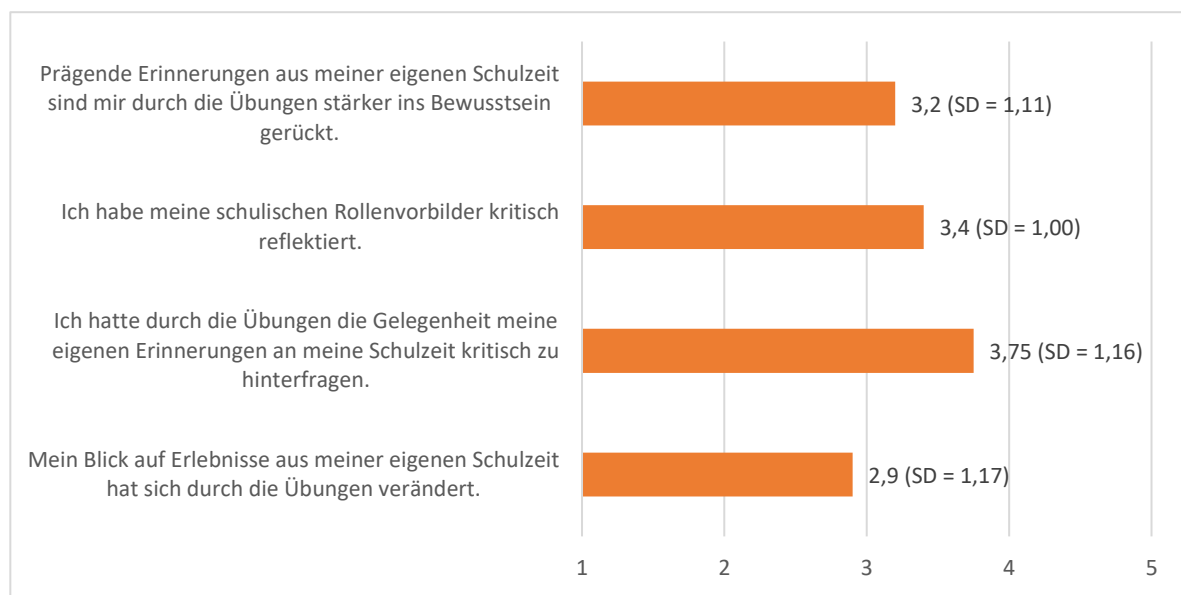


Quelle: Evaluation SELFIE – Studierende SoSe 2017 & WiSe 2017/2018

Beim Blick auf die studentischen Einschätzungen der Übungen im Hinblick auf die Reflexion der eigenen schulischen Erfahrungen (**Abbildung 21**, fünfstufige Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*), zeigte sich, dass 65 Prozent von ihnen angaben, dass sie durch die Übungen Gelegenheit hatten, ihre Erinnerungen an die Schulzeit kritisch zu hinterfragen, die Hälfte konnte ihre schulischen Rollenbilder kritisch reflektieren. Ein geteiltes Bild zeigte sich bei der Aussage: „Mein Blick

auf Erlebnisse aus meiner eigenen Schulzeit hat sich durch die Übungen verändert.“; 40 Prozent *stimmten* dieser Aussage *nicht zu*, 30 Prozent verorteten sich in der Mitte und weitere 30 Prozent gaben an, dass diese Aussage auf sie *zutrifft*. Ziel der SELFIE-Lernwerkstatt ist es nicht, Deutungen oder den Blick direkt zu verändern. Es geht vielmehr darum, die eigenen Bilder stärker ins Bewusstsein zu rücken und durch die Lernwerkstatt einen Anstoß für eine mögliche Veränderung zu geben, die sich vielleicht erst später vollzieht.

Abbildung 21: Einschätzung der Übungen im Hinblick auf die Reflexion der eigenen schulischen Erfahrungen WiSe 2017/2018



Quelle: Evaluation SELFIE – Studierende SoSe 2017 & WiSe 2017/2018

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,94$ (SoSe 2017) und $\alpha = 0,81$ (WiSe 2017/2018) als gut eingestuft werden.

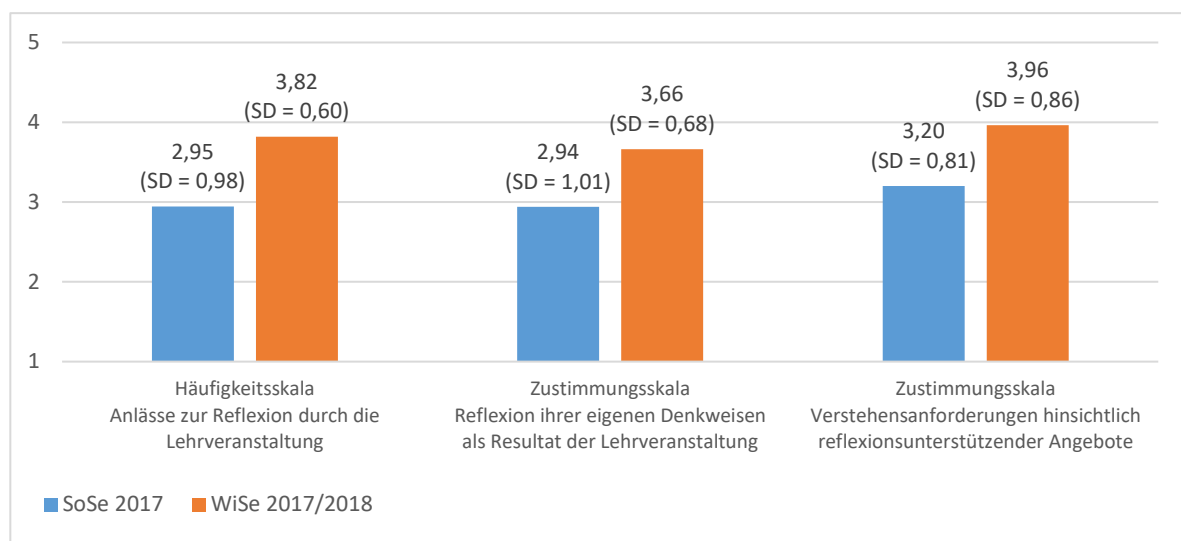
Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,93$ (SoSe 2017) und $\alpha = 0,82$ (WiSe 2017/2018) als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,83$ (SoSe 2017) und $\alpha = 0,90$ (WiSe 2017/2018) als gut eingestuft werden.

Im Hinblick auf die Anregung zur Reflexion (**Abbildung 22**) zeigte sich auf allen drei Skalen, dass sich die Studierenden nur *manchmal/teilweise* zur Reflexion angeregt gefühlt haben. Die Themen des

SELFIE-Seminars haben die Studierenden beispielsweise zum Nachdenken gebracht (SoSe 2017: 43,2 Prozent *manchmal*, 24,3 Prozent *selten*, 13,5 Prozent *häufig*; WiSe 2017/2018: 55 Prozent *häufig*, 40 Prozent *manchmal*), das SELFIE-Seminar forderte sie heraus, eigene Denkweisen zu reflektieren (SoSe 2017: 45,9 Prozent *stimmt eher*, 29,7 Prozent *stimmt eher nicht*; WiSe 2017/2018: 60 Prozent *stimmt eher*, 20 Prozent *stimmt genau*) und durch das SELFIE-Seminar haben sie erkannt, dass es gut ist, eigene Denkweisen zu hinterfragen (SoSe 2017: 37,8 Prozent *stimmt eher*, 35,1 Prozent *stimmt teilweise*; WiSe 2017/2018: 45 Prozent *stimmt eher*, 30 Prozent *stimmt genau*). Stellt man beide Semester gegenüber, wird deutlich, dass die Studierenden im WiSe häufiger Anregungen zur Reflexion für sich wahrgenommen haben. Eine mögliche Erklärung hierfür kann die stärkere Anbindung der SELFIE-Lernwerkstatt an die Inhalte der Seminare im Wintersemester sein.

Abbildung 22: Anregung zur Reflexion durch die SELFIE-Anteile im Seminar



Quelle: Evaluation SELFIE – Studierende SoSe 2017 & WiSe 2017/2018

Qualität, Zufriedenheit und subjektiver Nutzen

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,58$ (SoSe 2017) als fragwürdig (Bei Prüfung der Normalverteilung zeigt sich der Wert des Shapiro-Wilk-Tests für alle Items signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss.) und $\alpha = 0,73$ (WiSe 2017/2018) als akzeptabel eingestuft werden.

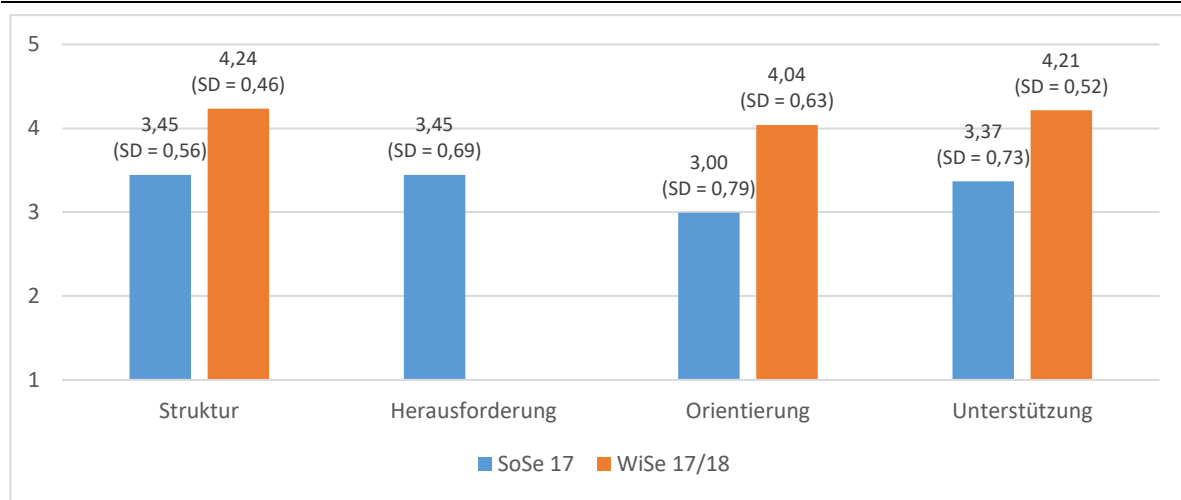
Die Reliabilität der Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,71$ (SoSe 2017) als akzeptabel und $\alpha = 0,40$ (WiSe 2017/2018) als nicht akzeptabel eingestuft werden (Bei Prüfung der Normalverteilung zeigt der Wert des Shapiro-Wilk-Tests signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss.). Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ (SoSe 2017) und $\alpha = 0,85$ (WiSe 2017/2018) als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,85$ (SoSe 2017) als gut und $\alpha = 0,79$ (WiSe 2017/2018) als akzeptabel eingestuft werden.

Die Qualität der SELFIE-Lernwerkstatt (**Abbildung 23**) wurde im Großen und Ganzen gut bewertet. In der Tendenz wurde sie von den Studierenden im WiSe positiver beurteilt, was im Zusammenhang mit der stärkeren Einbettung der Lernwerkstatt an die Seminarinhalte zusammenhängen könnte. Im Hinblick auf die Zufriedenheit zeigte sich im SoSe ein geteiltes Bild. Während etwas mehr als ein Drittel mit der Lehrveranstaltung mit den SELFIE-Anteilen *zufrieden* war, waren 43,2 Prozent *nicht zufrieden*, 18,9 Prozent verorteten sich in die *Teils/teils*-Kategorie. Im WiSe fiel dagegen das Urteil der Studierenden deutlich positiver aus. 90 Prozent waren hier mit dem SELFIE-Seminar *zufrieden* und bei 84,2 Prozent hatten sich die Erwartungen an das SELFIE-Seminar *erfüllt*.

Abbildung 23: Qualität der SELFIE-Anteile im Seminar



Quelle: Evaluation SELFIE – Studierende SoSe 2017 & WiSe 2017/2018

Im SoSe zeigte sich im Hinblick auf den subjektiven Nutzen kein eindeutiges Bild. Der größte Teil der Aspekte wurde dreigeteilt beantwortet. Etwa ein Drittel der Studierenden im Sommersemester (75 Prozent im WiSe) fand, dass die SELFIE-Übungen eine gute Reflexion der eigenen persönlichen Motive, Interessen und Erfahrungen waren, sie hielten die Übungen für eine gute Möglichkeit, über das eigene Lernen nachzudenken (70 Prozent im WiSe) und hätten auch Interesse, sich durch die Übungen in ihren Lern- und Reflexionsprozessen (50 Prozent im WiSe) anregen zu lassen. Im WiSe wurde das Instrument zur Erfassung des subjektiven Nutzens erweitert. Insgesamt fiel die Einschätzung der Studierenden im WiSe positiver aus. 45 Prozent hat das SELFIE-Seminar geholfen, die eigenen Stärken deutlicher zu sehen und die eigene Entwicklung klarer zu definieren. 70 Prozent fühlten sich durch das SELFIE-Seminar in ihrer Berufswahl gestärkt, 85 Prozent fanden es hilfreich hinsichtlich ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrer*in und 55 Prozent hinsichtlich ihrer eigenen persönlichen Entwicklung.

3.2.1.3 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV)

Stichprobenbeschreibung

An den Workshops nahmen 41 LiV teil. Die Teilnehmenden waren im Durchschnitt 26,5 Jahre alt (SD = 3,73). 80,5 Prozent waren weiblich, 17,1 Prozent männlich und 2,4 Prozent ordneten sich einem anderen Geschlecht zu. 46,3 Prozent unterrichteten an einer Grundschule und 41,5 Prozent in der

Sekundarstufe I. Im Hinblick auf die Schulform gaben 39 Prozent an, hauptsächlich an einer Grundschule zu unterrichten, weitere 22 Prozent an einer Förder- und Sonderschule.

Im Rahmen des SELFIE wurden die Teilnehmenden zu ihren berufsbezogenen Überzeugungen (Klemenz et al., 2014) befragt. Diese Skala beinhaltet die vier Dimensionen „Lehrerexpertise/Lehrer als Experte“, „Schwierigkeit der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung“, „Öffentliches Ansehen des Lehrerberufs“ und „Bezahlung“. Die Items werden im Antwortformat von 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt voll und ganz* erhoben.

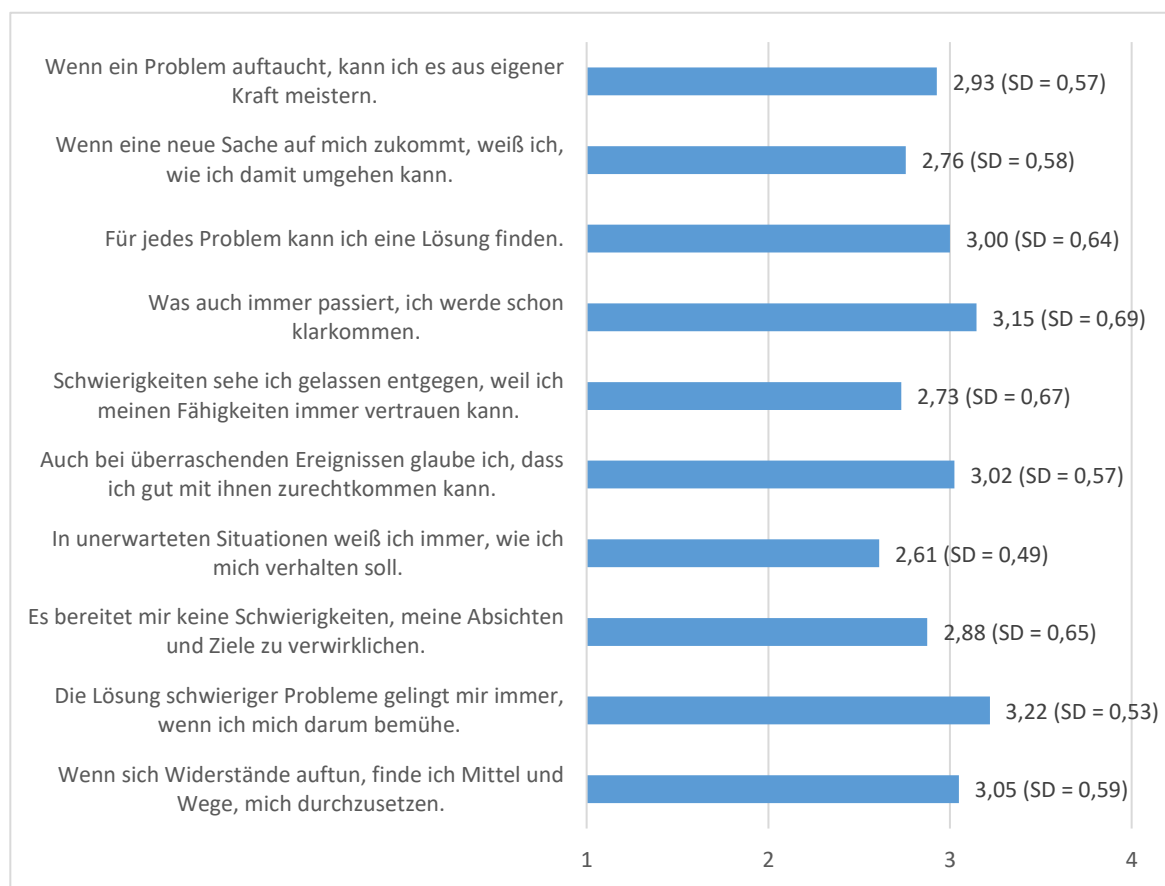
1. **Lehrerexpertise/Lehrer als Experte** mit den Items: „Sind Sie der Meinung, ...
dass der Lehrer*innenberuf ein hohes Maß an Expertenwissen voraussetzt?“
dass Lehrer*innen hohes Fachwissen brauchen?“
dass Lehrer*innen hoch spezialisiertes Wissen brauchen?“
2. **Schwierigkeit der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung** mit den Items: „Sind Sie der Meinung, ...
dass Lehrer*innen sehr viel arbeiten müssen?“
dass Unterrichten emotional beanspruchend ist?“
dass der Lehrer*innenberuf harte Arbeit ist?“
3. **Öffentliches Ansehen des Lehrerberufs** mit den Items: „Sind Sie der Meinung, ...
dass man Lehrer*innen Professionalität zuschreibt?“
dass man dem Lehrer*innenberuf einen hohen sozialen Status zuschreibt?“
dass Lehrer*innen sich von der Gesellschaft wertgeschätzt fühlen?“
dass Lehrer*in sein, ein angesehener Beruf ist?“
dass die Lehrer*innen das Gefühl haben, dass ihr Beruf einen hohen sozialen Status hat?“
4. **Bezahlung** mit den Items: „Sind Sie der Meinung, ...
dass Lehrer*innen gut bezahlt werden?“
dass Lehrer*innen ein gutes Gehalt bekommen?“

Ferner wird die Selbstwirksamkeitserwartung (Abs et al., 2004) im Antwortformat von 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 4 = *stimmt voll und ganz* erhoben. Sie beinhaltet die folgenden Items:

- „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“
- „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“
- „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.“
- „In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.“
- „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.“
- „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.“
- „Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.“
- „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.“
- „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“
- „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“

In Bezug auf die berufsbezogenen Überzeugungen der LiV wurde deutlich, dass die Mehrheit die Lehrkraft in der Expert*innenrolle ($M = 4,08$ $SD = 0,56$) sieht und im Lehrer*innenberuf eine besondere Beanspruchung ($M = 4,33$ $SD = 0,50$) wahrnimmt. Über die Hälfte der Teilnehmenden stimmte der Aussage, dass Lehrer*innen sehr viel arbeiten müssen *voll und ganz zu*, 43,9 Prozent der Aussage, dass Unterrichten emotional beanspruchend ist und 41,5 Prozent der Aussage, dass der Lehrer*innenberuf harte Arbeit ist. Das Ansehen des Lehrer*innenberufs in der Öffentlichkeit wurde dagegen eher negativ bewertet. So stimmten beispielsweise 46,3 Prozent der Befragten der Aussage, dass Lehrer*innen sich von der Gesellschaft wertgeschätzt fühlen *eher nicht* bzw. *überhaupt nicht zu*. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei den Äußerungen „dass man Lehrer*innen Professionalität zuschreibt“ und „dass Lehrer*in sein, ein angesehenes Beruf ist“. Beiden Aussagen stimmten die Mehrheit der Befragten (46,3 Prozent) *teils/teils zu*. Während mehr als ein Drittel der Befragten der ersten Aussage *eher* bzw. *voll und ganz zustimmte*; ordnete sich knapp jeder Dritte bei der zweiten Äußerung in die Kategorien *stimme eher nicht* bzw. *überhaupt nicht zu* ein.

Abbildung 24: Selbstwirksamkeitserwartung



Quelle: Evaluation SELFIE – LiV 2017/2018

Im Großen und Ganzen hatten die LiV eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (**Abbildung 24**). Bei allen Items lag der Median bei 3/der Mittelwert über der theoretischen Skalenmitte. So stimmte beispielsweise die Mehrheit der Befragten den Aussagen „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“ (19,5 Prozent *stimmt voll und ganz*, 65,9 Prozent *stimmt eher*), „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.“ (12,5 Prozent *stimmt voll und ganz*, 65 Prozent *stimmt eher*) und „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“ (26,8 Prozent *stimmt voll und ganz*, 68,3 Prozent *stimmt*

eher) eher bzw. voll und ganz zu. Unsicherheiten bestanden lediglich bei Verhalten in unerwarteten Situationen: „In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.“ (61 Prozent *stimmt eher*, 39 Prozent *stimmt eher nicht*) oder „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“ (7,3 Prozent *stimmt voll und ganz*, 61 Prozent *stimmt eher*, 31,7 Prozent *stimmt eher nicht*).

Reflexive Orientierung

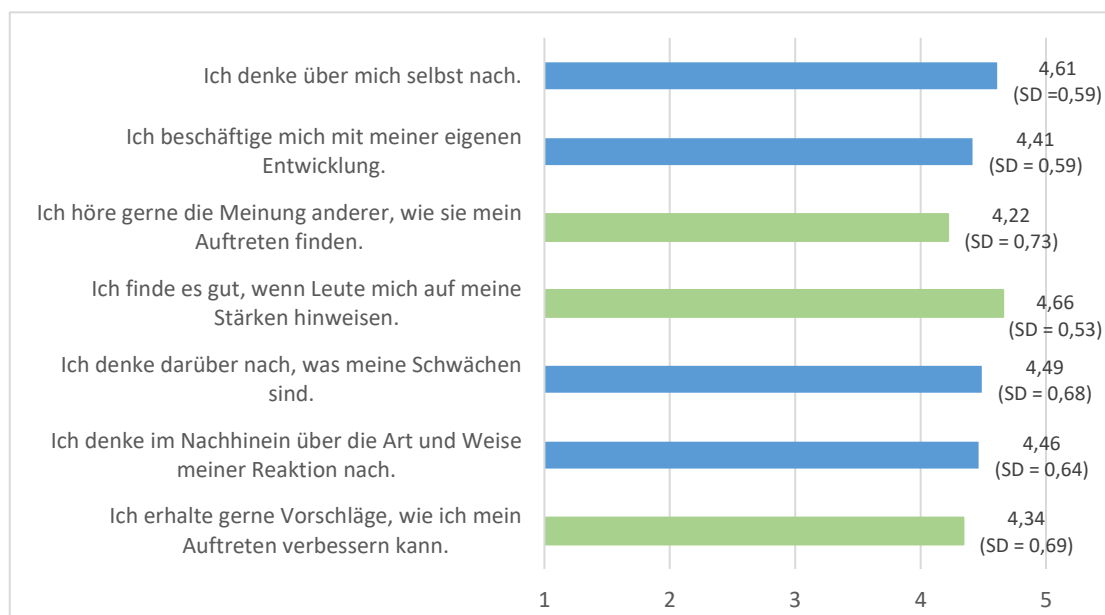
Die reflexive Orientierung wurde zum Ende der Veranstaltung erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,74$ als akzeptabel eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* kann mit $\alpha = 0,41$ als nicht akzeptabel eingestuft werden. Bei Prüfung der Normalverteilung zeigten sich sowohl der Wert des Kolmogorov-Smirnov-Tests als auch der Wert des Shapiro-Wilk-Tests signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden Aussagen (N = 41) zur Skala „internale Orientierung“ im Mittel mit *trifft eher zu* beantworteten (M = 4,49, SD = 0,47). Die Mehrheit der Befragten dachte im Nachhinein über die Art und Weise der eigenen Reaktion nach (53,7 Prozent *trifft zu*, 39 Prozent *trifft eher zu*) und dachte nach, was eigene Schwächen sind (58,5 Prozent *trifft zu*, 31,7 Prozent *trifft eher zu*). Im Hinblick auf die externe Orientierung wurde ebenfalls eine hohe Orientierung sichtbar. Die Mehrheit der LiV erhält gerne Vorschläge zur Verbesserung des eigenen Auftretens (46,3 Prozent *trifft zu*, 41,5 Prozent *trifft eher zu*) und sie finden es gut, wenn Leute sie auf eigene Stärken hinweisen (68,3 Prozent *trifft zu*, 29,3 Prozent *trifft eher zu*). (**Abbildung 25**)

Abbildung 25: Reflexive Orientierung am Ende der SELFIE-Werkstatt 2018 (N = 41)



Blau: Items der Skala interne Orientierung

Grün: Items der Skala externe Orientierung

Quelle: Evaluation SELFIE – LiV 2017/2018

Anregung zur Reflexion, Zufriedenheit und subjektiver Nutzen

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

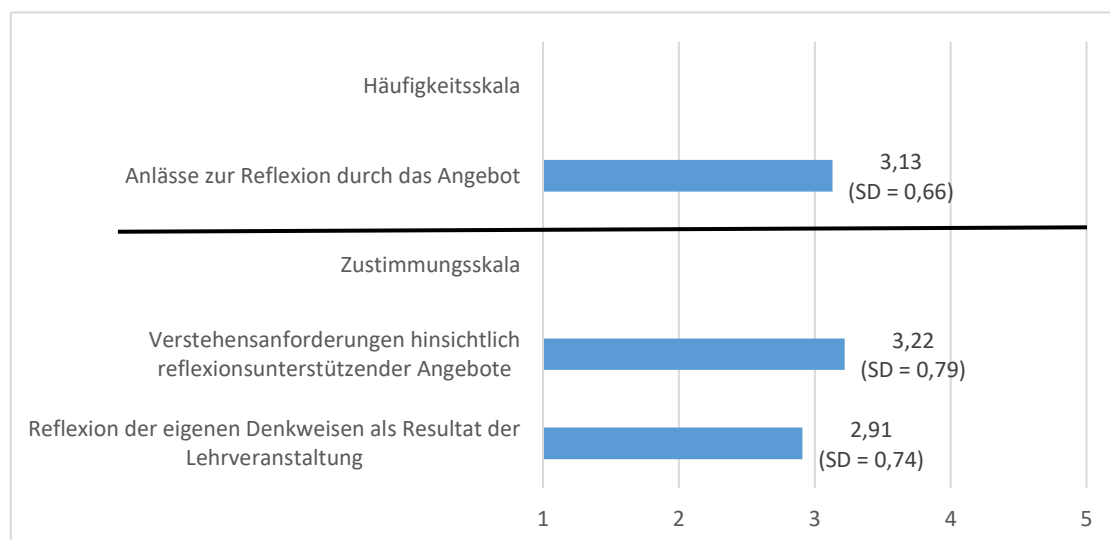
Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,85$ als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,79$ als akzeptabel eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,81$ als gut eingestuft werden.

Die Mittelwerte der Skalen zur Anregung zur Reflexion sind der **Abbildung 26** zu entnehmen. Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden im Mittel *manchmal* zur Reflexion durch die Veranstaltung angeregt wurden ($M = 3,13$, $SD = 0,66$). Aussagen zur Zustimmung der Anregung zur Reflexion ihrer eigenen Denkweisen als Resultat der Veranstaltung, stimmten die Teilnehmenden im Mittel mit *stimmt eher nicht* zu ($M = 2,91$, $SD = 0,74$). Bezüglich der Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote stimmten die Teilnehmenden den Aussagen im Mittel mit *stimmt teilweise* zu ($M = 3,22$, $SD = 0,79$).

Abbildung 26: Anregung zur Reflexion durch die SELFIE-Werkstatt 2018 (N = 41)



Quelle: Evaluation SELFIE – LiV 2017/2018

Hinsichtlich ihrer Zufriedenheit nach Abschluss des Workshops gaben 22 Prozent an, *unzufrieden* mit dem Workshop zu sein, 46,3 Prozent gaben an, *teils/teils* und 26,8 Prozent *zufrieden* mit dem Workshop zu sein. 4,9 Prozent der Teilnehmenden zeigten sich *sehr zufrieden*. In Bezug auf die Erfüllung von Erwartungen gaben 24,4 Prozent der Befragten an, dass der Workshop ihre Erwartungen *eher nicht* erfüllte; 48,8 Prozent, dass dieser ihre Erwartungen *teils/teils* erfüllte, bei 22 Prozent waren

Erwartungen *eher* erfüllt und 4,9 Prozent der Befragten gaben an, dass ihre Erwartungen *sehr* erfüllt wurden. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Einschätzung hinsichtlich des subjektiven Nutzens. Ein großer Teil der LiV verortet sich bei den einzelnen Aspekten in der mittleren Kategorie (*teils/teils*). Bei 29,3 Prozent hat der Workshop dazu geführt, dass die eigene Rolle als Lehrkraft überdacht wurde (*trifft eher zu*); 31,7 Prozent verorten sich in der *Teils/teils*-Kategorie (22,2 Prozent *trifft eher nicht zu*; 17,1 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*). 29,3 Prozent (*trifft eher zu*) fanden den Workshop hilfreich hinsichtlich des eigenem Referendariats (31,7 Prozent *teils/teils*). Bei 26,3 Prozent führte der Workshop dazu, dass sie sich in der eigenen Rolle als Lehrkraft gestärkt fühlen (39 Prozent *teils/teils*). Damit zeigt sich, dass die Teilnehmenden insgesamt zufrieden mit dem Workshop waren und sie den Workshop auch als nützlich erlebt haben.

3.2.2 Training

Innerhalb des Maßnahmenpakets Stabilisierung wurden von GOL#SELFIE und GOL-SELF-Leadership Trainings zu verschiedenen Themen für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden während des Studiums und der zukünftigen Rolle als Lehrkraft angeboten. Sie erweiterten und vertieften praktische Kenntnisse und gaben Raum für die Reflexion der persönlichen Haltung. Die angebotenen Trainings umfassten das folgende Themenspektrum:

- Ausdruck macht Eindruck: Selbstkompetenz und Außenwirkung, Körperausdruck – Tonfall – nonverbale Kommunikation, selbstsicheres Auftreten trotz Unsicherheit
- Professionalität und Selbstverständnis von Lehramtsstudierenden (PSL)
- Schreibtraining für Lehramtsstudierende
- Classroom-Management
- Lösungen im Dialog
- Kommunikation nicht nur fürs Klassenzimmer: Nonverbale und verbale Kommunikation verstehen und nutzen
- Prävention gegen Mobbing und Gewalt in der Schule: Handlungskompetenz für ein friedliches Miteinander im Schulalltag

Insgesamt füllten 91 Studierende einen Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt aus, 87 Studierende zum zweiten Messzeitpunkt. Die Mehrheit (76 Prozent) war weiblich, 23 Prozent männlich und ein Prozent möchte sich nicht zuordnen. Im Mittel waren sie 25 Jahre alt und befanden sich in einem höheren Fachsemester ($M = 7,2$, $SD = 3,60$). Die Hälfte von ihnen studierte Lehramt am Gymnasium (L3), 4 Prozent waren nicht im Lehramt eingeschrieben.

Teilnahmemotivation

Zu Beginn des Trainings wurden die Studierenden zu den unterschiedlichen Motiven an dem Training teilzunehmen befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Teilnahmemotivation unterteilt sich in vier Dimensionen: extrinsische Regulation, identifizierte Regulation, introjierte Regulation und intrinsische Regulation (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *intrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,60$ als fragwürdig beurteilt werden.

Die Reliabilität der Skala *extrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,19$ als nicht akzeptabel beurteilt werden. Bei Prüfung der Normalverteilung zeigt sich der Wert des Shapiro-Wilk-Tests für alle Items signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der

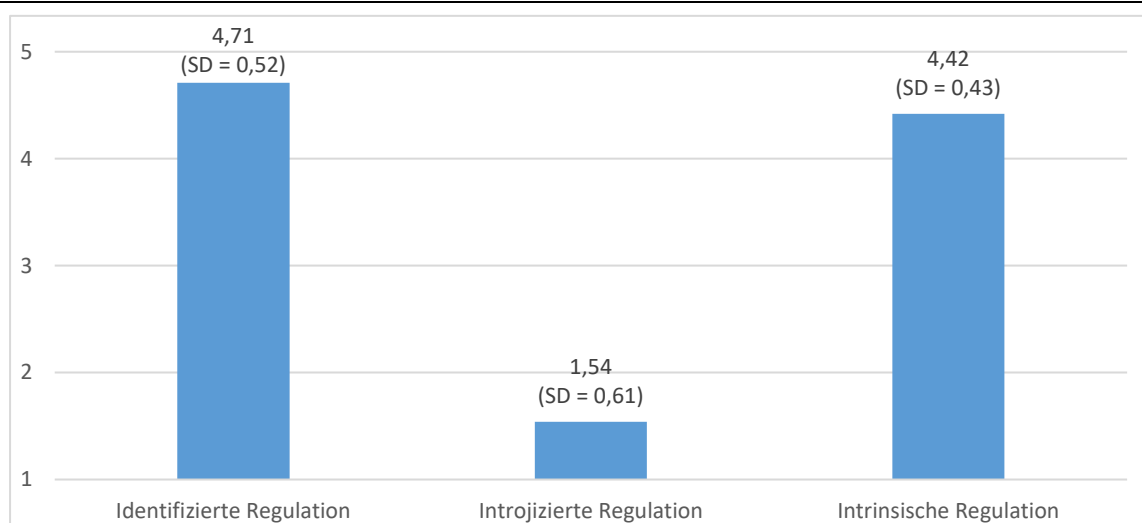
Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *introjierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,57$ als fragwürdig beurteilt werden.

Die Reliabilität der Skala *identifizierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,83$ als gut beurteilt werden.

In der **Abbildung 27** sind die Mittelwerte der dem Fragebogen zugrundeliegenden Dimensionen dargestellt. Die Abbildung zeigt, dass die Befragten am stärksten Aussagen zur identifizierten Regulation zustimmten, gefolgt von der intrinsischen Regulation. Die introjierte Regulation spielte nach Aussage der Teilnehmenden im Mittel betrachtet eine eher untergeordnete Rolle für die Motivation zur Teilnahme am Training. Die Mehrheit der Teilnehmenden nahm aus Interesse am Thema (84 Prozent *trifft voll und ganz zu*) teil und weil sie die Sachen, die sie lernen werden, später gut gebrauchen können (82 Prozent *trifft voll und ganz zu*). Sie wollten Neues lernen (76 Prozent *trifft voll und ganz zu*), für ihren angestrebten Beruf Kenntnisse oder Fertigkeiten erwerben (78 Prozent *trifft voll und ganz zu*) und erhofften sich mit dem Wissen im Fach, ihren Beruf später besser ausüben zu können (71 Prozent *trifft voll und ganz zu*).

Abbildung 27: Teilnahmemotivation am Training (N = 91)



Quelle: Evaluation Trainings

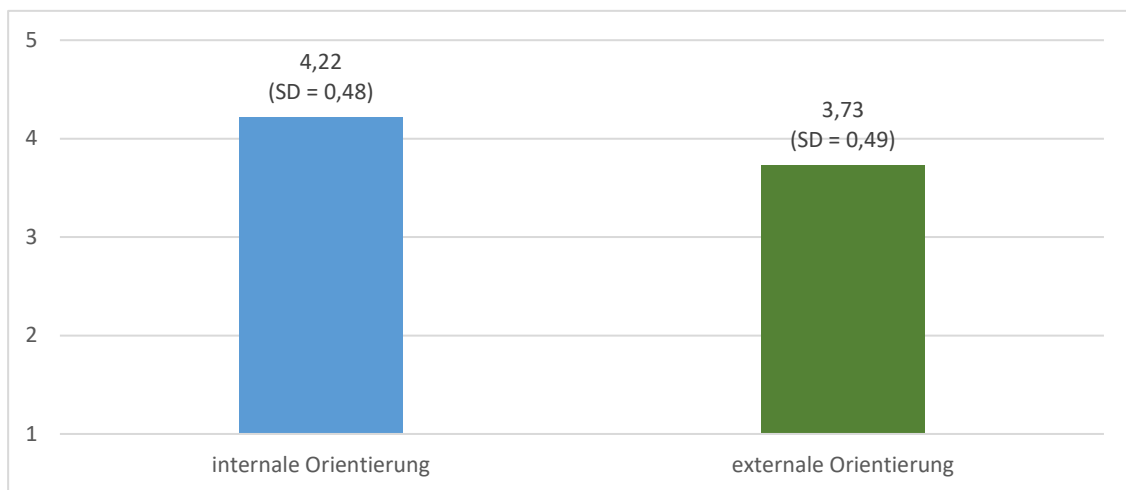
Reflexive Orientierung

Die reflexive Orientierung wurde zu Beginn erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,74$ als akzeptabel eingestuft werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* kann mit $\alpha = 0,57$ schlecht eingestuft werden. Bei Prüfung der Normalverteilung zeigt sich der Wert des Shapiro-Wilk-Tests für alle Items signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss.

Abbildung 28: Reflexive Orientierung durch das Training (N = 91)



Quelle: Evaluation Trainings

Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden zu Beginn der Trainings über eine hohe reflexive Orientierung verfügten (**Abbildung 28**). Die Mehrheit der Befragten reflektierte eigenes Handeln bewusst und regelmäßig (48,4 Prozent *trifft zu*, 35,2 Prozent *trifft eher zu*), versuchte sich selbst immer besser kennenzulernen (49,5 Prozent *trifft zu*, 39,6 Prozent *trifft eher zu*) und versuchte, sich stets über die Art des eigenen Auftretens bewusst zu werden (36,7 Prozent *trifft zu*, 42,2 Prozent *trifft eher zu*). Den Teilnehmenden war es wichtig, von anderen Feedback über das eigene Verhalten zu bekommen (jeweils 39,6 Prozent *trifft zu* und *trifft eher zu*). Gemeinsam mit anderen reflektierte die Hälfte über eigenes Handeln (16,5 Prozent *trifft zu*, 35,2 Prozent *trifft eher zu*), während diese Aussage auf jeden Vierten *eher nicht* (20,9 Prozent) bzw. *nicht zutrifft* (7,7 Prozent). Die Aussagen zur Skala „internale Orientierung“ wurden im Mittel mit *trifft eher zu* beantwortet (M = 4,22, SD = 0,48). Der Mittelwert lag damit auf einem höheren Niveau als der Mittelwert der Skala „externale Orientierung“ (M = 3,73, SD = 0,49).

Anregung zur Reflexion

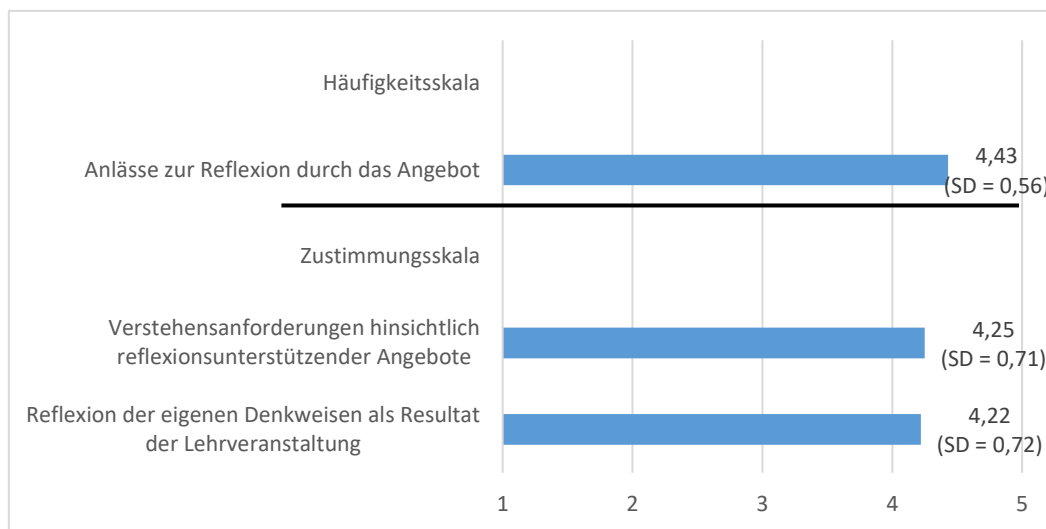
Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,82$ als gut eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,79$ als akzeptabel eingestuft werden.

Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut eingestuft werden.

Abbildung 29: Anregung zur Reflexion durch das Training



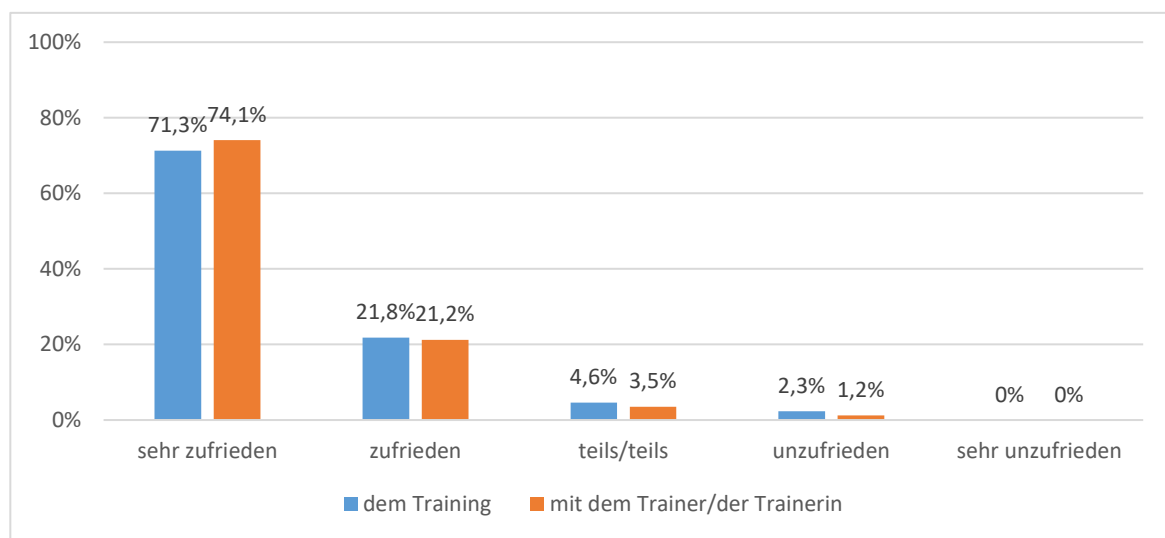
Quelle: Evaluation Trainings

Die Mittelwerte beider Skalen sind der **Abbildung 29** zu entnehmen. Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden im Mittel *häufig* zur Reflexion durch die Veranstaltung angeregt wurden ($M = 4,43$, $SD = 0,56$). Die deutliche Mehrheit der Befragten haben die Themen der Trainings zum Nachdenken gebracht (41,4 Prozent *häufig*, 48,3 Prozent *immer*), sie haben während oder nach dem Training die Denkweisen anderer hinterfragt und über bessere Handlungsstrategien nachgedacht (44,8 Prozent *häufig*, 48,3 Prozent *immer*) und sie reflektierten durch die Trainings ihre Denkweisen, um zu sehen, was sie verbessern können (31 Prozent *häufig*, 62,1 Prozent *immer*). Aussagen zur Anregung zur Reflexion ihrer eigenen Denkweisen als Resultat der Veranstaltung stimmten die Teilnehmenden im Mittel mit *stimmt eher* zu ($M = 4,22$, $SD = 0,72$). Die Teilnehmenden sahen ein Ergebnis der Trainings darin, dass sie ihre Art auf sich selbst zu schauen verändert haben (jeweils 40,2 Prozent *stimmt eher* und *stimmt genau*). Die Trainings forderten sie heraus, ihre Denkweisen zu reflektieren (31 Prozent *stimmt eher*, 58,6 Prozent *stimmt genau*) und sie lernten durch die Trainings, ihre eigenen Denkweisen zu prüfen (34,9 *stimmt eher*, 48,8 Prozent *stimmt genau*). Bezüglich der Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote stimmten die Teilnehmenden den Aussagen im Mittel mit *stimmt eher* zu ($M = 4,25$, $SD = 0,71$). Durch die Trainings haben die Teilnehmenden gelernt, dass es zu einem Thema ganz unterschiedliche Zugänge gibt (31,8 Prozent *stimmt eher*, 52,9 Prozent *stimmt genau*) und haben erkannt, dass es gut ist, die eigenen Denkweisen zu hinterfragen (25 Prozent *stimmt eher*, 58,3 Prozent *stimmt genau*).

Zufriedenheit und Erwartungserfüllung

In der Gesamtbilanz der Trainings gaben 71 Prozent an, dass sie mit dem Training insgesamt *sehr zufrieden* waren, 22 Prozent waren *zufrieden* und 5 Prozent waren *teils/teils zufrieden*. Lediglich 2 Prozent der Teilnehmenden waren *unzufrieden*.

Abbildung 30: Zufriedenheit mit dem Training und mit dem Trainer/der Trainerin (N = 87)



Quelle: Evaluation Trainings

Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bei der Zufriedenheit mit dem Trainer/der Trainerin (**Abbildung 30**). Hinsichtlich der Erfüllung von Erwartungen gaben 2 Prozent der Befragten an, dass der Workshop ihre Erwartungen *überhaupt nicht* erfüllte, 2 Prozent, dass dieser ihre Erwartungen *eher nicht* erfüllte, bei 8 Prozent der Teilnehmer*innen wurden die Erwartungen *teils/teils* erfüllt, für 21 Prozent der Teilnehmer*innen *eher* und für 67 Prozent der Befragten *sehr*.

Qualität des Trainings und subjektiver Nutzen

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,81$ als gut bewertet werden.

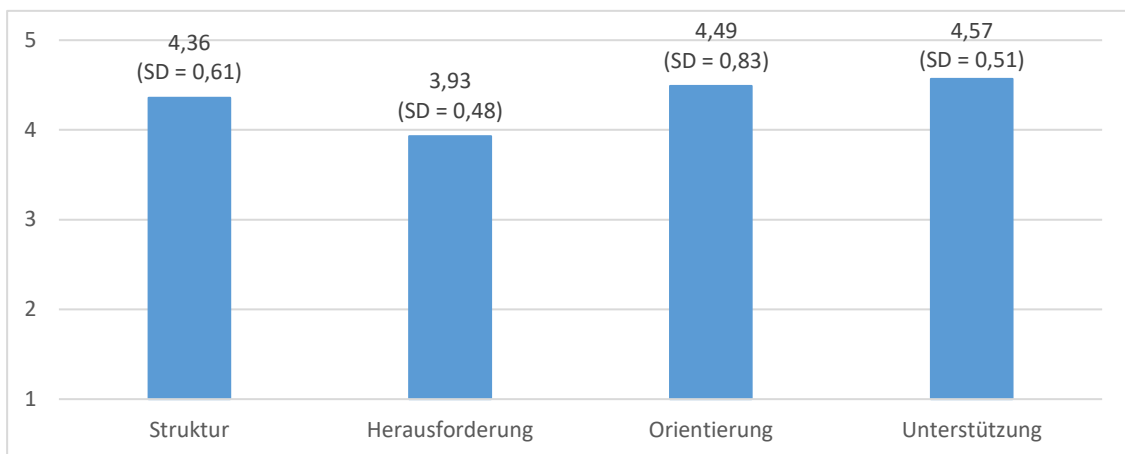
Die Reliabilität der Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,89$ als gut bewertet werden.

Die Reliabilität der Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,86$ als gut bewertet werden.

Die Reliabilität der Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha ermittelt und kann mit $\alpha = 0,58$ als schlecht bewertet werden. Bei Prüfung der Normalverteilung zeigt sich der Wert des Shapiro-Wilk-Tests für alle Items signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss.

In **Abbildung 31** sind die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen dargestellt. 87 Teilnehmende haben die Qualität des Trainings mittels der vorgestellten Skala beurteilt. Insgesamt wurde sie sehr positiv bewertet. Die Mittelwerte der Skalen lagen alle über der theoretischen Skalenmitte.

Abbildung 31: Qualität der Trainings

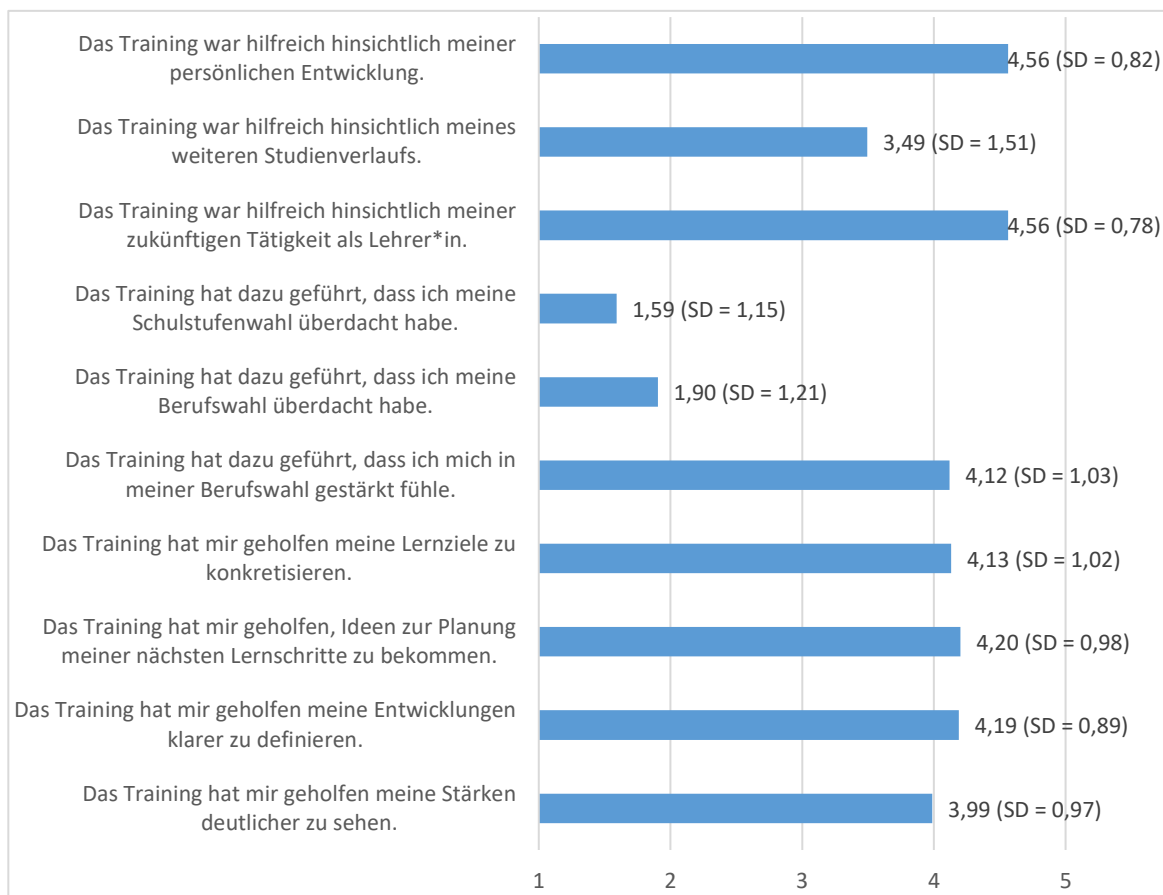


Quelle: Evaluation Trainings

Am positivsten wurde dabei der Aspekt Unterstützung eingeschätzt. Die Studierenden gaben an, dass in den Trainings eine gute Atmosphäre herrschte (92 Prozent wählen die Kategorie *trifft voll und ganz zu*), dass der Trainer oder die Trainerin sie für die Themen und Inhalte begeistern konnte (74 Prozent wählen die Kategorie *trifft voll und ganz zu*) und dass in ihrer Einschätzung, die Trainer*innen Wert darauf legten, dass die Studierenden etwas mitnehmen (84 Prozent wählen die Kategorie *trifft voll und ganz zu*). Ebenfalls positiv bewertet wurden die Aspekte Orientierung und Struktur. Etwa ein Viertel der Teilnehmenden gab an, dass die Trainings für die spätere Berufspraxis sehr nützlich sind und dass im Training berufspraktische Fähigkeiten gefördert wurden. 81 Prozent sagten, dass die Trainings durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis gekennzeichnet waren (Kategorien *trifft voll und ganz zu* und *trifft eher zu* zusammengefasst). Am negativsten wurde der Aspekt Herausforderung eingeschätzt. In den dort einzuschätzenden Punkten (beispielsweise: „Der/Die Trainer*in regt mich zum Mitdenken und Durchdenken des Stoffes an.“ oder „Der/Die Trainer*in bietet Diskussionsmöglichkeiten an.“) wählte jeder Vierte die Kategorie *trifft eher zu*.

Auch der subjektive Nutzen wurde von den Teilnehmenden mehrheitlich positiv bewertet (**Abbildung 32**). Über 80 Prozent der Befragten fanden die Trainings hilfreich hinsichtlich ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrer*in und ihrer eigenen persönlichen Entwicklung. 82 Prozent haben Ideen zur Planung ihrer nächsten Lernschritte bekommen. Drei Viertel der Teilnehmenden halfen die Trainings ihre Lernziele zu konkretisieren und ihre eigene Entwicklung klarer zu definieren. Bei der Mehrheit der Befragten haben die Trainings nicht dazu geführt, dass sie ihre Schulstufenwahl oder ihre Berufswahl überdacht haben. Sie haben allerdings dazu beigetragen, dass sich die Mehrheit der Teilnehmenden in ihrer Berufswahl gestärkt fühlten (46,4 Prozent *trifft vollständig zu*, 29,8 Prozent *trifft eher zu*). Ein geteiltes Bild zeigte sich hinsichtlich der Beurteilung, inwieweit die Trainings für den weiteren Studienverlauf hilfreich waren. Während 57 Prozent sie als hilfreich empfanden, schätzten 27 Prozent sie als *eher nicht* oder *überhaupt nicht hilfreich* ein, 17 Prozent verorteten sich in der *Teils/teils*-Kategorie.

Abbildung 32: Subjektiver Nutzen der Trainings



Quelle: Evaluation Trainings

3.2.3 GOL-SELF-Leadership/Coaching

Das Konzept SELF-Leadership basiert auf dem Ansatz, dass das professionelle Handeln als Lehrkraft in einem engen Zusammenhang mit der aktuellen Selbststeuerung von Studierenden, mit den Fähigkeiten, die sie einsetzen können und mit der Haltung, die sie erworben haben, steht. Dabei ist die Beziehungs- und Kommunikationskompetenz der zukünftigen Lehrerpersönlichkeit als Person gefordert. Um Beziehungen, Kulturen und Systeme innerhalb der Schule zu entwickeln und zu innovieren, bedarf es der Fähigkeit, sich selbst unter ständigen Veränderungsanforderungen und Belastungssituationen zu motivieren. Wer Schülerinnen und Schüler als Lernbegleiter*in innerhalb vorgegebener schulischer Strukturen und ablaufenden Lehr-Lernprozesse begleiten will, muss die persönlichen Leistungs-, Handlungs- und Reflexionsprozesse innovieren und kontinuierlich weiterentwickeln. In diesem Kontext ist GOL-SELF-Leadership ein Angebot für Lehramtsstudierende, dass sie dabei unterstützen soll, sich aktiv weiterzuentwickeln, eine professionelle Haltung zu gewinnen, Motivationen, Ziele, Anforderungen und Unsicherheiten zu reflektieren, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und Fragen zu stellen. Als Formate werden dabei Einzelcoachings und Lernwerkstätten angeboten. Das Lehramtscoaching folgt dem systemischen Ansatz: Es fokussiert auf Lösungen. Ergebnisorientiert werden Ressourcen aktiviert und erweitert durch die Anleitung zur Selbstreflexion der Studierenden (Innensicht), das Feedback (Außensicht) und einen Perspektivenwechsel. Systemisches Lehramtscoaching bietet den Rahmen für die Möglichkeit zur Selbstveränderung, der Stabilisierung unter ständigen Veränderungsanforderungen und der

Erweiterung der Beziehungs- und Kommunikationskompetenz als Grundlage pädagogischer Führung (GOL-Homepage, 2018).

Abbildung 33: Formate GOL-SELF-Leadership

Lernwerkstatt

- Entwicklung eines eigenen professionellen Stils
- Anforderungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers wahrnehmen und gestalten
- Persönlichkeitsressourcen für Klassenzimmer, Kollegium und Elternarbeit stärken

Einzelcoaching

- Zeit für Ihre persönlichen Anliegen
- Raum für Ihre Fragen
- Reflexion von Erwartungen und gesetzten Zielen

Quelle: GOL, 2018b

Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 18 Personen an den Lernwerkstätten teil. Von den Teilnehmenden war die Hälfte weiblich und 44,4 Prozent männlich. Eine Person ordnete sich keinem der beiden Geschlechter zu. Im Durchschnitt waren die Befragten 25,1 Jahre ($SD = 3,62$) alt und befanden sich im Schnitt im 6,2-ten Fachsemester ($SD = 4,20$). Die Mehrheit studierte Lehramt an Gymnasien (L3), 22,2 Prozent Lehramt an Grundschulen (L1) und 11,1 Prozent Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2).

Teilnahmemotivation

Zu Beginn wurden die Studierenden zu den unterschiedlichen Motiven zur Teilnahme an dem Angebot befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Teilnahmemotivation unterteilt sich in vier Dimensionen: extrinsische Regulation, identifizierte Regulation, introjierte Regulation und intrinsische Regulation (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

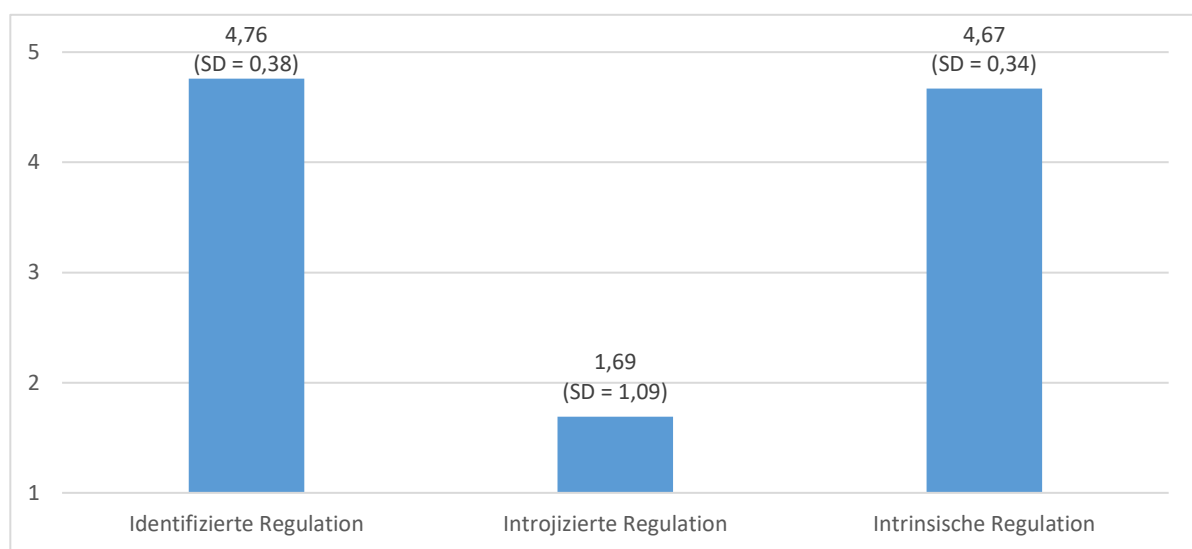
Die Reliabilität der Skala *identifizierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,66$ als fragwürdig bezeichnet werden. Bei Prüfung der Normalverteilung zeigt sich der Wert des Shapiro-Wilk-Tests für alle Items signifikant ($p < 0,01$), sodass eine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden muss.

Die Reliabilität der Skala *introjierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,87$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *intrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,69$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Teilnehmenden besuchten die Lernwerkstatt überwiegend aus intrinsischer und identifizierter Regulation. Sie wollten „einen tieferen Einblick in die Thematik bekommen“ und „neue Dinge lernen“. 88,9 Prozent interessierten sich *voll und ganz* für das Thema, 83,3 Prozent wollten ein Verständnis für Probleme und Zusammenhänge bekommen. Alle Teilnehmenden wollten für ihren angestrebten Beruf Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Die introjierte Regulation spielte dagegen kaum eine Rolle bei der Entscheidung, die Lernwerkstatt zu besuchen (**Abbildung 34**).

Abbildung 34: Teilnahmemotivation (N = 18)



Quelle: Evaluation GOL-SELF-Leadership – Lernwerkstatt 2018/2019

Reflexive Orientierung und Anregung zur Reflexion

Die reflexive Orientierung wurde zum Ende erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *interne Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,77$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externe Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,48$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,89$ als gut bezeichnet werden.

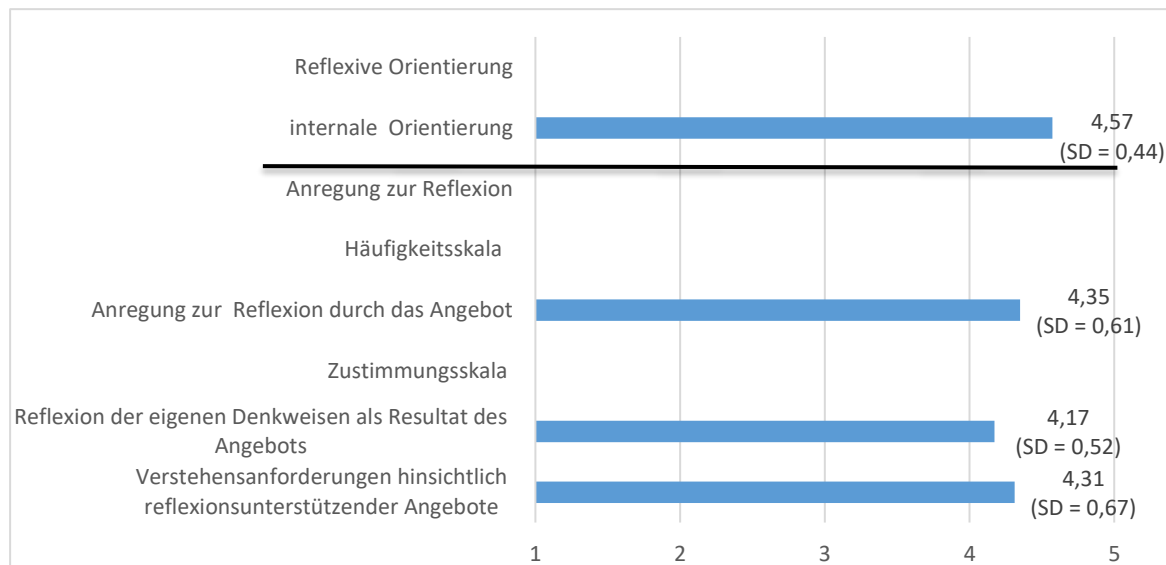
Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,60$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,67$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Am Ende des Angebots wiesen die Teilnehmenden eine hohe interne reflexive Orientierung auf (M = 4,57 SD = 0,44). Die Anregung zur Reflexion wurde von den Teilnehmenden am Ende der Veranstaltung ebenfalls hoch eingeschätzt. Die Befragten haben *häufig* bzw. *immer* Anlässe zur

Reflexion wahrgenommen. Beispielsweise haben sie durch die Lernwerkstatt die Denkweisen anderer hinterfragt und über andere Haltungen nachgedacht oder die Gelegenheit bekommen, ihre Denkweisen neu zu bewerten, um sie weiterzuentwickeln. Sie haben durch die Lernwerkstatt gelernt, ihre eigenen Denkweisen zu prüfen (56,3 Prozent *stimmten genau zu*), ihren aktuellen Kontext aus mehreren Perspektiven zu betrachten (50 Prozent *stimmten genau zu*) und dass es gut ist, seine Haltungen zu hinterfragen (drei Viertel *stimmten genau zu*) (**Abbildung 35**).

Abbildung 35: Reflexionsbezogene Orientierung und die Anregung zur Reflexion durch die Lernwerkstatt



Quelle: Evaluation GOL-SELF-Leadership – Lernwerkstatt 2018/2019

Qualität und Zufriedenheit

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,85$ als gut bezeichnet werden.

Die Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,66$ als fragwürdig bezeichnet werden.

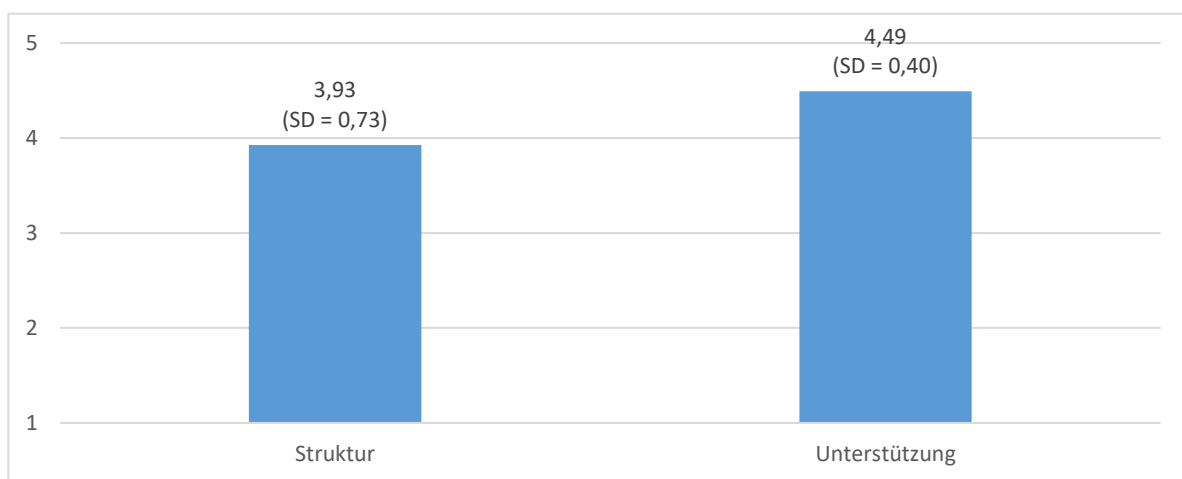
Die Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,44$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,24$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Qualität der Lernwerkstatt (**Abbildung 36**) wurde von den Teilnehmenden größtenteils gut bzw. sehr gut bewertet. Am positivsten wurde die Aspekte der Dimension Orientierung eingeschätzt. Die Befragten waren der Meinung, dass in der Lernwerkstatt berufspraktische Fähigkeiten gefördert werden (68,8 Prozent *trifft voll und ganz zu*, ein Viertel *trifft eher zu*) und dass die Lernwerkstatt für die spätere Berufspraxis sehr nützlich ist (87,5 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 12,5 Prozent *trifft eher*

zu). Auch die Dimension Unterstützung wurde positiv beurteilt. Etwas schlechter, aber dennoch mit einem Mittelwert von 3,93, wurde die Struktur wahrgenommen. Für einen kleinen Teil der Befragten war beispielsweise das Lernziel nicht ganz so klar definiert (68,8 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*, ein Viertel *teils/teils* und 6,3 Prozent *trifft eher nicht zu*). Auch die Aussage „Der/Die Dozent*in bespricht zu Beginn einer Sitzung den Ablauf.“ wurde von den Befragten differenziert eingeschätzt. Während etwas mehr als die Hälfte die Aussage für *voll und ganz* bzw. für *eher zutreffend* einschätzte, verorteten sich 18,8 Prozent in der Mitte und 12,5 Prozent hielten sie für *eher nicht zutreffend*.

Abbildung 36: Qualität der Lernwerkstatt

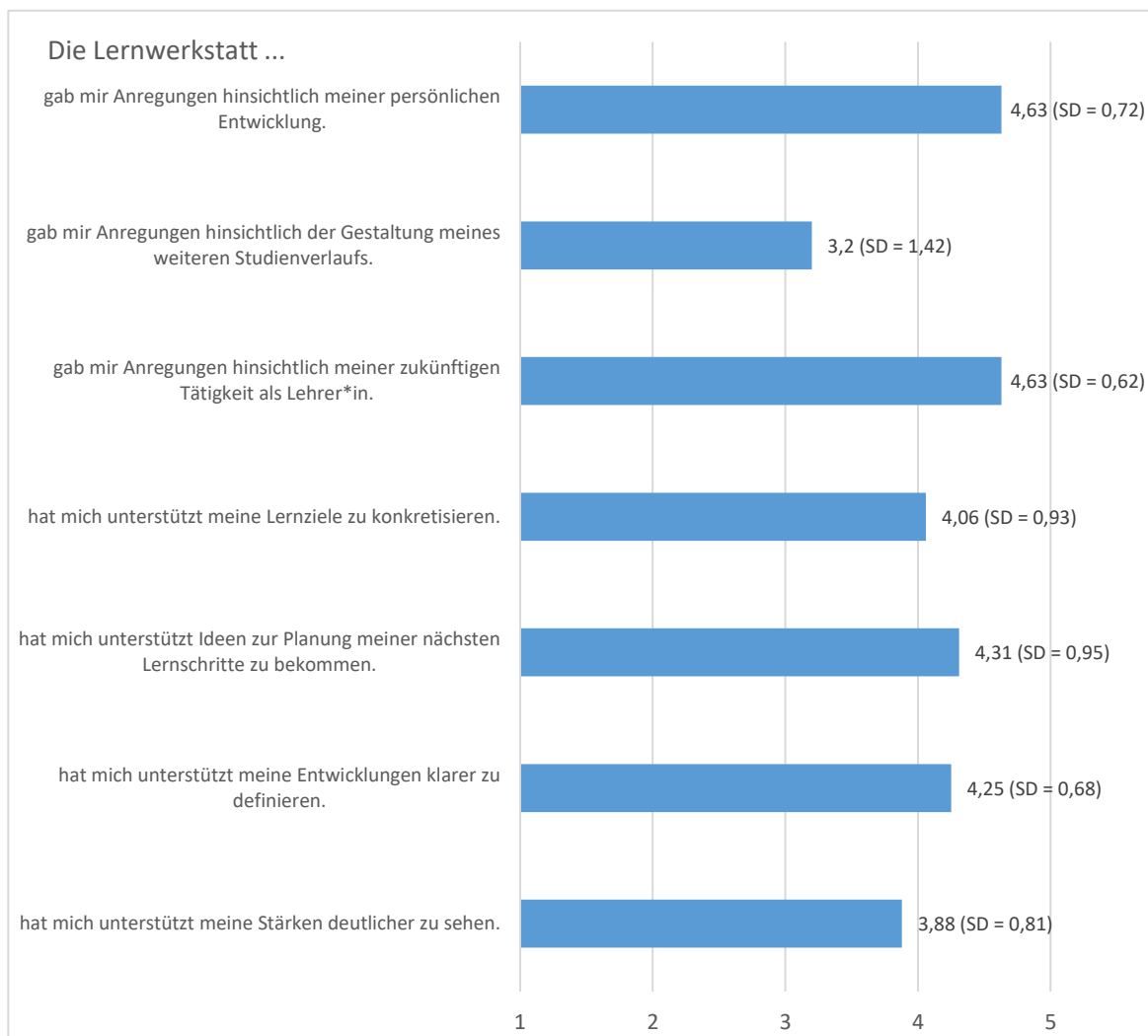


Quelle: Evaluation GOL-SELF-Leadership – Lernwerkstatt 2018/2019

Insgesamt waren die Teilnehmenden mit der Lernwerkstatt *zufrieden* (50 Prozent) bzw. *sehr zufrieden* (37,5 Prozent), 12,5 Prozent waren *teils/teils zufrieden*. Ein ähnliches Bild zeigte sich im Hinblick auf die Erfüllungserwartung. Für über die Hälfte haben sich die Erwartungen *sehr*, für ein Viertel *eher* und für 18,8 Prozent *teils/teils* erfüllt.

Auch beim subjektiven Nutzen ist das Bild größtenteils positiv (**Abbildung 37**). Die Lernwerkstatt hat die Befragten unterstützt, Ideen zur Planung ihrer nächsten Lernschritte zu bekommen, ihre Entwicklungen klarer zu definieren sowie Anregungen hinsichtlich ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrer*in und ihrer persönlichen Entwicklung zu bekommen. Ein differenzierteres Bild zeigte sich bei der Aussage „Die Lernwerkstatt gab mir Anregungen hinsichtlich der Gestaltung meines weiteren Studienverlaufs“. Während 46,7 Prozent *zustimmten*, hielt sie knapp über ein Viertel für *eher* bzw. *überhaupt nicht zutreffend*. 26,7 Prozent verorteten sich in die *Teils/teils*-Kategorie.

Abbildung 37: Subjektiver Nutzen durch die Lernwerkstatt



Quelle: Evaluation GOL-SELF-Leadership – Lernwerkstatt 2018/2019

3.3 Maßnahmenpaket Professionalisierung

„Die von der JLU angestrebte Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften zu einem *reflective practitioner* erfordert, dass Inhalte und Strukturen geschaffen werden, die vor allem eine forschungsorientierte Grundhaltung bei Studierenden (und Lehrkräften) aufbauen und die an aktuellen Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung anschließen. Zur Förderung der Forschungsorientierung soll als inhaltlicher Bezugsrahmen ein Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften entwickelt werden, das die bisher zumeist additiven Lehrangebote der vier Grundwissenschaften miteinander vernetzt. Im Rahmen eines neuen inhaltlichen Aufbaumoduls soll darüber hinaus die Vernetzung zwischen diesem Bezugsrahmen und aktuellen Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung geschaffen werden. Über die Kooperation mit den Campusschulen werden beide Maßnahmen an die schulische Praxis rückgebunden.“ (GOL-Antrag, 2016)

Schwerpunkte innerhalb des Maßnahmenpakets:

- Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften (IKG)
- Aufbaumodul „Arbeiten in Multiprofessionellen Teams/Settings“ (AMT)
- Campusschulen als Praxisort für forschungsorientiertes Lernen

3.3.1 Aufbaumodul „Arbeiten in Multiprofessionellen Teams/Settings“ (AMT)

„Mit diesem Modul will die JLU auf bildungspolitisch induzierte Anstöße zur Erweiterung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen reagieren und gleichzeitig exemplarisch einen erweiterten Ansatz der Integration von Forschungsorientierung in die Lehrerbildung schaffen. Inhaltlicher Kern des Moduls sollen die Themen Ganztagschule, sichere Schule (inkl. sexuelle Gewalt), Inklusion und interkulturelle Kompetenzen sein. In all diesen Bereichen müssen Lehrkräfte zur vertieften Kooperation im Kollegium (Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013) sowie in multiprofessionellen Teams (Böttcher et al., 2014) in der Lage sein.“ (GOL-Antrag, 2016) In den konzipierten Lehrveranstaltungen werden Lehramtsstudierende sowie Studierende weiterer pädagogischer und nicht-pädagogischer Studiengänge in einer Veranstaltung zusammengeführt. Zunächst wurden drei verschiedene Lehrveranstaltungsformate pilotiert, wobei sich die Inhalte an gesellschaftlich relevanten Bereichen, die eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen erfordern, orientieren.

- Lehrveranstaltungen zum Thema Ganztagschule
- Lehrveranstaltungen zum Thema interkultureller Kompetenz
- Lehrveranstaltungen zum Thema sexualisierter Gewalt und Gewalt an Schulen

Die vorliegenden Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die Erhebungen vom SoSe 2017 bis einschließlich WiSe 2018/2019. Die Begründung der eingesetzten Konstrukte lehnt sich zum einen am Evaluationsmodell der GOL und zum anderen an kommunizierten Zielsetzungen des Angebots an. Alle Instrumente sind entweder aus bereits bestehender Forschung entlehnt oder wurden eigens entwickelt und getestet. Bei Dimensionierungen wurde im Vorhinein die innere Konsistenz mittels Cronbachs Alpha am Gesamtdatensatz der AMT-Veranstaltungen geprüft. Für Studierende, die kein Lehramt studieren, wurden die lehrer*innenbezogenen Fragen in pädagog*innenbezogenen Fragen abgeändert.

Nach einer Beschreibung der Stichprobe werden Informationen über die *Motivation zur Seminarteilnahme* zu Beginn des Semesters, die Einschätzung der *Qualität* und über *Anlässe zur Reflexion*, die *Anforderung*, die *Schwierigkeit*, den *Aufwand* und die *Fehlzeiten* im Seminar sowie über die *Zufriedenheit* und *Erwartungserfüllung* mit dem Seminar am Ende des Semesters gegeben. Im Anschluss daran werden Veränderungen der Konstrukte *Einstellung zu multiprofessioneller Kooperation* und *Reflexive Orientierungen* berichtet.

Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen an den Erhebungen 265 Personen teil. Von diesen füllten 229 Personen einen Fragebogen zum ersten MZP und 127 Personen einen Fragebogen zum zweiten MZP aus. In der Eingangserhebung waren 48 Prozent der Studierenden aus dem Lehramt, 45 Prozent aus der Außerschulischen Bildung und 7 Prozent besuchten das Seminar im Rahmen des Nebenfachs (Daten beruhen auf 229 Angaben). In der Enderhebung waren 45,4 Prozent Lehramtsstudierende, 29,4 Prozent Studierende der Außerschulischen Bildung und 25,2 Prozent aus dem Nebenfach (Daten beruhen auf 119 Angaben).

In der Eingangserhebung ordneten sich 81,1 Prozent der Studierenden dem weiblichen, 17,5 Prozent dem männlichen Geschlecht und 1,3 Prozent ordneten sich keinem der beiden Geschlechter zu (Daten beruhen auf 228 Angaben). Die Altersspanne der Studierenden reichte von 19 – 48 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 24,1 Jahren lag ($SD = 3,97$) (Daten beruhen auf 226 Angaben). In der Eingangserhebung gaben außerdem 72,2 Prozent an, zwischen dem 1. und dem 6. Semester zu sein, 26 Prozent der Befragten gaben an zwischen dem 7. und dem 10. Semester zu sein und jeweils 1 Person befand sich nach eigenen Angaben im 12., 14., 17. sowie 23. Semester (jeweils 0,4 Prozent) (Angaben beruhen auf 227 Angaben).

Motive zur Seminarteilnahme

Zu Beginn des Seminars wurden die Studierenden zu den unterschiedlichen Motiven an dem Seminar teilzunehmen befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Teilnahmemotivation unterteilt sich in vier Dimensionen: extrinsische Regulation, identifizierte Regulation, introjierte Regulation und intrinsische Regulation (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *extrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,65$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *identifizierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,83$ als gut bezeichnet werden.

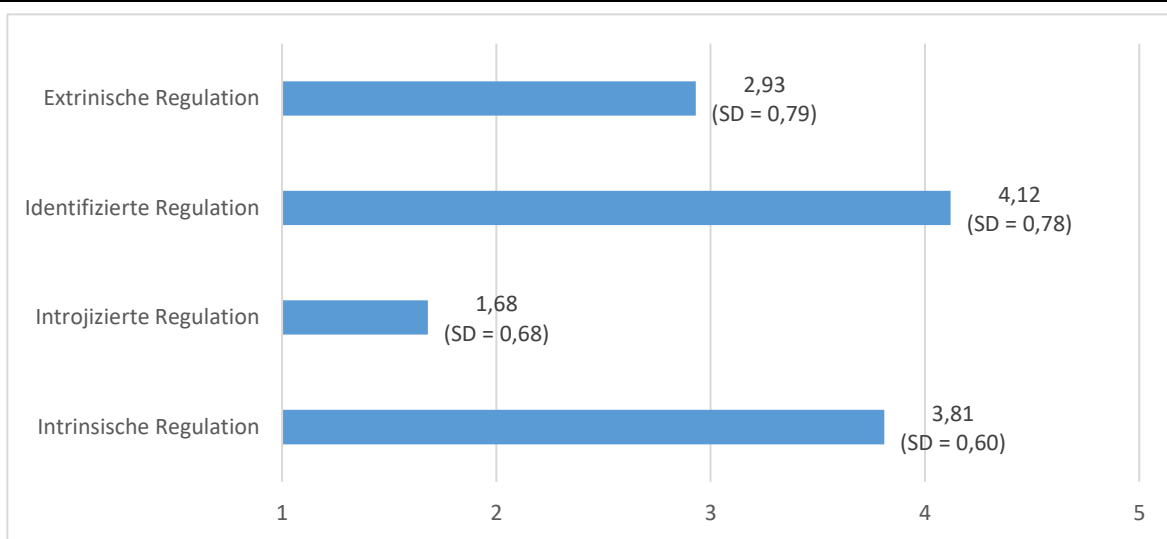
Die Reliabilität der Skala *introjierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,70$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *intrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut bezeichnet werden.

Abbildung 38 zeigt, dass die Befragten am stärksten Aussagen zur *identifizierten Regulation* zustimmten, gefolgt von der *intrinsischen Regulation*. Die deutliche Mehrheit der Teilnehmenden gab an, dass sie sich für das Seminar entschieden haben, um für ihren angestrebten Beruf Kenntnisse oder Fertigkeiten zu erwerben (53,7 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 38 Prozent *trifft eher zu*) und weil sie mit dem Wissen im Fach ihren Beruf besser ausüben können (41,7 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 42,6 Prozent *trifft eher zu*). Sie besuchten das Seminar, weil sie sich für das Thema interessieren (39,3 *trifft voll und ganz zu*, 47,7 Prozent *trifft eher zu*) und weil sie neue Dinge lernen möchten

(42,6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 45,4 Prozent *trifft eher zu*). Danach folgten extrinsisch regulative Aspekte. Die Studierenden besuchten die Seminare beispielsweise, um sich prüfungsrelevanten Stoff anzueignen (8,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 34,3 Prozent *trifft eher zu*, 33,3 Prozent *teils/teils*) und weil die Seminare gut in ihren Stundenplan passten (25,9 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 27,8 Prozent *trifft eher zu*, 26,9 Prozent *teils/teils*). Die *introjizierte Regulation* spielte nach Aussage der Student*innen im Mittel betrachtet eine eher untergeordnete Rolle für die Motivation zur Teilnahme am Seminar. Auf die Mehrheit der Befragten trafen die Aussagen „Weil ich anderen zeigen möchte, dass mir mein Studium wichtig ist.“ (78,7 Prozent), „Weil ich möchte, dass meine Kommiliton*innen denken, dass ich ein engagierter Student/eine engagierte Studentin bin.“ (94,4 Prozent) und „Weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig für mein Studium tun würde.“ (71,7 Prozent) *eher nicht bzw. überhaupt nicht zu*.

Abbildung 38: Teilnahmemotivation der Teilnehmer*innen an den Seminaren (N = 229)



Quelle: Evaluation AMT

Qualität des Seminars

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut bezeichnet werden.

Die Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,83$ als gut bezeichnet werden.

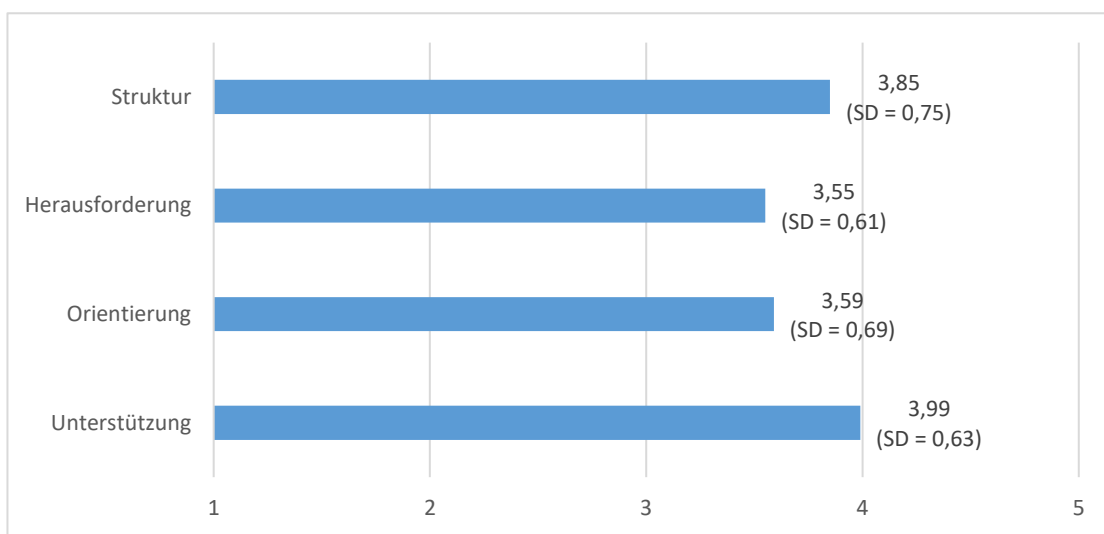
Die Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut bezeichnet werden.

Die Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,61$ als fragwürdig bezeichnet werden.

In der folgenden **Abbildung 39** sind die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen dargestellt. Insgesamt betrachtet, berichteten die Befragten bei allen Dimensionen eine hohe Qualität der Seminare und

bewerteten die meisten Aussagen mit *teils/teils* bzw. *trifft eher zu*, wobei sich die Standardabweichungen zwischen 0,61 und 0,75 bewegten. Aussagen, die einen hohen Grad an *Unterstützung* anzeigten, stimmten die Student*innen mit *trifft eher zu* am stärksten zu. Nach Einschätzung der Studierenden unterstützten sie sich in den Seminaren gegenseitig (16,7 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 45,5 Prozent *trifft eher zu*) und es herrschte eine gute Atmosphäre (54,5 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 31,8 Prozent *trifft eher zu*). Die Seminare folgten einer klaren Struktur (43,9 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*), sie wurden als sehr nützlich für die spätere Berufspraxis eingeschätzt (30,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 45,5 Prozent *trifft eher zu*), es wurden anspruchsvolle Fragen und Aufgaben gestellt/bearbeitet (15,2 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 36,4 Prozent *trifft eher zu*) und es wurde fachübergreifendes Wissen/Interdisziplinarität gefördert (16,7 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 34,8 Prozent *trifft eher zu*).

Abbildung 39: Bewertung der Qualität der Seminare (N = 127)



Quelle: Evaluation AMT

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

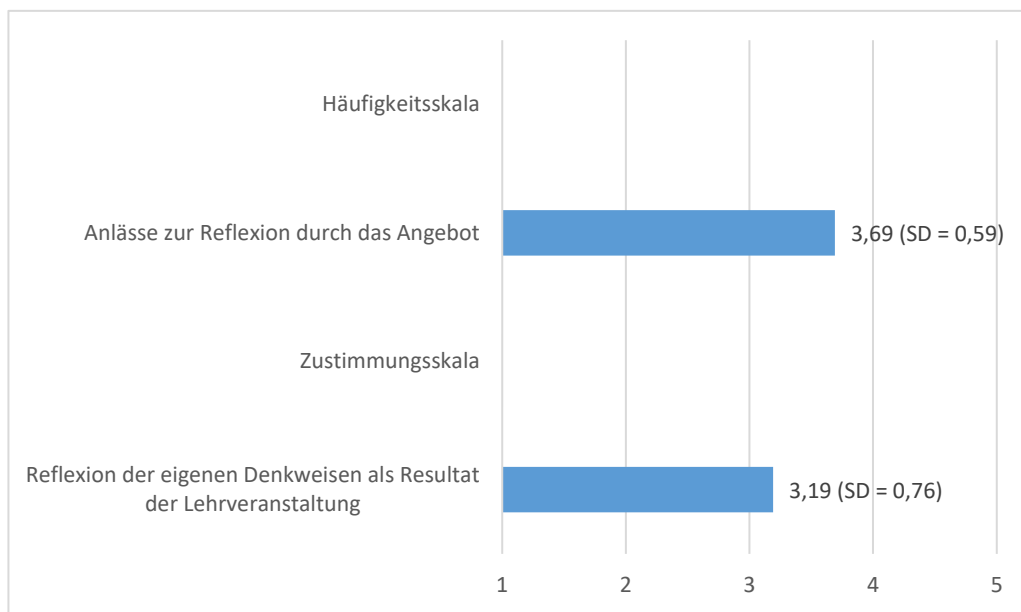
Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,89$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,35$ nicht als akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen sind in der folgenden **Abbildung 40** zu sehen. Die zwei unterschiedlichen Antwortformate sind entsprechend gekennzeichnet.

Abbildung 40: Anregung zur Reflexion durch die Seminare (N = 127)



Quelle: Evaluation AMT

Insgesamt zeigten sich hohe Mittelwerte. Die Befragten berichteten, dass sie im Mittel *manchmal* bis *häufig* Anlässe zur Reflexion durch das Seminar bekommen haben. Die Themen der Seminare haben die Teilnehmenden zum Nachdenken gebracht (13,4 Prozent *immer*, 53,7 Prozent *häufig*), sie haben durch die Seminare ihre Denkweisen reflektiert, um zu sehen, was sie verbessern können (17,9 Prozent *immer*, 41,8 Prozent *häufig*) und sie haben innerhalb der Seminare die Denkweisen anderer hinterfragt und über bessere Denkweisen nachgedacht (13,4 Prozent *immer*, 49,3 Prozent *häufig*). Bei der Betrachtung der Dimensionen, die mittels Zustimmungsskala beantwortet wurden, zeigte sich ebenfalls eine insgesamt hohe Zustimmung. Die Student*innen erlebten eine Reflexion ihrer eigenen Denkweisen als direktes Resultat der Lehrveranstaltung. Ein Ergebnis der Seminare sahen sie darin, dass sie ihre Art auf sich zu schauen verändert haben (9 Prozent *stimmt genau*, 20,9 Prozent *stimmt eher*, 40,3 Prozent *stimmt teilweise*) und in den Seminaren haben sie gelernt ihre eigenen Denkweisen zu prüfen (9 Prozent *stimmt genau*, 31,3 Prozent *stimmt eher*, 40,3 Prozent *stimmt teilweise*).

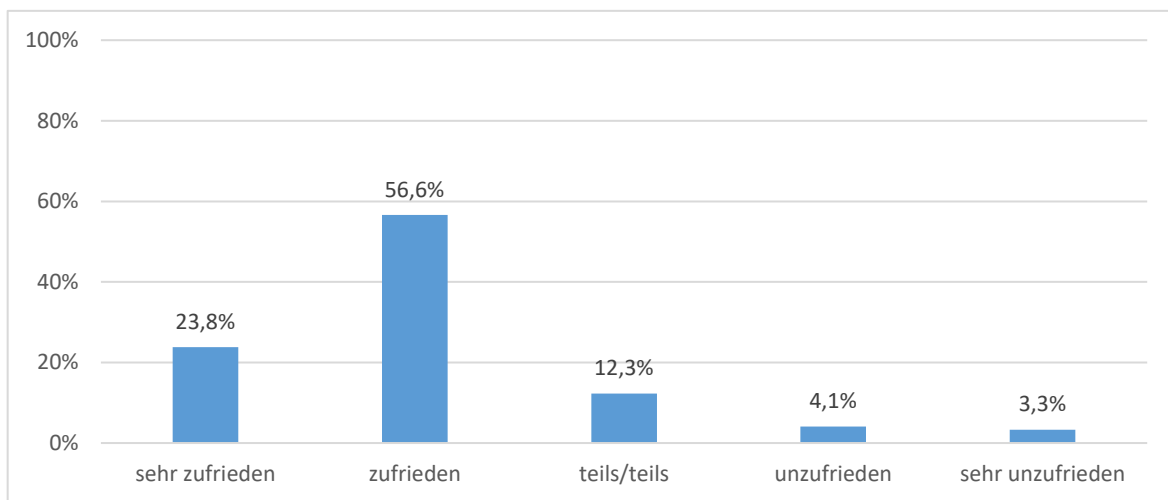
Anforderungen, Schwierigkeit, Aufwand und Fehlzeiten

Auf die Fragen hinsichtlich *Anforderung*, *Schwierigkeit* und den *Fehlzeiten* haben 125 Personen geantwortet. Die befragten Studierenden schätzten die gestellten *Anforderungen* im Seminar zu 84,8 Prozent als *genau richtig* ein, während 11,2 Prozent diese als *etwas zu hoch/groß* einstufen (3,2 Prozent geben *etwas zu niedrig/gering* und 0,8 Prozent *viel zu niedrig/gering* an). Für den *Stoffumfang* gaben 86,4 Prozent aller Befragten an, dass dieser *genau richtig* sei, jeweils 6,4 Prozent stimmten den Aussagen zu, dass der Stoffumfang *etwas zu hoch/groß* bzw. *etwas zu niedrig/gering* war (0,8 Prozent gaben an, er sei *viel zu niedrig/gering*). Der durchschnittliche geschätzte zeitliche *Aufwand* für die Veranstaltung pro Woche lag zwischen 0 und 6 Stunden und betrug im Mittel 1,94 Stunden (N = 125; SD = 1,19). Die *Fehlzeiten* der Befragten lagen zwischen 1 und 9 Sitzungen.

Zufriedenheit und Erwartungserfüllung

Auf die Frage wie *zufrieden* sie mit dem Seminar sind (**Abbildung 41**), antworteten 56,6 Prozent mit *zufrieden*, 23,8 Prozent mit *sehr zufrieden*, 12,3 Prozent mit *teils/teils*, 4,1 Prozent mit *unzufrieden* und 3,3 Prozent mit *sehr unzufrieden* (Antwortformat von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*).

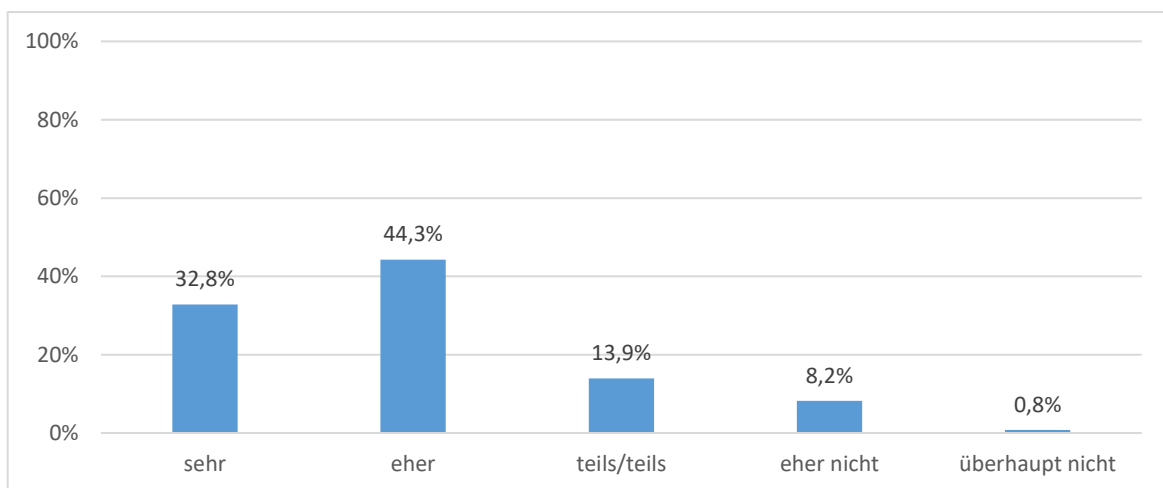
Abbildung 41: Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit den Seminaren (N = 122)



Quelle: Evaluation AMT

Auf die Frage, wie gut das Seminar die *Erwartungen* der Teilnehmer*innen erfüllt (**Abbildung 42**), gaben 44,3 Prozent der Studierenden an, dass die Erwartungen *eher* erfüllt wurden. 32,8 Prozent gaben an, dass die Erwartungen *sehr* erfüllt wurden, 13,9 Prozent, dass die Erwartungen zu Teilen erfüllt wurden (*teils/teils*), 8,2 Prozent, dass sie *eher nicht* erfüllt wurden und 0,8 Prozent, dass sie *überhaupt nicht* erfüllt wurden.

Abbildung 42: Erwartungserfüllung durch die Seminare (N = 122)



Quelle: Evaluation AMT

Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation

Die Skala zur Erfassung der Dimension *Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation* (angelehnt an Rothland, 2009) wurde zu Beginn und zum Ende des Semesters eingesetzt (fünfstufige Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*) und besteht aus den folgenden Items:

- „Die Qualität der pädagogischen Arbeit hängt davon ab, wie gut im multiprofessionellen Team zusammengearbeitet wird.“

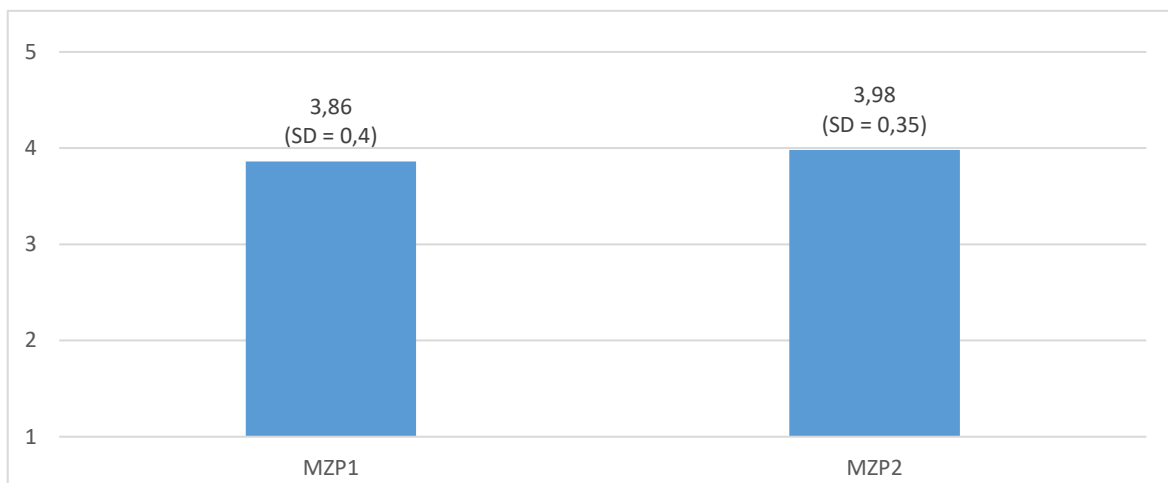
- „Für ein multiprofessionelles Team ist es wichtig, dass das pädagogische Handeln der einzelnen Teammitglieder transparent ist.“
- „Eine Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team bringt dem Einzelnen sicherlich mehr, als sie ihm an Mehraufwand (Zeitaufwand, Kompromisse schließen ...) kostet.“
- „Die Unterstützung, die man in einem multiprofessionellen Team erfährt, ist wünschenswert, da man nicht alles alleine machen muss.“
- „Die Zusammenarbeit zwischen allen pädagogisch Tätigen, egal mit was für einem professionellen Hintergrund, funktioniert.“
- „Teams an Schulen sollten nicht nur aus einer Berufsgruppe bestehen, sondern viele Berufsgruppen vereinen.“
- „In einem Team, bestehend aus unterschiedlichen Professionen, muss man langfristig zusammenarbeiten, um sich aufeinander einzuspielen.“
- „Personen anderer Professionen haben einen völlig anderen Blick auf Schüler*innen, was die pädagogische Arbeit bereichert.“
- „Personen anderer Professionen bereichern die pädagogische Arbeit dadurch, dass sie ganz andere Methoden und inhaltliche Möglichkeiten einbringen.“
- „Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen kommen sicherlich gut miteinander aus.“
- „Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen sollten an einer Schule ungefähr die gleiche Auffassung von Inhalten und Arbeitsformen haben.“
- „Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen sollten gemeinsam die Konzeptionen für bestimmte Angebotsformen in der Schule erarbeiten.“

Die Reliabilität der Skala *multiprofessionelle Kooperation* (MZP1) wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel eingestuft werden (N = 107).

Die Reliabilität der Skala *multiprofessionelle Kooperation* (MZP2) wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,70$ als fragwürdig eingestuft werden (N = 67).

Die Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten sind in der folgenden **Abbildung 43** dargestellt. Den einzelnen Aspekten der Skala stimmte die Mehrheit der Befragten zum ersten Messzeitpunkt im Mittel mit *trifft eher zu* zu. Für sie hängt die Qualität der pädagogischen Arbeit davon ab, wie gut im multiprofessionellen Team zusammengearbeitet wird (40,7 Prozent *trifft zu*, 46,3 Prozent *trifft eher zu*). Sie waren der Meinung, dass es für ein multiprofessionelles Team wichtig ist, dass das pädagogische Handeln transparent ist (43,5 Prozent *trifft zu*, 44,4 Prozent *trifft eher zu*) und dass eine Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team dem Einzelnen mehr bringt, als sie ihm an Mehraufwand kostet (19,4 Prozent *trifft zu*, 49,1 Prozent *trifft eher zu*). Ein geteiltes Bild zeigte sich bei der Aussage „Ich denke die Zusammenarbeit zwischen allen pädagogisch Tätigen, egal mit was für einem professionellen Hintergrund, funktioniert“. Zu beiden Messzeitpunkten verorteten sich die Mehrheit der Befragten (knapp über 50 Prozent) in die mittlere Kategorie (*trifft teilweise zu*). Während knapp ein Viertel bzw. etwa jeder Fünfte (23,1 Prozent MZP1, 16,4 Prozent MZP2) die Aussage für nicht bzw. *eher nicht zutreffend* hält, *stimmte* ein Viertel der Aussage *eher zu* bzw. *zu* (25,9 Prozent MZP1, 29,9 Prozent MZP2). Mittels T-Test wurden die Angaben der Studierenden, die zu beiden Erhebungszeitpunkten die Fragen beantwortet haben, auf Dimensionsebene miteinander verglichen. Von MZP1 zu MZP2 zeigte sich eine leichte Erhöhung der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation vom Beginn des Semesters (M = 3,86, SD = 0,4) zum Ende des Semesters (M = 3,98, SD = 0,35). Dieser Mittelwertunterschied ist statistisch signifikant ($t_{61} = -2,87$; $p = 0,01$).

Abbildung 43: Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation (N = 62)



Quelle: Evaluation AMT

Reflexive Orientierungen

Die reflexive Orientierung wurde jeweils zu Beginn und zum Ende erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* zum MZP1 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,81$ als gut bezeichnet werden.

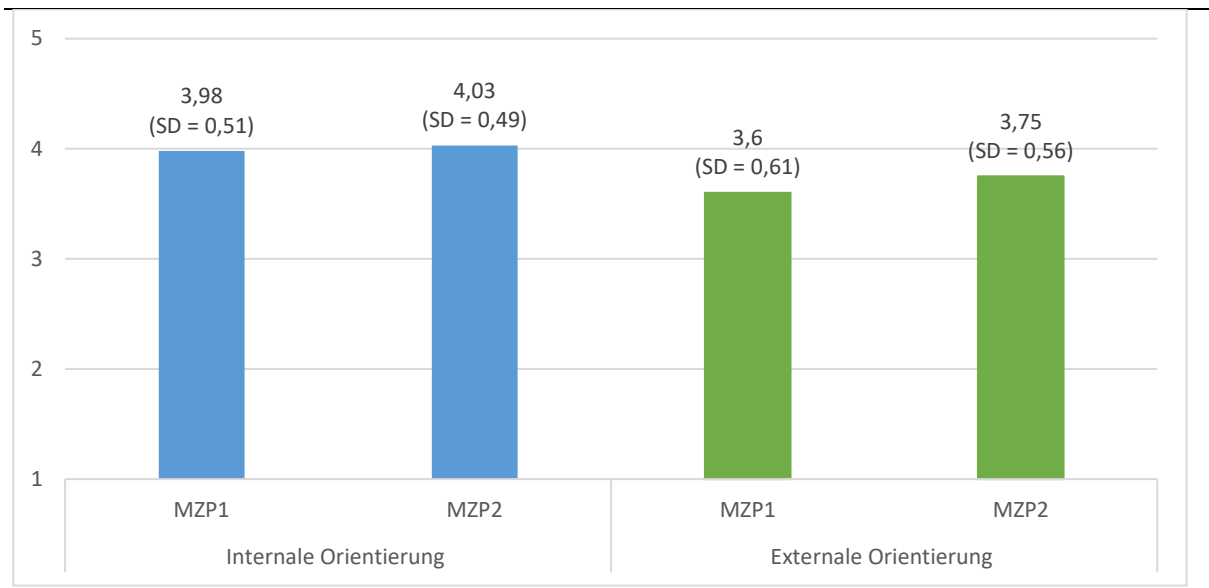
Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* zum MZP1 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,67$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,69$ als fragwürdig bezeichnet werden.

In der folgenden **Abbildung 44** sind die Dimensionen zu beiden Messzeitpunkten aufgeführt. Insgesamt verfügten die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten über eine hohe interne und externe reflexionsbezogene Orientierung. Dabei war die interne Orientierung etwas höher ausgeprägt als die externe. Die Mehrheit der Befragten gab beispielsweise an, dass sie ihr Handeln bewusst und regelmäßig selbst reflektieren (MZP1 34,3 Prozent *trifft zu*, 46,3 Prozent *trifft eher zu*) und dass sie versuchen sich, selbst immer besser kennenzulernen (MZP1 43,5 Prozent *trifft zu*, 41,7 Prozent *trifft eher zu*). Im Hinblick auf die externe Orientierung zeigte sich beispielsweise, dass nur ein Teil der Befragten gemeinsam mit anderen über das eigene Handeln reflektierte (MZP1 40,7 Prozent *trifft teilweise zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*, 13,9 Prozent *trifft zu*). Trotzdem war es der Mehrheit der Studierenden wichtig, von anderen Feedback über ihr eigenes Verhalten zu bekommen (MZP1 34,3 Prozent *trifft zu*, 40,7 Prozent *trifft eher zu*, 19,4 Prozent *trifft teilweise zu*).

Abbildung 44: Prä-Post-Messung bezüglich reflexiver Orientierung (N = 94)



Quelle: Evaluation AMT

Für beide Orientierungsskalen zeigte sich zum Semesterende mit einer Steigerung von 3,98 (SD = 0,51) auf 4,03 (SD = 0,49) für die *internale Orientierung* und einer Steigerung von 3,60 (SD = 0,61) auf 3,75 (SD = 0,56) für die *externale Orientierung* ein höherer Mittelwert. Jedoch ist dieser Unterschied nur für die *externale Orientierung* signifikant ($t_{93} = -2,93$; $p = 0,01$; *internale Orientierung*: $t_{93} = -1,21$; $p = 0,23$; Korrektur nach Bonferroni). Die Berechnung der Effektstärke nach Cohen (1988) ergibt mit $d = 0,26$ einen kleinen Effekt.

3.4 Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur

Die JLU sieht sich selbst in der Pflicht an der kontinuierlichen, reflektierten Weiterentwicklung der Qualität ihrer Lehrkräftebildung zu arbeiten. Hierfür wurde innerhalb der GOL ein spezifisches Maßnahmenpaket vorgesehen (GOL, 2020). „Die Qualitätsentwicklung der akademischen Lehre soll durch einen nach Fächerzonen organisierten regelmäßigen Austausch [...] gewährleistet werden. Mithilfe externer professioneller Moderation sollen sich Lehrende der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken bzw. der Grundwissenschaften gemeinsam über Inhalte und Methoden in der Lehrerbildung austauschen (vgl. zum Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft Bensen, 2005). Ziele des Austausches sind u. a.: Analyse schulischer Curricula mit Blick auf inhaltliche Ausgestaltung der Lehre sowie der Prüfungskultur, fachspezifische Lehr-Lernprozesse von Lehramtsstudierenden, Möglichkeiten individualisierender bzw. binnendifferenzierender Maßnahmen, Abstimmung individualisierter Beratungsprozesse zur Lehre und/oder konstruktive Diskussion von Evaluationsergebnissen der akademischen Lehre.“ (GOL-Antrag, 2016)

Maßnahme Forum Lehrentwicklung

Mit dem Forum Lehrentwicklung steht ein Angebot zur Verfügung, um hochschuldidaktische Fragen fächerübergreifend zu diskutieren, Expertisen einzubringen und sich im interdisziplinären Austausch der Weiterentwicklung sowohl der Inhalte als auch der methodischen Zugänge zu widmen. In den Foren zur Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur können die Dozentinnen und Dozenten sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft Fragen des Lernens, Lehrens und Prüfens an der JLU diskutieren. Solch ein kollegialer Austausch befördert eine langfristige (Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung an der JLU von innen heraus und hilft zentrale Elemente eines nachhaltigen Studiums zu identifizieren. Der Austausch wird zusätzlich durch inhaltlich wechselnde, theoretisch oder empirisch gestützte Inputs angeregt, die verschiedene Aspekte der Lehrerbildung an der JLU und im bundesweiten Vergleich umfassen. (GOL-Homepage, 2018)

Daneben steht die Entwicklung, Implementierung und wissenschaftliche Evaluation von innovativen Lehrvorhaben ebenso im Fokus. Folgende Lernentwicklungsprojekte sind dabei entstanden:

- LEHRENTWICKLUNGSPROJEKT *Digitalisierung*: Konzeption, Beratung und Koordination der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung von auf Digitalisierung bezogener Lehrentwicklung in der Lehrerbildung als Querschnittsaufgabe über die Fächerzonen hinweg.
- LEHRENTWICKLUNGSPROJEKT *Sachunterricht*: Konzeption, Koordination und Durchführung eines Fachpraktikums *Sachunterricht* für Studierende des Lehramtes an Grundschulen als vernetzte Qualifizierungsaufgabe in der Lehrerbildung. (GOL-Homepage, 2018)

3.4.1 Lehrentwicklungsprojekt Sachunterricht

Innerhalb des Lehrentwicklungsprojekts Sachunterricht soll ein Fachpraktikum Sachunterricht für Studierende des Lehramtes an Grundschulen konzipiert und durchgeführt werden, mit dem Ziel, ein Modul zum Fachpraktikum Sachunterricht zu implementieren. Laut Modulbeschreibung (SoSe 2018) sind folgende Kompetenzen zu entwickeln:

„Die Studierenden ...

- ziehen verschiedene Quellen zielgerichtet für die Planung einer Unterrichtssequenz heran.

- schlüsseln fachliche Konzepte zu einem Themenbereich systematisch für die Unterrichtsplanung auf.
- können Unterricht (fach)didaktisch begründet konzipieren, planen und durchführen.
- reflektieren Unterrichtsabläufe kriteriengeleitet und theoriegestützt unter Nutzung von Beobachtungsaufzeichnungen (Protokollen).
- arbeiten bei Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht konstruktiv mit einem Tandempartner/einer Tandempartnerin zusammen.“ (Studien- und Prüfungsordnung Lehramt an Grundschulen JLU, 2017, S. 1)

Die vorliegenden Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die Erhebungen im SoSe 2018 sowie WiSe 2018/2019 in der Veranstaltung „Fachpraktikum Sachunterricht“. Die Begründung der eingesetzten Konstrukte lehnt sich zum einen am Evaluationsmodell der GOL und zum anderen an den kommunizierten Zielsetzungen des Angebots an. Alle Instrumente sind entweder aus bereits bestehender Forschung entlehnt oder wurden eigens entwickelt und getestet.

Nach einer Beschreibung der Stichprobe werden Informationen über die *Motivation zur Seminarteilnahme* zu Beginn des Semesters, die Einschätzung der *Qualität des Seminars* und über *Anlässe zur Reflexion*, die *Anforderung*, die *Schwierigkeit*, den *Aufwand* und die *Fehlzeiten* im Seminar sowie über die *Zufriedenheit* und *Erwartungserfüllung* bezüglich des Seminars am Ende des Semesters gegeben. Im Anschluss daran werden Veränderungen der erfassten Konstrukte der *Reflexiven Orientierungen* und der *Reflexionskompetenz* dargestellt. Um die Mittelwerte einzelner Skalen zu allen Messzeitpunkten auf signifikante Unterschiede zu überprüfen, wurde die ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden die Ergebnisse zusätzlich mit dem Wilcoxon-Vorzeichenrangtest bei verbundenen Stichproben abgesichert.

Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen an den Erhebungen 53 Personen teil. Von diesen haben 46 Personen einen Fragebogen zum ersten MZP und 48 Personen einen Fragebogen zum zweiten MZP ausgefüllt, 16 Personen füllten einen Fragebogen zum Follow-Up-Termin aus.

In der Eingangserhebung waren 97,8 Prozent der Studierenden aus dem Lehramt, 2,2 Prozent der Studierenden waren Studierende der beruflichen und betrieblichen Bildung (8 Angaben fehlend). In der Enderhebung waren 97,6 Prozent Lehramtsstudierende und 2,4 Prozent Studierende der beruflichen und betrieblichen Bildung (Daten beruhen auf 41 Angaben, 7 fehlend). Zum Follow-Up-Zeitpunkt nahmen ausschließlich Studierende des Lehramts teil (Daten beruhen auf 14 Angaben, 2 fehlend).

In der Eingangserhebung ordneten sich 80,4 Prozent der Studierenden dem weiblichen, 17,4 Prozent dem männlichen Geschlecht und 2,2 Prozent ordneten sich keinem der beiden Geschlechter zu (Daten beruhen auf 46 Angaben, 7 fehlend). Die Altersspanne der Studierenden reichte von 20 - 29 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 22,3 Jahren lag (SD = 2,42) (Daten beruhen auf 45 Angaben, 8 fehlend). In der Eingangserhebung gaben außerdem 95,6 Prozent an zwischen dem 1. und dem 6. Semester zu sein, wobei jeweils 1 Person angab im 12. bzw. im 14. Semester zu sein (entspricht jeweils 2,2 Prozent) (Angaben beruhen auf 45 Angaben, 8 fehlend).

Teilnahmemotivation

Zu Beginn des Seminars wurden die Studierenden zu den unterschiedlichen Motiven an dem Seminar teilzunehmen befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*).

Die Teilnahmemotivation unterteilt sich in vier Dimensionen: extrinsische Regulation, identifizierte Regulation, introjierte Regulation und intrinsische Regulation. (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2)

Die Reliabilität der Skala *extrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,66$ als fragwürdig bezeichnet werden.

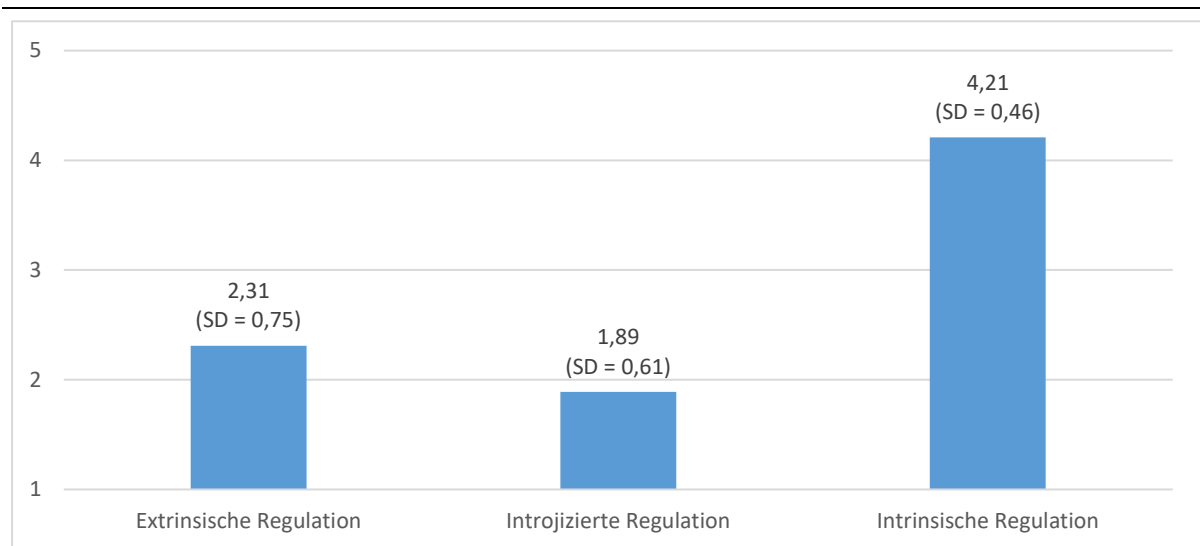
Die Reliabilität der Skala *identifizierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,36$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *introjierte Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,57$ als schlecht bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *intrinsische Regulation* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,72$ als akzeptabel bezeichnet werden.

In der folgenden **Abbildung 45** sind die Mittelwerte der dem Fragebogen zugrundeliegenden Dimensionen dargestellt. Insgesamt haben $N = 45$ Studierende die Fragen zur Teilnahmemotivation beantwortet.

Abbildung 45: Teilnahmemotivation an den Seminaren (Mittelwerte)



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP1, SoSe 2018

Die Abbildung zeigt, dass die Befragten am stärksten den Aussagen zur *intrinsischen Regulation* zustimmten. Die Mehrheit der Studierenden nahm an der Veranstaltung teil, weil sie sich für das Unterrichtsfach interessierten (60 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 31,1 Prozent *trifft eher zu*) und weil sie neue Dinge über das Unterrichtsfach in diesem Fach lernen möchten (68,9 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,9 Prozent *trifft eher zu*). Mit einigem Abstand folgten *extrinsisch* regulative Aspekte sowie die *introjierte Regulation*. Diese spielten im Mittel betrachtet eine eher untergeordnete Rolle für die Motivation zur Teilnahme an den Seminaren. So spielte für die Mehrheit der Befragten die folgenden Aussagen kaum eine Rolle bei der Entscheidung für das Fachpraktikum: beispielsweise „Weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich kein Praktikum in diesem Unterrichtsfach machen würde.“ (60 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*, 31,1 Prozent *trifft eher nicht zu*), „Weil ich möchte, dass mein Dozent/meine Dozentin denkt, dass ich ein engagierter Student/eine engagierte Studentin bin.“ (57,8 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*, 31,1 Prozent *trifft eher nicht zu*) oder „Weil ich sonst mein

Studium nicht in der Regelstudienzeit beenden kann.“ (53,3 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*, 28,9 Prozent *trifft eher nicht zu*).

Reflexive Orientierung

Die reflexive Orientierung wurde im Rahmen des Seminars zu Beginn, zum Ende und in der Follow-Up-Erhebung anhand der zwei Dimensionen – internale und externale Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2) – abgebildet (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung zum MZP1* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,68$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung zum MZP1* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,47$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung zum MZP2* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,51$ als schlecht bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung zum MZP2* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,80$ als gut bezeichnet werden.

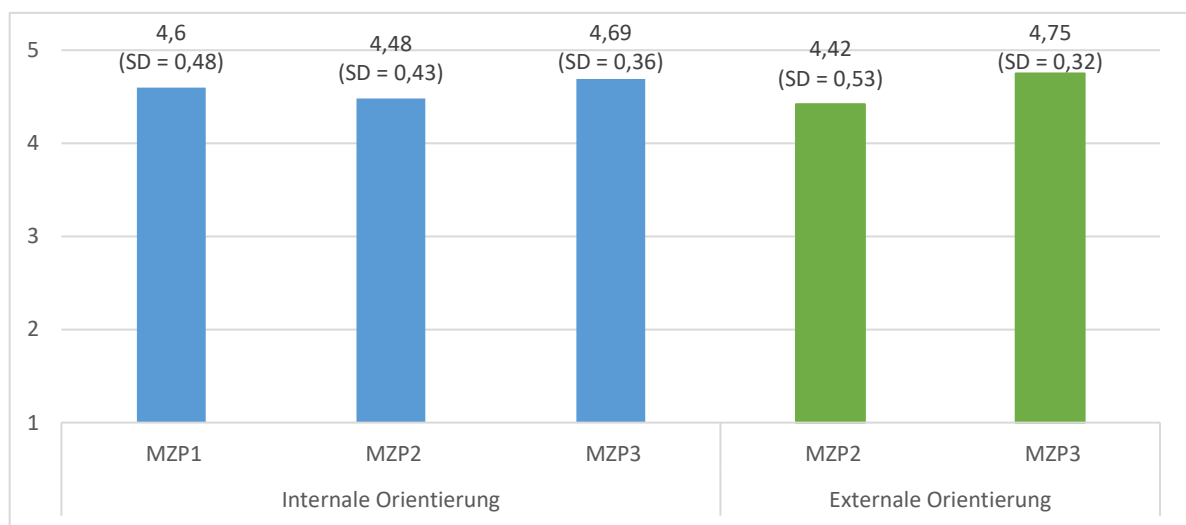
Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung zum MZP3* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,74$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung zum MZP3* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,56$ als schlecht bezeichnet werden.

Insgesamt zeigte sich, dass zu allen Messzeitpunkten die Teilnehmenden über eine hohe reflexive Orientierung verfügten. In der Eingangsbefragung (N = 45) gab die Mehrheit der Befragten an, dass sie gern Vorschläge erhalten, wie sie ihr Auftreten verbessern können (57,8 Prozent *trifft zu*, 31,1 Prozent *trifft eher zu*), dass sie im Nachhinein über die Art und Weise ihrer Reaktion nachdenken (68,9 Prozent *trifft zu*, 26,7 Prozent *trifft eher zu*), dass sie es gut finden, wenn Leute sie auf ihre Stärken hinweisen (66,7 Prozent *trifft zu*, 24,4 Prozent *trifft eher zu*), dass sie über sich selbst nachdenken (75,6 Prozent *trifft zu*, 15,6 Prozent *trifft eher zu*), dass sie sich mit ihrer eigenen persönlichen Entwicklung beschäftigen (46,7 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*) und dass sie zur Einschätzung ihres Auftretens gerne die Meinung anderer hören (46,7 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*).

In der folgenden **Abbildung 46** sind die Dimensionen zu allen 3 Messzeitpunkten aufgeführt. N = 12 Personen haben die Fragen in allen Erhebungen beantwortet. Für die internale Orientierungsskala zeigte sich zum Semesterende eine Verringerung des Mittelwerts, der zum Follow-Up-Zeitpunkt erneut anstieg. Insgesamt war die Mittelwertveränderung statistisch nicht signifikant (internale Orientierung: MZP1: M = 4,6 (SD = 0,48), MZP2: M = 4,48 (SD = 0,43), MZP3: M = 4,69 (SD = 0,36), $F(1,126, 12,391) = 1,462, p = 0,254$). Auch bei der externalen Orientierung zeigte sich zum Follow-Up-Messzeitpunkt ein Anstieg des Mittelwerts im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt nach dem Seminar (MZP2: M = 4,42 (SD = 0,53), MZP3: M = 4,75 (SD = 0,32)).

Abbildung 46: Reflexive Orientierung (Mittelwertvergleich)



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP1, MZP2 & MZP3, (SoSe 2018, WiSe 2018/2019)

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots und in der Follow-Up-Erhebung erfragt. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,79$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebotes* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,70$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderung hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel bezeichnet werden.

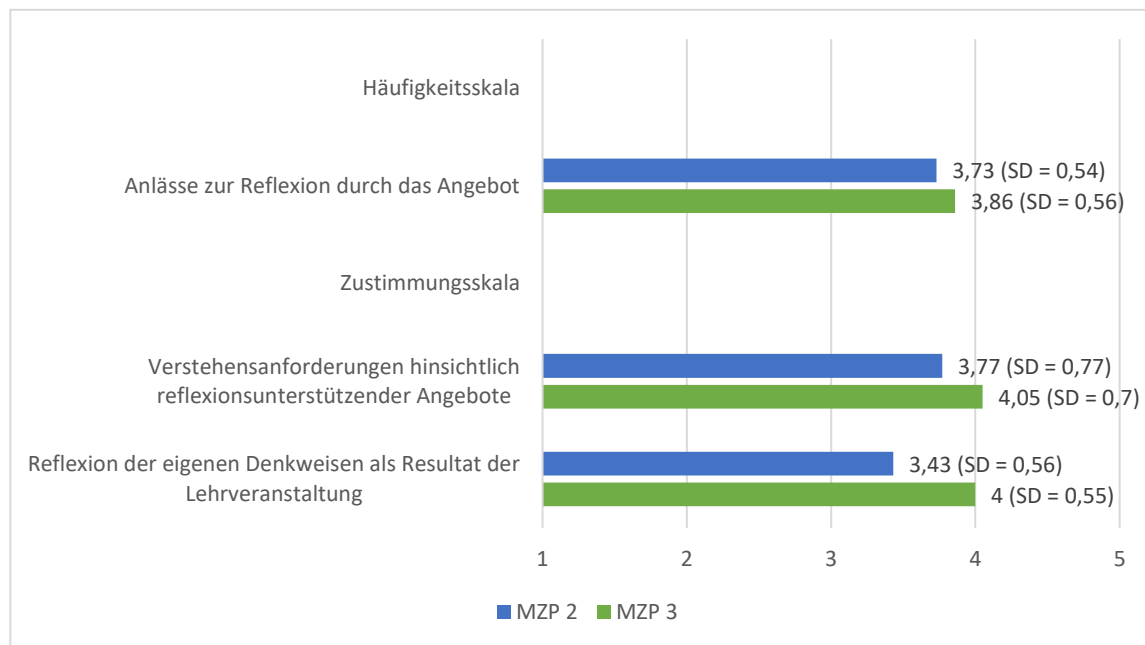
Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,83$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Denkweisen als Resultat des Angebotes* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,67$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderung hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen sind in der folgenden **Abbildung 47** zu sehen. Die zwei unterschiedlichen Antwortformate sind entsprechend gekennzeichnet. N = 46 Teilnehmende gaben zur Enderhebung Auskunft zu Reflexionsanlässen, N = 15 Personen taten dies zum Follow-Up-Termin.

Abbildung 47: Anregung zur Reflexion zu den Messzeitpunkten 2 und 3



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP2 & MZP3, (SoSe 2018, WiSe 2018/2019)

Insgesamt zeigten sich mittlere bis hohe Mittelwerte. Die Befragten berichteten, dass sie im Mittel *manchmal* bis *häufig* Anlässe zur Reflexion durch das Seminar bekommen haben (sowohl für MZP2 und MZP3). Zur Follow-Up-Erhebung gaben die Befragten beispielsweise an, dass die Themen der Lehrveranstaltung sie zum Nachdenken gebracht haben (13,3 Prozent *immer*, 66,7 Prozent *häufig*, 20 Prozent *manchmal*), sie reflektierten durch die Lehrveranstaltung ihre Denkweisen, um zu sehen, was sie verbessern können (13,3 Prozent *immer*, 60 Prozent *häufig*, 26,7 Prozent *manchmal*) und durch die Lehrveranstaltung haben sie die Gelegenheit bekommen, ihre Denkweisen neu zu bewerten, so dass sie sie weiterentwickeln können (20 Prozent *immer*, 46,7 Prozent *häufig* und 33,3 Prozent *manchmal*). Bei Betrachtung der Dimensionen, die mittels Zustimmungsskala beantwortet wurden, zeigte sich ebenfalls eine insgesamt mittlere bis hohe Zustimmung. Die Student*innen zeigten eine hohe Zustimmung bezüglich des eigenen Anspruchs, die reflexionsunterstützenden Aspekte zu verstehen (4 = *stimmt eher*) und sie erlebten eine Reflexion ihrer eigenen Denkweisen in ähnlichem Ausmaß als direktes Resultat der Lehrveranstaltung. So stimmte die Mehrheit der Studierenden zum Beispiel den Aussagen „Ein Ergebnis von der Lehrveranstaltung sehe ich darin, dass ich meine Art auf mich zu schauen verändert habe.“ (20 Prozent *stimmt genau*, 40 Prozent *stimmt eher*), „In der Lehrveranstaltung lerne ich, Themen aus mehreren Perspektiven zu betrachten.“ (33,3 Prozent *stimmt genau*, 40 Prozent *stimmt eher*), „Ein Ergebnis dieser Lehrveranstaltung wird sein, dass ich meine normalen Denkweisen über Themen verändern werde.“ (13,3 Prozent *stimmt genau*, 53,3 Prozent *stimmt eher*) oder „In der Lehrveranstaltung lerne ich, dass es zu einem Thema ganz unterschiedliche Zugänge gibt.“ (46,7 Prozent *stimmt genau*, 33,3 Prozent *stimmt eher*) zu. Zum zweiten Messzeitpunkt lagen die Mittelwerte der Zustimmungsskalen etwas niedriger (Bereich *stimmt teilweise*).

Anforderung, Schwierigkeit, Aufwand und Fehlzeiten

Auf die Fragen zur *Anforderung* und zum *Stoffumfang* haben 46 Personen geantwortet. Zum wöchentlichen *Aufwand* für die Veranstaltung und zu den *Fehlzeiten* machten 45 Personen Angaben. Die befragten Studierenden schätzten die gestellten *Anforderungen* im Seminar zu 2,2 Prozent als *viel zu niedrig/gering*, zu 4,3 Prozent als *etwas zu niedrig/gering*, zu 78,3 Prozent als *genau richtig* und zu 15,2 Prozent als *etwas zu hoch/groß* ein. Für den *Stoffumfang* gaben 8,7 Prozent der Befragten an, dieser sei *etwas zu niedrig/gering*, 82,6 Prozent gaben an, dass dieser *genau richtig* und 8,7 Prozent gaben an, dass dieser *etwas zu hoch/groß* war. Der durchschnittliche geschätzte zeitliche *Aufwand* für die Veranstaltung pro Woche lag zwischen 1 und 7 Stunden und betrug im Mittel 1,69 Stunden. Die *Fehlzeiten* der Befragten lagen zwischen 0 und 6 Sitzungen.

Qualität, Zufriedenheit und Erwartungserfüllung

Zum Ende des Semesters und in der Follow-Up-Erhebung wurden die Studierenden zur Qualität des Seminars befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Skala *Struktur* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,74$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Skala *Unterstützung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,76$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Skala *Orientierung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,82$ als gut bezeichnet werden.

Die Skala *Herausforderung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,46$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Skala *Struktur* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,60$ als schlecht bezeichnet werden.

Die Skala *Unterstützung* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,86$ als gut bezeichnet werden.

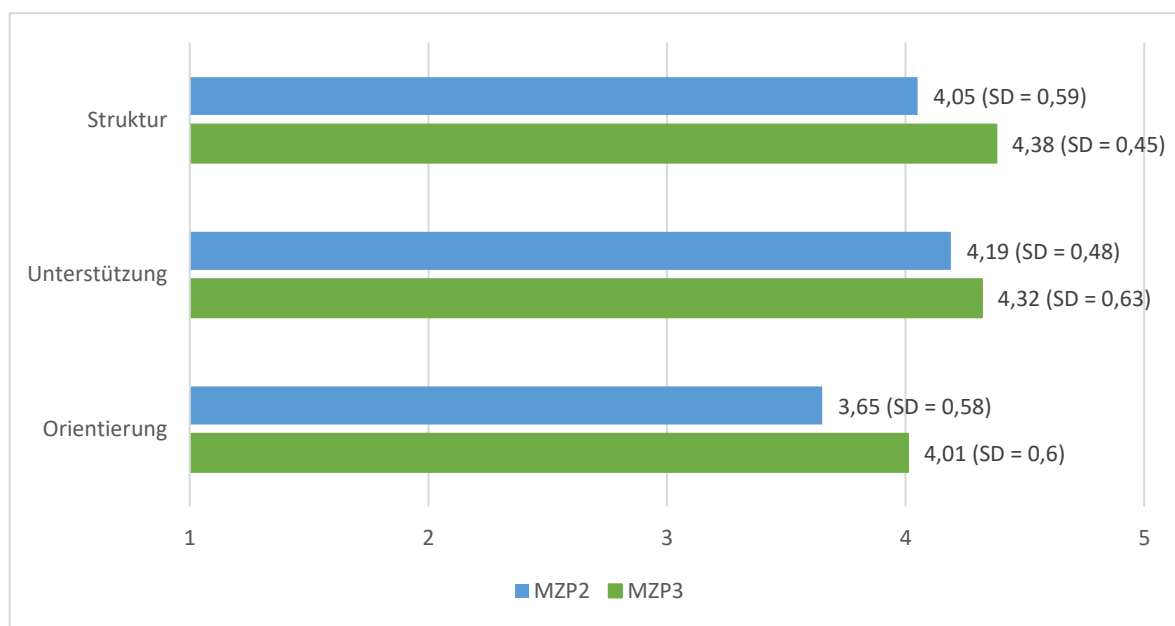
Die Skala *Orientierung* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,82$ als gut bezeichnet werden.

Die Skala *Herausforderung* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,45$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen sind in der folgenden **Abbildung 48** dargestellt. N = 46 Studierende haben die Qualität des Seminars mittels der vorgestellten Skala zur Enderhebung und N = 13 Personen zum Follow-Up-Messzeitpunkt beurteilt. Insgesamt betrachtet, berichteten die Befragten zum Follow-Up-Zeitpunkt höhere Werte als zur Enderhebung. Die Skalen bezüglich Struktur sowie Unterstützung wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten im Mittel mit *trifft eher zu* bewertet. Dies traf für die Skalen Orientierung und Herausforderung lediglich für den dritten MZP zu. Zum Follow-Up-Zeitpunkt gaben die Befragten beispielsweise an, dass die Lehrveranstaltung einer klaren Struktur folgte (64,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*), der /die Dozent*in zu Beginn einen Überblick über die Inhalte und Themen der Lehrveranstaltung gab (71,4 Prozent *trifft voll*

und ganz zu, 21,4 Prozent *trifft eher zu*), dass in der Lehrveranstaltung berufspraktische Fähigkeiten gefördert wurden (64,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*), dass die Lehrveranstaltung für die spätere Berufspraxis sehr nützlich ist (64,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*), dass in der Lehrveranstaltung anspruchsvolle Fragen und Aufgaben gestellt/bearbeitet wurden (57,1 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*), dass in der Lehrveranstaltung die Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein, gefördert wurde (50 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 42,9 Prozent *trifft eher zu*), dass in der Lehrveranstaltung eine gute Atmosphäre herrschte (71,4 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 21,4 Prozent *trifft eher zu*) und dass der/die Dozent*in für die Themen und Inhalte der Lehrveranstaltung begeistern konnte (50 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 35,7 Prozent *trifft eher zu*).

Abbildung 48: Qualität der Seminare zu den Messzeitpunkten 2 und 3



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP2 & MZP3, (SoSe 2018, WiSe 2018/2019)

Auf die Fragen zur *Zufriedenheit* und zur *Erwartungserfüllung* antworteten 46 Personen. Im Hinblick auf die Zufriedenheit äußerten 15,2 Prozent der Befragten, dass sie mit dem Seminar *teils/teils zufrieden* waren, 45,7 Prozent gaben an *zufrieden* gewesen zu sein und 39,1 Prozent der Befragten waren *sehr zufrieden* (Antwortformat von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*).

Auf die Frage, wie gut das Seminar die *Erwartungen* der Teilnehmenden erfüllt, antworteten 6,5 Prozent der Student*innen, dass die Erwartungen *eher nicht* erfüllt wurden, 13 Prozent gaben an, die Erwartungen seien *teils/teils* erfüllt wurden, 45,7 Prozent gaben an, dass ihre Erwartungen *eher* erfüllt wurden und 34,8 Prozent der Student*innen gaben an, dass diese *sehr* erfüllt wurden (Antwortformat von 1 = *überhaupt nicht* bis 5 = *sehr*).

Reflexionskompetenz

Der *Reflexionskompetenz* liegt ein mehrdimensionales Kompetenzmodell zugrunde, welches über verschiedene Skalen erfasst wurde. Mit den Skalen *Reflexion im Unterricht* und *Reflexion im Schulalltag* wurde die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Hinblick auf Reflexion bezogen auf Unterrichtssituationen und den Schulalltag insgesamt erfasst.

Reflexion im Praktikum und zukünftigen Lehreralltag

Die Formulierungen der Items der Skala zur *Reflexion im zukünftigen Lehreralltag* wurden im Vergleich zu anderen Evaluationen an die Situation der Lehramtsstudierenden im Praktikum angepasst sowie durch drei zusätzliche Items zur Befragung der Student*innen ergänzt (Fraij, 2018 angelehnt an Niggli, 2004 und Felten, 2005). Dabei wurde die Aussage „Ich werde in meinem Praktikum ...“ durch die folgenden Items vervollständigt und bezüglich der Häufigkeit des zukünftigen Handelns eingestuft (Antwortformat 1 = *seltener als alle 3 Monate*“ bis 7 = *täglich*).

- „mein Handeln immer wieder in Frage stellen.“
- „über gehaltene Unterrichtsstunden nachdenken.“
- „über gehaltene Gespräche mit meinem Mentor/meiner Mentorin nachdenken.“
- „mir genau überlegen, wie ich vorgehen will.“
- „darüber nachdenken, ob ich mich gegenüber Schüler*innen richtig verhalten habe.“
- „mir nach dem Unterricht jeweils Situationen daraus noch einmal vorstellen, um zu überlegen, wie ich hätte besser handeln können.“
- „über gehaltene Gespräche mit meinen Kommiliton*innen nachdenken.“
- „wenn der Unterricht unbefriedigend verlaufen ist, genau überlegen, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hat.“
- „mir Zeit nehmen, um über mein Verhalten nachzudenken.“
- „wenn Schüler*innen meinen Unterricht stören, kritisch überlegen, ob es an meinem Verhalten liegen könnte.“
- „mir regelmäßig Gedanken darüber machen, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.“
- „über gehaltene Gespräche mit meinem/meiner Praktikumsbeauftragten nachdenken.“
- „mir gut überlegen, warum ich manche Schüler*innen als schwierig empfinde.“
- „mich fragen, wie die Schüler*innen die einzelnen Unterrichtseinheiten erlebt haben.“

In der Follow-Up-Erhebung wurde die Frage dann auf den zukünftigen Lehralltag erfragt. Dabei wurde die Aussage „Ich werde als zukünftige Lehrer*in ...“ durch die folgenden Items vervollständigt und bezüglich der Häufigkeit des zukünftigen Handelns eingestuft (Antwortformat 1 = *seltener als alle 3 Monate* bis 7 = *täglich*).

- „mein Handeln immer wieder in Frage stellen.“
- „über gehaltene Unterrichtsstunden nachdenken.“
- „über gehaltene Elterngespräche nachdenken.“
- „mir genau überlegen, wie ich vorgehen will.“
- „darüber nachdenken, ob ich mich gegenüber Schüler*innen richtig verhalten habe.“
- „mir nach dem Unterricht jeweils Situationen daraus noch einmal vorstellen, um zu überlegen, wie ich hätte besser handeln können.“
- „wenn der Unterricht unbefriedigend verlaufen ist, genau überlegen, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hat.“
- „mir Zeit nehmen, um über mein Verhalten nachzudenken.“
- „wenn Schüler*innen meinen Unterricht stören, kritisch überlegen, ob es an meinem Verhalten liegen könnte.“

- „mir regelmäßig Gedanken darüber machen, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.“
- „mir gut überlegen, warum ich manche Schüler*innen als schwierig empfinde.“
- „mich fragen, wie die Schüler*innen die einzelnen Unterrichtseinheiten erlebt haben.“

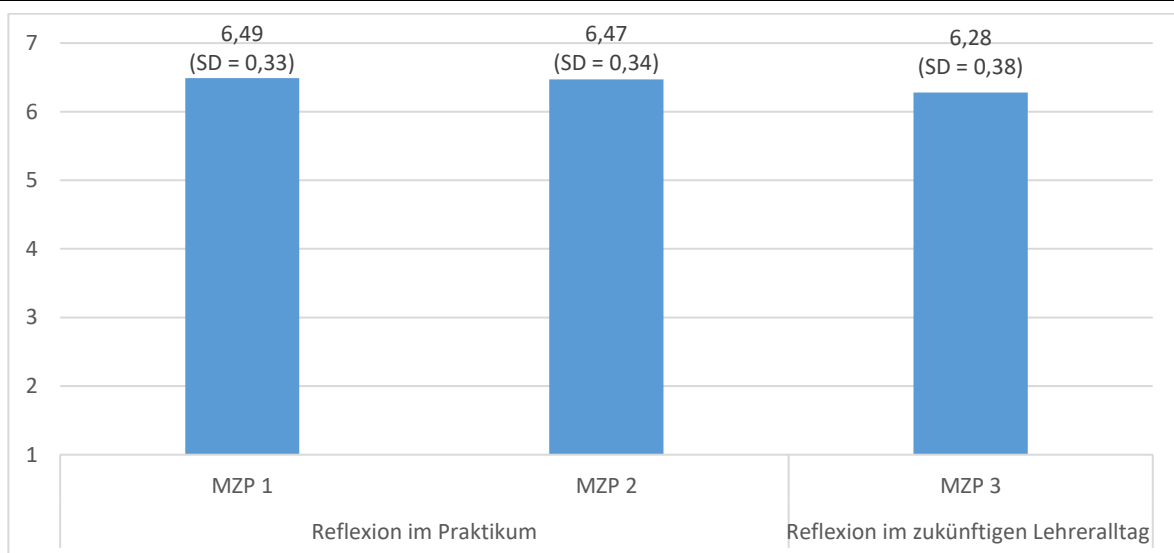
Die Reliabilität der Skala *Reflexion im Praktikum* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,86$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Reflexion im Praktikum* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,89$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Reflexion im zukünftigen Lehreralltag* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,66$ als fragwürdig bezeichnet werden.

In der **Abbildung 49** sind die Mittelwerte zu den drei Messzeitpunkten aufgeführt. $N = 12$ Personen haben zu allen Messzeitpunkten geantwortet.

Abbildung 49: Reflexion im zukünftigen Lehreralltag



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP1, MZP2 & MZP3, (SoSe 2018, WiSe 2018/2019)

In der Anfangsbefragung gaben die Studierenden beispielsweise an, dass sie im Praktikum ihr Handeln immer wieder in Frage stellen (69,2 Prozent *täglich*, 30,8 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*), dass sie über gehaltene Gespräche mit ihrem Mentor/ihrer Mentorin nachdenken (53,8 Prozent *täglich*, 23,1 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 21,3 Prozent *jede Woche*), dass sie sich genau überlegen, wie sie vorgehen wollen (76,9 Prozent *täglich*, 23,1 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*), dass sie sich nach dem Unterricht jeweils Situationen daraus noch einmal vorstellen, um zu überlegen, wie sie hätten besser handeln können (69,2 Prozent *täglich*, 30,8 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*), dass sie sich, wenn der Unterricht unbefriedigend verlaufen ist, genau überlegen, ob es an ihren methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hat (76,9 Prozent *täglich*, 7,7 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 15,4 Prozent *jede Woche*), sich fragen, wie die Schüler*innen die einzelnen Unterrichtseinheiten erlebt haben (30,8 Prozent *täglich*, 53,8 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 15,4 Prozent *jede Woche*) und dass sie sich gut überlegen, warum sie manche Schüler*innen als schwierig empfinden (30,8 Prozent *täglich*, 53,8 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 15,4 Prozent *jede Woche*).

Bezogen auf den zukünftigen Lehreralltag äußerten die Studierenden (MZP3), dass sie ihr Handeln immer wieder in Frage stellen werden (53,8 Prozent *täglich*, 30,8 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 15,4 Prozent *jede Woche*), dass sie über gehaltene Unterrichtsstunden nachdenken (76,9 Prozent *täglich*, 23,1 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*), dass sie sich genau überlegen, wie sie vorgehen wollen (84,6 Prozent *täglich*, 15,4 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*), dass sie darüber nachdenken, ob sie sich gegenüber Schüler*innen richtig verhalten haben (53,8 Prozent *täglich*, 38,5 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 7,7 Prozent *jede Woche*), dass sie sich nach dem Unterricht jeweils Situationen daraus noch einmal vorstellen, um zu überlegen, wie sie hätten besser handeln können (69,2 Prozent *täglich*, 23,1 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 7,7 Prozent *jede Woche*), dass sie sich Zeit nehmen, über ihr Verhalten nachzudenken (53,8 Prozent *täglich*, 46,2 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*), sich, wenn Schüler*innen ihren Unterricht stören, kritisch überlegen, ob es an ihrem Verhalten liegen könnte (46,2 Prozent *täglich*, 46,2 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 7,7 Prozent *jede Woche*), sich regelmäßig Gedanken darüber machen, welches die Stärken und Schwächen ihres Unterrichts sind (38,5 Prozent *täglich*, 30,8 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 30,8 Prozent *jede Woche*) und sich fragen, wie die Schüler*innen die einzelnen Unterrichtseinheiten erlebt haben (38,5 Prozent *täglich*, 23,1 Prozent *alle 2 bis 3 Tage*, 38,5 Prozent *jede Woche*).

Selbstwirksamkeit Reflexion in Unterricht und Schulalltag

Bei den Skalen *Reflexion im Unterricht* und *Reflexion im Schulalltag* sollten die Studierenden Aussagen bezüglich der Frage „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie persönlich hinsichtlich des Unterrichts und des Schulalltags zu?“ auf einer fünfstufigen Skala (1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*) einschätzen (Fraij, 2018 in Anlehnung an Gerecht et al., 2007 und Felten, 2005).

Diese Einschätzung der reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeit wurde je Aussage einmal für den Unterricht und einmal für den Schulalltag vorgenommen. Die Skalen bestehen jeweils aus den folgenden Items:

- „Wenn es ein Problem gibt, weiß ich, dass ich mein eigenes Handeln kritisch überprüfen kann.“
- „Ich traue mir zu, darüber nachzudenken, ob ich mich gegenüber anderen Personen richtig verhalten habe.“
- „Ich kann mir vorhergegangene problematische Situationen noch einmal vorstellen, um zu überlegen, wie ich hätte besser handeln können.“
- „Ich bin mir sicher, wenn ich Probleme mit Personen aus meinem Umfeld habe, dann kann ich sie mit anderen Personen besprechen.“
- „Wenn ich manche Personen als schwierig empfinde, traue ich es mir zu, darüber nachzudenken, warum das so ist.“
- „Selbst wenn ich im ersten Moment keine Lösung für ein Problem habe, bin ich mir sicher, eine Lösung zu finden.“
- „Ich weiß, dass ich nicht nur eine Handlungsmöglichkeit für den Umgang mit schwierigen Personen entwickeln kann, sondern verschiedene.“
- „Wenn die von mir entschiedene Handlungsstrategie nicht die Lösung des Problems erbringt, kann ich mir weitere Handlungsstrategien überlegen.“

Die Reliabilität der Skala *Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Unterricht* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Unterricht* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,73$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Unterricht* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,69$ als fragwürdig bezeichnet werden.

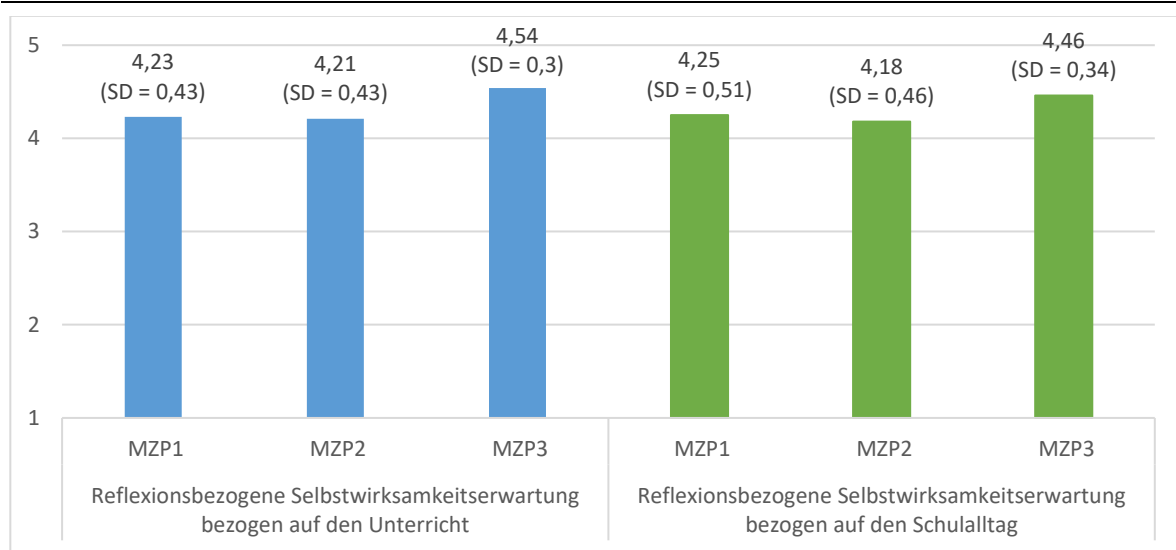
Die Reliabilität der Skala *Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Schulalltag* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,81$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Schulalltag* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,78$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Schulalltag* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,80$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Studierenden gaben zum ersten Messzeitpunkt bezogen auf den Unterricht an, dass sie, wenn es Probleme gibt, wissen, dass sie ihr eigenes Handeln kritisch prüfen können (15,4 Prozent *trifft zu*, 69,2 *trifft eher zu*), dass sie sich zutrauen, darüber nachzudenken, ob sie sich gegenüber anderen Personen richtig verhalten habe (53,8 Prozent *trifft zu*, 38,5 Prozent *trifft eher zu*), dass selbst wenn sie im ersten Moment keine Lösung für ein Problem habe, sie sich sicher sind, eine Lösung zu finden (23,1 Prozent *trifft zu*, 53,8 Prozent *trifft eher zu*), dass sie wissen, dass sie nicht nur eine Handlungsmöglichkeit für den Umgang mit schwierigen Personen entwickeln können, sondern verschiedene (38,5 Prozent *trifft zu*, 53,8 Prozent *trifft eher zu*) und dass sie, wenn die von ihnen entschiedene Handlungsstrategie nicht die Lösung des Problems erbringt, sie sich weitere Handlungsstrategien überlegen können (23,1 Prozent *trifft zu*, 76,9 Prozent *trifft eher zu*). Im Hinblick auf den Schulalltag äußerten die Befragten, dass sie, wenn es Probleme gibt, wissen, dass sie ihr eigenes Handeln kritisch prüfen können (38,5 Prozent *trifft zu*, 38,5 *trifft eher zu*), dass sie sich zutrauen, darüber nachzudenken, ob sie sich gegenüber anderen Personen richtig verhalten haben (61,5 Prozent *trifft zu*, 38,5 Prozent *trifft eher zu*), dass sie sich vorhergegangene problematische Situationen noch einmal vorstellen, um zu überlegen, wie sie hätten besser handeln können (61,5 Prozent *trifft zu*, 30,8 Prozent *trifft eher zu*), sie sind sich sicher, dass , wenn sie Probleme mit Personen aus ihrem Umfeld haben, sie sie dann mit anderen Personen besprechen können (23,1 Prozent *trifft zu*, 38,5 Prozent *trifft eher zu*, 30,8 Prozent *trifft teilweise zu*), dass, wenn sie manche Personen als schwierig empfinden, sie es sich zu trauen, darüber nachzudenken, warum das so ist (38,5 Prozent *trifft zu*, 53,8 Prozent *trifft eher zu*) und dass sie wissen, dass sie nicht nur eine Handlungsmöglichkeit für den Umgang mit schwierigen Personen entwickeln können, sondern verschiedene (30,8 Prozent *trifft zu*, 61,5 Prozent *trifft eher zu*).

Abbildung 50: Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Mittelwert)



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP1, MZP2 und MZP3, (SoSe 2018, WiSe 2018/2019)

Für die Items zur reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeit im Unterricht und in der Schule (**Abbildung 50**) lagen für den Vergleich von MZP1, MZP2 und MZP3 Daten von $N = 12$ Studierenden vor. Für die Skala *Unterricht* zeigte sich von MZP1 ($M = 4,23$, $SD = 0,43$) auf MZP2 ($M = 4,21$, $SD = 0,43$) eine leichte Verringerung der reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeit, während der Mittelwert zum Follow-Up-Termin leicht anstieg (MZP3: $M = 4,54$, $SD = 0,30$). Diese Unterschiede waren im Mittel statistisch signifikant ($F(2,22) = 4.52$, $p = 0,023$). Es gab eine signifikante Differenz zwischen ersten und dritten Messzeitpunkt von $-0,31$ ($SE = 0,12$), Bonferroni-adjusted $p < 0,05$. Für die Skala *Schulalltag* zeigte sich ein ähnliches Muster (MZP1: $M = 4,25$, $SD = 0,51$, MZP2: $M = 4,18$, $SD = 0,46$, MZP3: $M = 4,46$, $SD = 0,34$). Diese Unterschiede waren im Mittel statistisch nicht signifikant ($F(2,22) = 2,770$, $p = 0,085$).

Kompetenzgefühl

Bei der Skala zum *Kompetenzgefühl* (angelehnt an Gröschner & Schmitt, 2009) sollten die Studierenden unter der einleitenden Frage „Inwieweit fühlen Sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt darin kompetent? Ich kann ...“ vervollständigende Aussagen zu Reflexionskompetenzen auf einer siebenstufigen Skala einschätzen (1 = *gar nicht kompetent* bis 7 = *voll kompetent*). Die Items lauteten:

- „bei Schüler*innen Interesse an einem Thema wecken.“
- „Unterricht auf ein Lernziel hin planen.“
- „für meine geplanten Lernziele passende Unterrichtsmethoden einsetzen.“
- „mit Hilfe des didaktischen Wissens aus dem Studium mein eigenes Vorgehen im Unterricht kritisch bewerten.“
- „Lernsituationen im Unterricht klar strukturieren.“
- „die Struktur des Unterrichts den Schüler*innen gegenüber transparent machen.“
- „Unterrichtsstunden in meinem Fach, in dem ich das Praktikum im Sommer absolvieren werde, didaktisch begründet planen.“
- „Unterrichtsstunden in meinem anderen Fach/meinen anderen Fächern didaktisch begründet planen.“

- „anhand von eigenen Hospitationsprotokollen Unterricht kriteriengeleitet reflektieren.“
- „Schüler*innen Lernstrategien für das weitere Lernen vermitteln.“
- „die Unterrichtsqualität fremden Unterrichts nach ausgewählten Kriterien beurteilen.“
- „die Medienauswahl für meinen Unterricht begründen.“

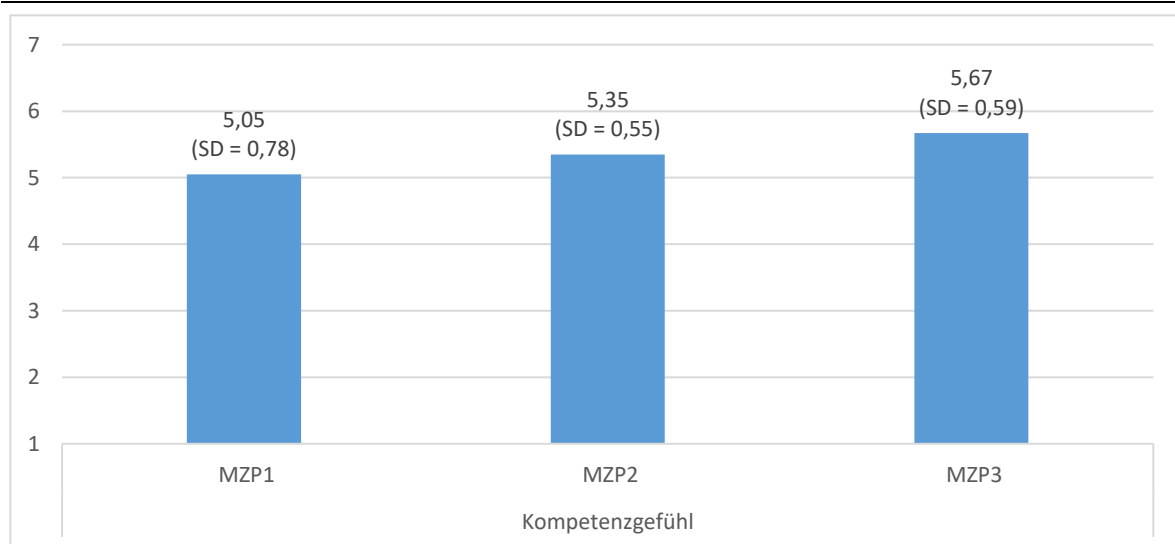
Die Reliabilität der Skala zum *Kompetenzgefühl* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,90$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala zum *Kompetenzgefühl* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,90$ als exzellent bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala zum *Kompetenzgefühl* zum MZP3 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,88$ als exzellent bezeichnet werden.

Zum ersten Messzeitpunkt gaben die Studierenden an, dass sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt in den meisten Aspekten *überwiegend* bzw. *eher kompetent* fühlen. So zum Beispiel bei den Aussagen „Ich kann Unterricht auf ein Lernziel hin planen.“ (38,5 Prozent *überwiegend kompetent*, 38,5 Prozent *eher kompetent*), „Ich kann die Medienauswahl für meinen Unterricht begründen.“ (7,7 Prozent *voll kompetent*, 46,2 Prozent *überwiegend kompetent*, 23,1 Prozent *eher kompetent*), „Ich kann die Struktur des Unterrichts den Schüler*innen gegenüber transparent machen.“ (53,8 Prozent *überwiegend kompetent*, 23,1 Prozent *eher kompetent*) oder „Ich kann mit Hilfe des didaktischen Wissens aus dem Studium mein eigenes Vorgehen im Unterricht kritisch bewerten.“ (23,1 Prozent *überwiegend kompetent*, 38,5 Prozent *eher kompetent*, 15,4 Prozent *teils/teils*).

Abbildung 51: Selbsteingeschätzte Kompetenz (Mittelwertvergleich)



Quelle: Evaluation des Seminars „Fachpraktikum Sachunterricht“ MZP1, MZP2 & MZP3, (SoSe 2018, WiSe 2018/2019)

Für den Vergleich (**Abbildung 51**) von MZP1, MZP2 und MZP3 liegen Daten von $N = 12$ Personen vor. Von MZP1 zu MZP2 sowie zu MZP3 zeigte sich eine Erhöhung des *Kompetenzgefühls* (MZP1: $M = 5,05$, $SD = 0,78$, MZP2: $M = 5,35$, $SD = 0,55$, MZP3: $M = 5,67$, $SD = 0,59$). Diese Mittelwertunterschiede wurden statistisch nicht signifikant ($F(2,22) = 3,046$; $p = 0,068$).

3.5 Maßnahmenpaket Fort- und Weiterbildung

„Lehrerinnen und Lehrer erlangen ihre Professionalität nicht ausschließlich im Rahmen des Studiums, sondern bauen diese über die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und die berufliche Praxis hinweg kontinuierlich auf. Dabei erzeugen die Sicherung der fachlichen, fachdidaktischen und der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen sowie notwendige Implementierungen aktueller Reformvorhaben (z. B. Selbstevaluation, Inklusion, Ganztagschule oder Kooperation in der multiprofessionellen Schule) kontinuierlich Fort- und Weiterbildungsbedarfe. Da die Organisation und Verantwortung für die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer bei den Ländern liegt und neben den Universitäten viele unterschiedliche, private und öffentliche Akteure Fort- und Weiterbildung anbieten, will die JLU hier ihre besondere Stärke deutlich machen. Diese ergibt sich aus einem konsequent auf Ergebnissen der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung beruhenden, evidenzbasierten Fort- und Weiterbildungsangebot, das an das Leitbild des *reflective practitioner* anschließt und dem Konzept des lebenslangen Lernens folgend Praxis und Theorie auf unterschiedlichen Niveaustufen verbindet. Ausgehend von bereits vorhandenen Strukturen (Fort- und Weiterbildungsreferat, Kooperationsrat etc.) will die JLU auch in Kooperation mit den Campusschulen die Vernetzung der Lehrerbildungsphasen vorantreiben.“ (GOL-Antrag, 2016)

Schwerpunkte innerhalb des Maßnahmenpakets

- Aktuelle Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Multiplikatorenprogramm „Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht“
- Kooperation mit außeruniversitären Akteuren der Lehrerbildung (KaAL)

3.5.1 Aktuelle Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Innerhalb der Maßnahme „Aktuelle Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung“ wurde eine modular aufgebaute, mehrtägige Fortbildung zur Berufs- und Studienorientierung (BSO) konzipiert, die sich aus einem Wechsel von Phasen wissenschaftlichen Inputs, erfahrungsbezogenen Austausches und theoriegeleiteter Reflexion (z. B. Arbeit mit der Biografiekurve, kollegiale Beratung) zusammensetzt. Die Fortbildung „richtet sich an Lehrkräfte, die sich mit der Aufgabe schulischer Berufsorientierung auseinandersetzen möchten. [Sie] vermittelt theoretisches und empirisches Wissen und koppelt dieses an praktische Beispiele. Außerdem werden im Unterricht einsetzbare Konzepte und deren Reflexion erarbeitet. Die Fortbildung zielt auf die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen sowie Methoden für die Umsetzung schulischer Berufsorientierung in Unterricht und Schule. Ihr zentrales Element ist Austausch: zwischen Wissen und Können, zwischen Theorie und Praxis und den Teilnehmenden – untereinander sowie mit externen Akteuren. Am Ende sollen die Teilnehmer*innen über Strategien zur Vernetzung am Übergang Schule – Beruf/Studium, über praxiserprobte Unterrichtskonzepte sowie ein breites Methodenspektrum zu schulischer Berufs- und Studienorientierung verfügen.“ (GOL, 2017a)

Die Fortbildung wurde in zwei unterschiedlichen Formaten angeboten, einmal als mehrtätiges über ein Schuljahr verteiltes Angebot (BSO 2017/2018) und einmal als Blockveranstaltung (BSO Summerschool 2018). Die folgende **Abbildung 52** gibt einen Überblick über den Aufbau des Fortbildungsangebots.

Abbildung 52: Aufbau des Fortbildungsangebots

	<i>Fachbezogenes Wissen</i>	<i>Reflexion der Rolle als Lehrkraft</i>	<i>Methodik</i>
MODUL 01 <i>Übergänge in der Biografie</i>	Psychologische, gesellschaftliche, wirtschaftliche Aspekte	Chancen und Risiken in der Begleitung	Fallbezogene Peer-Beratung
MODUL 02 <i>Perspektive der Schüler*innen</i>	Vorbereitung des Übergangs, Einmündung in Beruf/Studium	Berufsbiografische Selbstreflexion	Erarbeitung Konzeption zur BSO
MODUL 03 <i>Vernetzung in der BSO</i>	Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung einer Exkursion	Vernetzung als Aufgabe von Lehrkräften	Handlungsorientierte Umsetzung
MODUL 04 <i>Reflexion und Überarbeitung</i>	Didaktische Umsetzung	Berichte über Umsetzung im Unterricht	Kollegiale Beratung

Quelle: GOL, 2017a

Die Evaluation der beiden Fortbildungsangebote setzte sich aus einer Befragung zu Beginn und am Ende des Angebotes zusammen. Darüber hinaus wurden Zwischenerhebungen mit dem Fokus auf die Anregung zur Reflexion nach jeder Teilveranstaltung durchgeführt. Neben den Skalen der GOL wurde beispielsweise die *Lehrerelbstwirksamkeit*, der *Vorzug des Berufs* und die *multiprofessionelle Kooperation* erhoben. Ziel der Evaluation ist es zudem, die beiden unterschiedlichen Formate (halbjährliche Veranstaltung vs. Blockveranstaltung) miteinander zu vergleichen.

Stichprobenbeschreibung

An der halbjährlichen Fortbildungsveranstaltung zur Berufs- und Studienorientierung nahmen neun Lehrkräfte teil, an der Summerschool 2018 fünf Lehrkräfte. Die Teilnehmenden der beiden Fortbildungsangebote (**Tabelle 2**) setzten sich dabei wie folgt zusammen:

Tabelle 2: Zusammensetzung der Teilnehmenden in den BSO-Fortbildungen

	BSO 2017/2018 (N = 9)	BSO Summerschool 2018 (N = 5)
<i>Geschlecht</i>	57,1 % weiblich, 42,9 % männlich	80 % weiblich, 20 % männlich
<i>Alter</i>	M = 44,1, SD = 9,84	M = 35,8, SD = 4,97
<i>Anstellungsverhältnis</i>	100 % Beamte	80 % Beamter, 20 % Sonstiges
<i>Schulstufe</i>	100 % Sekundarstufe I	40 % Sekundarstufe I 60 % Sekundarstufe II
<i>Schulform</i>	14,3 % Gymnasium 14,3 % Berufsschule 42,9 % Förder- und Sonderschule 28,6 % Sonstiges	25 % Realschule 25 % Gymnasium 50 % Berufsschule
<i>Seit wie vielen Jahren Lehrer*in?</i>	M = 16,3, SD = 10,87	M = 4,4, SD = 2,29

Quelle: Fortbildung BSO 2017-2018

Teilnahmemotivation

Zu Beginn der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zu den unterschiedlichen Motiven der Teilnahme an der Fortbildung befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Teilnahmemotivation unterteilt sich in vier Dimensionen: Entwicklungsorientierung, Karriereorientierung, externe Erwartungsanpassung und soziale Interaktion (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

In der Analyse wird deutlich, dass die Lehrkräfte in erster Linie aufgrund einer Entwicklungsorientierung an der Fortbildung teilnahmen. Sie waren u. a. an methodisch-didaktischen Innovationen interessiert (BSO 2017/2018: 100 Prozent *trifft voll und ganz zu*; BSO Summerschool: 25 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*, 25 Prozent *teils/teils*) und wollten ihren Unterricht nach dem neusten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten (BSO 2017/2018: 71,4 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*; BSO Summerschool: 75 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 25 Prozent *trifft eher zu*). Darüber hinaus spielte die soziale Interaktion eine bedeutende Rolle, der Kontakt zu Kolleg*innen an anderen Schulen (BSO 2017/2018: 42,9 Prozent *trifft voll und ganz/trifft eher zu*, 14,3 Prozent *teils/teils*, 42,9 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*; BSO Summerschool: 25 Prozent *trifft eher zu*, 50 Prozent *teils/teils*, 25 Prozent *trifft eher nicht zu*), zu Kolleg*innen mit ähnlichen Interessen (BSO 2017/2018: 42,9 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 42,9 Prozent *trifft eher zu*, 14,3 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*; BSO Summerschool: 25 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 75 Prozent *trifft eher zu*) und die Teilhabe an den Erfahrungen anderer Kolleg*innen (BSO 2017/2018: 28,6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*, 42,9 Prozent *teils/teils*; BSO Summerschool: 25 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 75 Prozent *trifft eher zu*). Die Karriereorientierung spielte insgesamt eine untergeordnete Rolle.

Reflexive Orientierung

Die reflexive Orientierung wurde jeweils zu Beginn und zum Ende erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen internale und externale Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2). Zu Beginn der Fortbildung wiesen die Teilnehmenden eine hohe internale und externale reflexionsbezogene Orientierung auf. Die Mehrheit der Befragten reflektierte ihr Handeln bewusst und regelmäßig selbst, sie dachten darüber nach, was eigene Stärken sind und dachten auch im Nachhinein über die Art und Weise der eigenen Reaktion nach. Bei den Teilnehmenden der Summerschool war die reflexive Orientierung tendenziell etwas höher ausgeprägt. Am Ende der Fortbildung waren beide Orientierungen weiterhin stark ausgeprägt. Die externale und internale reflexionsbezogene Orientierung nahm jedoch in der Summerschool tendenziell zum zweiten Messzeitpunkt etwas ab.

Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation

Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation wurde jeweils zu Beginn und am Ende erhoben (Antwortoption: 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Die Skala setzt sich aus den folgenden Items zusammen:

- „Die Qualität der pädagogischen Arbeit hängt davon ab, wie gut im multiprofessionellen Team zusammengearbeitet wird.“
- „Für ein multiprofessionelles Team ist es wichtig, dass das pädagogische Handeln der einzelnen Teammitglieder transparent ist.“
- „Eine Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team bringt dem/der Einzelnen sicherlich mehr, als sie ihn/sie an Mehraufwand (Zeitaufwand, Kompromisse schließen, ...) kostet.“

- „Die Unterstützung, die man in einem multiprofessionellen Team erfährt, ist wünschenswert, da man nicht alles alleine bearbeiten muss.“
- „Die Zusammenarbeit zwischen allen pädagogisch Tätigen, unabhängig von ihrem professionellen Hintergrund, funktioniert.“
- „Teams an Schulen sollten nicht nur aus einer Berufsgruppe bestehen, sondern viele Berufsgruppen vereinen.“
- „In einem Team, bestehend aus unterschiedlichen Professionen, muss man langfristig zusammenarbeiten, um sich aufeinander einzuspielen.“
- „Personen anderer Professionen haben einen völlig anderen Blick auf Schüler*innen, was die pädagogische Arbeit bereichert.“
- „Personen anderer Professionen bereichern die pädagogische Arbeit dadurch, dass sie ganz andere Methoden und inhaltliche Möglichkeiten einbringen.“
- „Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen kommen sicherlich gut miteinander aus.“
- „Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen sollten an einer Schule ungefähr die gleiche Auffassung von Inhalten und Arbeitsformen haben.“
- „Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen sollten gemeinsam die Konzeptionen für bestimmte Angebotsformen im Schulbetrieb erarbeiten.“

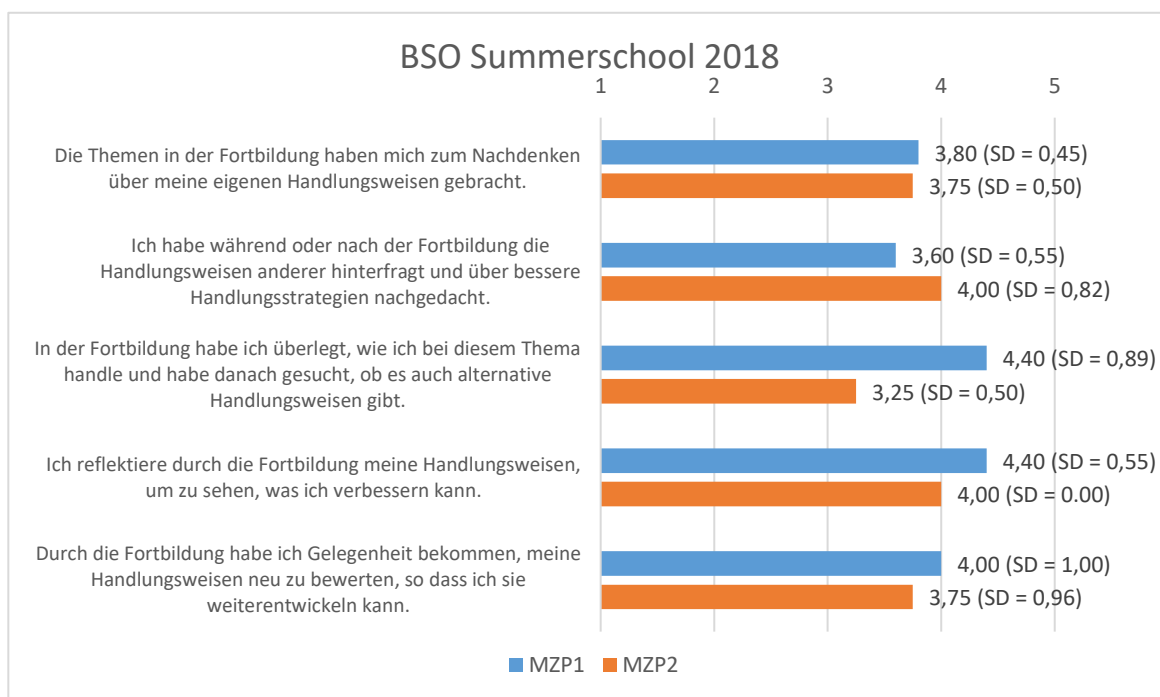
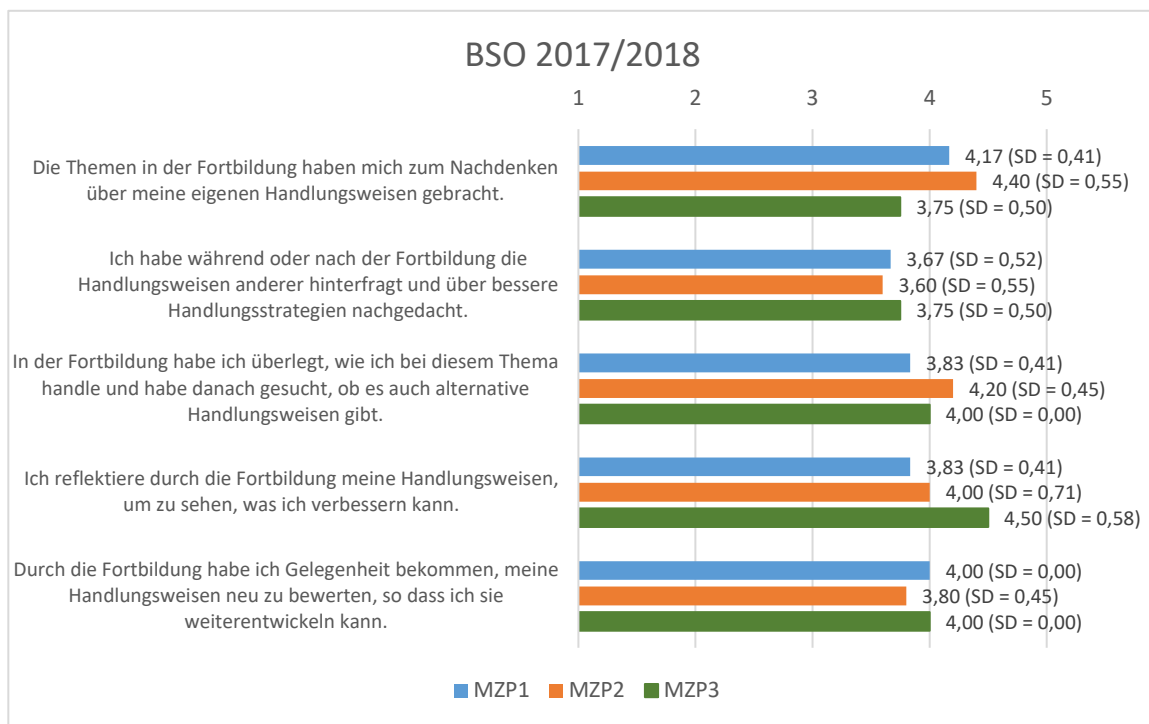
Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation war in beiden Fortbildungsformaten ähnlich ausgeprägt. Die Mehrheit der Befragten stimmte den Aussagen „Die Qualität der pädagogischen Arbeit hängt davon ab, wie gut im multiprofessionellen Team zusammengearbeitet wird.“ (BSO 2017/2018: 57,1 Prozent *trifft zu*, 14,3 Prozent *trifft eher zu*; BSO Summerschool 2018: 20 Prozent *trifft zu*, 60 Prozent *trifft eher zu*), „Für ein multiprofessionelles Team ist es wichtig, dass das pädagogische Handeln der einzelnen Teammitglieder transparent ist.“ (BSO 2017/2018: 57,1 Prozent *trifft zu*, 42,9 Prozent *trifft eher zu*; BSO Summerschool 2018: 40 Prozent *trifft zu*, 60 Prozent *trifft eher zu*) und „Teams an Schulen sollten nicht nur aus einer Berufsgruppe bestehen, sondern viele Berufsgruppen vereinen.“ (BSO 2017/2018: 14,3 Prozent *trifft zu*, 71,49 Prozent *trifft eher zu*; BSO Summerschool 2018: 20 Prozent *trifft zu*, 80 Prozent *trifft eher zu*) zu. Eine geteilte Meinung zeigte sich im Vergleich dazu bei der Aussage „Die Zusammenarbeit zwischen allen pädagogisch Tätigen, unabhängig von ihrem professionellen Hintergrund, funktioniert.“ (BSO 2017/2018: 14,3 Prozent *trifft eher zu*, 71,4 Prozent *trifft teilweise zu*, 14,3 Prozent *trifft eher nicht zu*; BSO Summerschool 2018: 25 Prozent *trifft zu*, 25 Prozent *trifft eher zu*, 50 Prozent *trifft teilweise zu*).

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Anregung zur Reflexion wurde zu mehreren Zeitpunkten erhoben, einmal nach dem zweiten Termin/Tag, nach dem dritten Termin/Tag und nach dem letzten Termin (nur BSO 2017/2018). Die Mittelwerte der drei Skalen lagen zu allen Messzeitpunkten über der theoretischen Skalenmitte. Sowohl in der halbjährlichen Fortbildung (BSO 2017/2018) als auch in der BSO Summerschool nahmen die Teilnehmenden Anregungen zur Reflexion ihrer eigenen Handlungsweisen wahr. In der folgenden **Abbildung 53** sind die Ergebnisse für die Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion dargestellt.

Abbildung 53: Häufigkeitsskala - Anlässe zur Reflexion



Quelle: Fortbildung BSO 2017-2018

In der BSO 2017/2018 (MZP3) haben die Themen in der Fortbildung die Lehrkräfte u. a. zum Nachdenken über die eigenen Handlungsweisen gebracht (75 Prozent *häufig*, 25 Prozent *manchmal*) und sie reflektierten durch die Fortbildung ihre Handlungsweisen, um zu sehen, was sie verbessern können (50 Prozent *immer*, 50 Prozent *häufig*). Die Fortbildung forderte sie heraus, ihre Handlungsweisen zu reflektieren (25 Prozent *stimmt genau*, 75 Prozent *stimmt eher*) und sie haben durch die Fortbildung erkannt, dass es gut ist, die eigenen Handlungsweisen zu hinterfragen

(25 Prozent *stimmt genau*, 75 Prozent *stimmt eher*). In der Summerschool 2018 (MZP2) gaben die Teilnehmenden beispielsweise an, dass sie während oder nach der Fortbildung die Handlungsweisen anderer hinterfragt und über bessere Handlungsstrategien nachgedacht haben (25 Prozent immer, 50 Prozent *häufig*, 25 Prozent *manchmal*) und dass sie durch die Fortbildung die Gelegenheit bekommen haben, ihre Handlungsweisen neu zu bewerten, so dass sie sie weiterentwickeln können (25 Prozent immer, 25 Prozent *häufig*, 50 Prozent *manchmal*). Sie lernten in der Fortbildung ihre eigenen Handlungsweisen zu prüfen (25 Prozent *stimmt eher*, 75 Prozent *stimmt teilweise*) sowie Themen auch in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen (50 Prozent *stimmt genau*, 25 Prozent *stimmt eher*, 25 Prozent *stimmt eher nicht*).

Qualität, Zufriedenheit und Struktur der Fortbildung

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Sowohl in der halbjährlichen Fortbildung (BSO 2017/2018) als auch in der BSO Summerschool bewerteten die Teilnehmenden die Qualität der Fortbildung insgesamt *gut* bzw. *sehr gut*. Besonders positiv wurde dabei die Dimension Unterstützung erlebt. Nach Einschätzung der Befragten herrschte in der Fortbildung eine gute Atmosphäre (BSO 2017/2018: 100 Prozent *trifft voll und ganz zu*; BSO Summerschool 2018: 75 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 25 Prozent *trifft eher zu*), der/die Dozierende ging auf Schwierigkeiten der Teilnehmenden ein (BSO 2017/2018: 100 Prozent *trifft voll und ganz zu*; BSO Summerschool 2018: 75 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 25 Prozent *trifft eher zu*) und vermittelte ihnen Freude am Thema (100 Prozent *trifft voll und ganz zu*; BSO Summerschool 2018: 75 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 25 Prozent *trifft eher zu*). Auch die Dimension Struktur wurde mit einem Skalenmittelwert über vier von den Lehrkräften der Summerschool 2018 sehr positiv bewertet. Am „negativsten“ wurde die Dimension Orientierung eingeschätzt. So wurde beispielsweise die Relevanz der fachübergreifenden Kooperation (BSO 2017/2018: 25 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 50 Prozent *teils/teils*, 25 Prozent *trifft eher nicht zu*; BSO Summerschool 2018: 50 Prozent *trifft eher zu*, 25 Prozent *teils/teils*, 25 Prozent *trifft eher nicht zu*) und die Förderung von fachübergreifenden Wissen/Interdisziplinarität (BSO 2017/2018: 25 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 50 Prozent *teils/teils*, 25 Prozent *trifft eher nicht zu*; BSO Summerschool 2018: 25 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*, 25 Prozent *trifft eher nicht zu*) nur von einem Viertel der Befragten als zutreffend bewertet.

Bei der Zufriedenheitsbilanz gaben die Befragten ebenfalls ein sehr positives Urteil ab. Die deutliche Mehrheit war mit der Fortbildung insgesamt *sehr zufrieden* (BSO 2017/2018: 100 Prozent; BSO Summerschool 2018: 75 Prozent *sehr zufrieden*, 25 Prozent *zufrieden*). Auch bei der Erwartungserfüllung fiel die Einschätzung der Teilnehmenden positiv aus. Für drei Viertel der Befragten haben sich die Erwartungen *sehr* erfüllt, für ein Viertel *eher* erfüllt.

Für 14,3 Prozent der Teilnehmenden der halbjährlichen Fortbildung (BSO 2017/2018) stellte die aktuelle Struktur der Fortbildung eine Hürde in der Entscheidung für die Teilnahme dar, für 28,6 Prozent *teils/teils*, für mehr als die Hälfte *nicht* (57,2 Prozent). Als Gründe wurden organisatorische und terminliche genannt. Die Struktur der Summerschool als Blockveranstaltung stellte dagegen für niemanden eine Hürde in der Entscheidung für die Teilnahme dar (keiner kreuzte die Kategorie *ja* an), für 60 Prozent *teils/teils* und 40 Prozent *nicht*. Auch hier wurden organisatorische Gründe („Kinderbetreuung muss organisiert werden“) aber auch die beginnende

Unterrichtsvorbereitung in der letzten Ferienwoche genannt. Bei der offenen Frage „Wie lange sollte eine Fortbildung Ihrer Meinung nach dauern? (beispielsweise eintägig; mehrere Termine über einen längeren Zeitraum; geblockt über mehrere Tage)“ fielen die Antworten sehr heterogen aus. Während die Teilnehmenden der halbjährigen Fortbildung eher „mehrere Termine über einen längeren Zeitraum“ bevorzugten, favorisierten die Teilnehmenden der Summerschool eher „geblockte [Fortbildung] über mehrere Tage“. Ein Befragter begründete dies wie folgt: „Eine geblockte Fortbildung über mehrere Tage halte ich als sinnvoller im Gegensatz zu vielen Einzelterminen während des Schuljahres. Dies ist oftmals entzerrend und die Inhalte werden nicht so kompakt vermittelt.“

3.5.2 Studienseminar Workshop Kasuistik

Im April 2018 wurde im Rahmen der Fortbildung für Lehrkräfte ein Kasuistik-Workshop angeboten, der ein methodengeleitetes Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von Schul- und Unterrichtspraxis unterstützen soll. Die Zielgruppe waren die LiV.

Insgesamt nahmen an der begleitenden Evaluation 21 Personen teil. 16 Personen gaben an weiblich zu sein, vier Personen männlich (Daten von 20 Befragten). Der Altersdurchschnitt betrug 27,1 Jahre (SD = 5,72), bei einer Altersspanne von 18 – 49 Jahren (Daten von 20 Befragten). Neun Personen gaben an, in der Grundschule tätig zu sein, acht Personen in der Sekundarstufe 1, eine Person in der Sekundarstufe 2 und drei Personen gaben an, in der Förderschule, Berufsorientierungsstufe sowie der Mittel- und Hauptberufsorientierungsstufe tätig zu sein. Bezüglich der Schulform gaben zwei Personen an, in einer Realschule tätig zu sein, neun Personen in einer Förder- und Sonderschule und eine Person gab an, in einer IGS tätig zu sein.

Reflexionsbezogene Orientierung (N = 20)

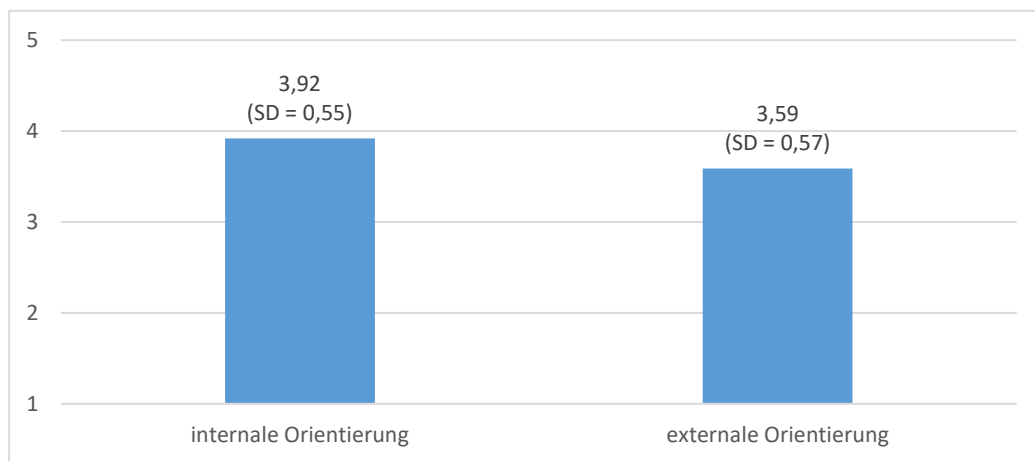
Die reflexive Orientierung wurde zum Ende erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen internale und externale Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,85$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,72$ als akzeptabel bezeichnet werden.

In der folgenden **Abbildung 54** sind jeweils die Mittelwerte der beiden Dimensionen aufgeführt. Insgesamt zeigte sich, dass die Teilnehmenden eine hohe internale und externale reflexionsbezogene Orientierung aufweisen. Die internale Orientierung war dabei mit einem Mittelwert von 3,92 etwas stärker ausgeprägt als die externale. Die Mehrheit der Befragten reflektierte ihr Handeln bewusst und regelmäßig (50 Prozent *trifft zu*, 45 Prozent *trifft eher zu*), sie reflektierten gemeinsam mit anderen über ihr Handeln (30 Prozent *trifft zu*, 60 Prozent *trifft eher zu*), sie dachten darüber nach, was ihre Schwächen sind (31,6 Prozent *trifft zu*, 52,6 Prozent *trifft eher zu*) und fanden es gut, wenn Leute sie auf ihre Stärken hinweisen (42,1 Prozent *trifft zu*, 42,1 Prozent *trifft eher zu*). Ein differenziertes Bild zeigte sich dagegen bei den Aussagen „Ich höre gerne die Meinung anderer, wie sie mein Auftreten finden.“ (15,8 Prozent *trifft zu*, 31,6 Prozent *trifft eher zu*, 42,1 Prozent *trifft teilweise zu*, 5,3 Prozent *trifft eher nicht zu*, 5,3 Prozent *trifft nicht zu*) oder „Ich denke lange nach, bevor ich eine Entscheidung treffe.“ (15,8 Prozent *trifft zu*, 26,3 Prozent *trifft eher zu*, 42,1 Prozent *trifft teilweise zu*, 15,8 Prozent *trifft eher nicht zu*).

Abbildung 54: Reflexionsbezogene Orientierungen



Quelle: Evaluation Fortbildung Kasuistik 2018

Lehrerelbstwirksamkeit (N = 19)

Die Teilnehmer*innen der Befragung wurden nach ihrer Wahrnehmung der eigenen Lehrperson gefragt. Die Items der Skala sind im Antwortformat von 1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau* erhoben und setzen sich aus den folgenden Items (Quellenberg, 2009) zusammen:

- „Ich kann auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe.“
- „Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.“
- „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“
- „Selbst, wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.“
- „Auch, wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, kann ich nicht viel ausrichten.“ (umgepolt)
- „Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.“

Die Mehrheit der Befragten fühlte sich in der Lage auch mit problematischen Schüler*innen in Kontakt zu kommen, wenn sie sich darum bemühen (38,9 Prozent *stimmt genau*; 44,4 Prozent *stimmt größtenteils*). Der größte Teil war sich zudem sicher, sich in Zukunft auf die individuellen Probleme der Schüler*innen noch besser einstellen zu können (M = 3,16 SD = 0,60). Knapp ein Drittel war sich bei den Aussagen „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“ und „Selbst, wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.“ noch unsicher und stimmte ihnen nur *teilweise zu*.

Vorzug Beruf (N = 24)

Die Teilnehmenden der Befragung wurden danach befragt, was sie besonders am Lehrkräfteberuf schätzen. Hierzu beantworteten sie Items im Antwortformat von 1 = *trifft eher nicht zu* bis 4 = *trifft zu*. Die Skala Vorzug des Berufs (Prenzel et al., 2003) unterteilt sich in die 4 Dimensionen „Befriedigung aus Unterrichtsarbeit“, „kooperatives Arbeiten“, „Selbstständigkeit und Verantwortung im Unterricht“ und „Vielfalt und Herausforderung“. Die einzelnen Dimensionen setzen sich wie folgt zusammen:

1. **Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit** mit den Items:

- „Die Arbeit im Unterricht.“
- „Die Möglichkeit, jungen Menschen bei Problemen helfen zu können.“
- „Die Befriedigung, wenn man nach längerer Zeit den Erfolg der Unterrichtsarbeit sieht.“
- „Die Chance, das Interesse von jungen Menschen wecken zu können.“
- „Die Möglichkeit, das Wissen in meinen Fächern weitergeben zu können.“

2. **Kooperatives Arbeiten** mit den Items:

- „Die gemeinsame Entwicklung meiner Schule.“
- „Den guten persönlichen Kontakt mit anderen Kolleginnen und Kollegen in der Schule.“
- „Die pädagogischen Kooperationsmöglichkeiten mit den Kolleginnen und Kollegen.“
- „Die kooperative Arbeit an der Verbesserung unserer Schule.“

3. **Selbstständigkeit und Verantwortung** im Unterricht mit den Items:

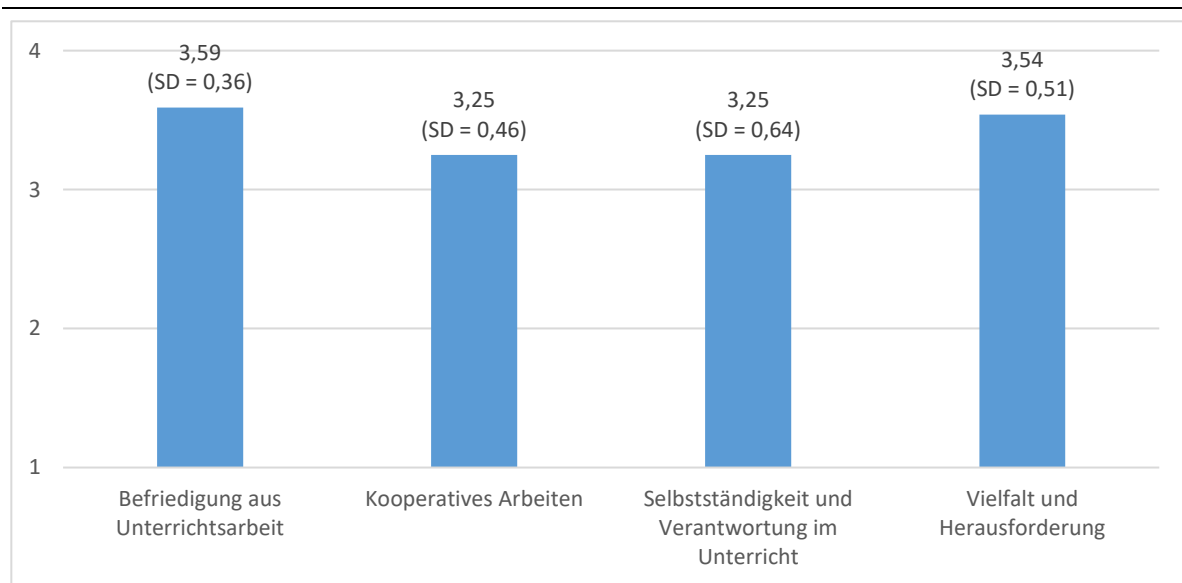
- „Die Autonomie im Kern der Berufstätigkeit.“
- „Die Selbstständigkeit der Tätigkeit.“
- „Die eigenständige Verantwortung im Unterricht.“

4. **Vielfalt und Herausforderung** mit den Items:

- „Abwechslungsreichtum und Vielfalt der Arbeit.“
- „Die immer neue Herausforderung in der Klasse.“
- „Die Arbeit mit jungen Menschen.“

Die Mittelwerte der einzelnen Dimensionen sind der folgenden **Abbildung 55** zu entnehmen.

Abbildung 55: Vorzug des Berufs



Quelle: Evaluation Fortbildung Kasuistik 2018

Die Befragung zeigte, dass die Teilnehmenden der Fortbildung die Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit am meisten schätzten ($M = 3,59$, $SD = 0,36$), beispielsweise die Chance, das Interesse von jungen Menschen wecken zu können, die Möglichkeit das Wissen weitergeben zu können und jungen Menschen bei Problemen helfen zu können. Weiterhin wurden auch die Vielfalt und Herausforderung ($M = 3,54$, $SD = 0,51$) von den Teilnehmenden hervorgehoben. Am Lehrer*innenberuf mochten sie den Abwechslungsreichtum und die Vielfalt der Arbeit sowie die

immer neuen Herausforderungen in der Klasse. Die Teilnehmenden schätzten das kooperative Arbeiten sowie Selbstständigkeit und Verantwortung im Unterricht zu gleichen Teilen (jeweils $M = 3,25$, $SD = 0,46$ bzw. $SD = 0,64$), jedoch weniger stark als die zuvor beschriebenen Dimensionen.

Anregung zur Reflexion (N = 21)

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

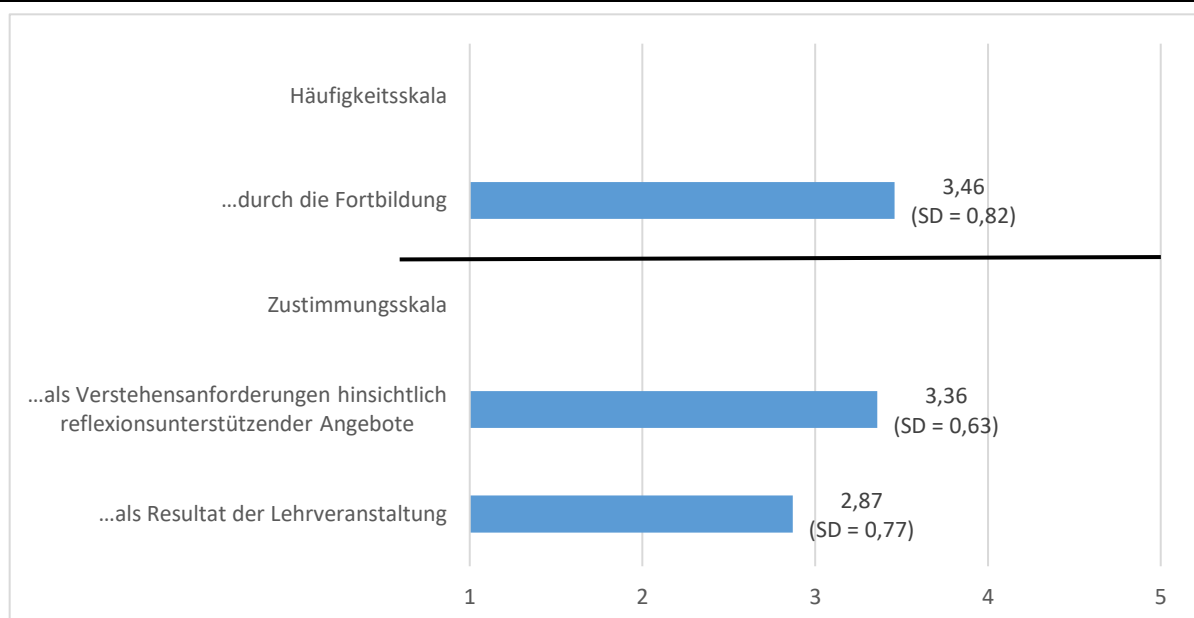
Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,91$ als exzellent bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,86$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,76$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen sind in der folgenden **Abbildung 56** zu sehen. Die zwei unterschiedlichen Antwortformate sind entsprechend gekennzeichnet.

Abbildung 56: Anregung zur Reflexion durch den Workshop



Quelle: Evaluation Fortbildung Kasuistik 2018

Insgesamt zeigten sich auf allen drei Skalen hohe Mittelwerte. Die Befragten berichteten, dass sie im Mittel *manchmal* bis *häufig* Anlässe zur Reflexion durch die Fortbildung bekommen haben. Der Workshop hat sie zum Nachdenken über ihre Handlungsweisen gebracht (42,9 Prozent *häufig*,

42,9 Prozent *manchmal*), sie haben während oder nach dem Workshop die Handlungsweisen anderer hinterfragt und über bessere Handlungsstrategien nachgedacht (4,8 Prozent *immer*, 47,6 Prozent *häufig*, 38,1 Prozent *manchmal*) und sie reflektierten durch den Workshop ihre Handlungsweisen, um zu sehen, was sie verbessern können (23,8 Prozent *immer*, 23,8 Prozent *häufig*, 42,9 Prozent *manchmal*). Bei Betrachtung der Dimensionen, die mittels Zustimmungsskala beantwortet wurden, zeigte sich ebenfalls eine insgesamt mittlere Zustimmung. Die LiV zeigten eine Zustimmung bezüglich des eigenen Anspruchs, die reflexionsunterstützenden Aspekte zu verstehen ($M = 3,36$, $SD = 0,63$) und sie erlebten eine Reflexion ihrer eigenen Handlungsweisen als Resultat der Fortbildung. Der Workshop forderte die LiV heraus, ihre Handlungsweisen zu reflektieren (9,5 Prozent *stimmt genau*, 23,8 Prozent *stimmt eher*, 33,3 Prozent *stimmt teilweise*, 28,6 Prozent *stimmt eher nicht*, 4,8 Prozent *stimmt nicht*), sie lernten in dem Workshop ihre eigenen Handlungsweisen zu prüfen (4,8 Prozent *stimmt genau*, 23,8 Prozent *stimmt eher*, 52,4 Prozent *stimmt teilweise*, 14,3 Prozent *stimmt eher nicht*, 4,8 Prozent *stimmt nicht*), sie haben erkannt, dass es gut ist, ihre Handlungsweisen zu hinterfragen (4,8 Prozent *stimmt genau*, 52,4 Prozent *stimmt eher*, 28,6 Prozent *stimmt teilweise*, 14,3 Prozent *stimmt eher nicht*) und sie lernten, dass es zu einem Thema ganz unterschiedliche Zugänge gibt (4,8 Prozent *stimmt genau*, 47,6 Prozent *stimmt eher*, 42,9 Prozent *stimmt teilweise*, 4,8 Prozent *stimmt eher nicht*).

Qualität, Zufriedenheit und Erwartungserfüllung (N = 21)

Zum Ende des Workshops wurden die Teilnehmenden nach der Qualität befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Skala – Qualität (Kurzskala)

Die Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,54$ als schlecht bezeichnet werden.

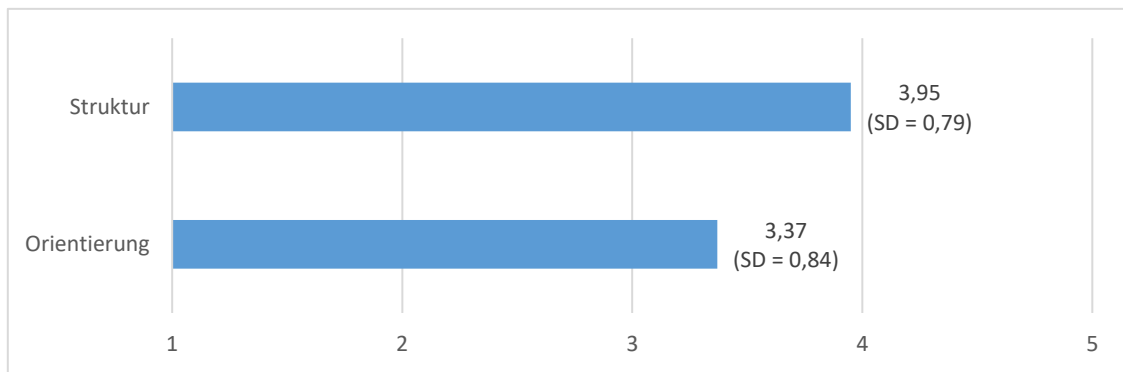
Die Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,34$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut bezeichnet werden.

Die Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,45$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Teilnehmer*innen beurteilten die Dimension Struktur (**Abbildung 57**) am besten ($M = 3,95$, $SD = 0,79$). Sie fanden, dass der Workshop einer klaren Struktur folgte (28,6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 61,9 Prozent *trifft eher zu*) und dass das Lernziel des Workshops klar definiert war (28,6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 38,1 Prozent *trifft eher zu*, 19 Prozent *teils/teils*). Die Dimension Orientierung ($M = 3,37$, $SD = 0,84$) wurde im Mittel etwas schlechter beurteilt. In dem Workshop wurden nach Einschätzung der Befragten berufspraktische Fähigkeiten gefördert (4,8 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 52,4 Prozent *trifft eher zu*, 28,6 Prozent *teils/teils*) und der Workshop war für die Berufspraxis sehr nützlich (4,8 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*, 47,6 Prozent *teils/teils*). Darüber hinaus herrschte im Workshop nach Ansicht der Befragten eine gute Atmosphäre (38,1 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 38,1 Prozent *trifft eher zu*, 23,8 Prozent *teils/teils*), die Teilnehmenden unterstützten sich gegenseitig (19 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 57,1 Prozent *trifft eher zu*, 14,3 Prozent *teils/teils*) und im Workshop wurden anspruchsvolle Fragen und Aufgaben gestellt/bearbeitet (4,8 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 42,9 Prozent *trifft eher zu*, 42,9 Prozent *teils/teils*, 9,5 Prozent *trifft eher nicht zu*).

Abbildung 57: Qualität des Workshops



Quelle: Evaluation Fortbildung Kasuistik 2018

Auf die Frage wie zufrieden die Teilnehmer*innen mit dem Workshop waren, antworteten 9,5 Prozent mit *unzufrieden*, 38,1 Prozent mit *teils/teils*, 47,6 Prozent mit *zufrieden* und 4,8 Prozent mit *sehr zufrieden* (Antwortformat von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*).

Auf die Frage, wie gut der Workshop im Studienseminar die *Erwartungen* der Teilnehmenden erfüllte, gaben 4,8 Prozent an, dass die Erwartungen *überhaupt nicht* erfüllt wurden, 4,8 Prozent gaben an, dass die Erwartungen *eher nicht* erfüllt wurden, 38,1 Prozent, dass die Erwartungen *teils/teils* erfüllt wurden, 42,9 Prozent, dass die Erwartungen *eher* erfüllt und 9,5 Prozent, dass sie *sehr* erfüllt wurden.

3.5.3 Kooperation mit den Praktikumsschulen und den Studienseminaren

Das KaAL-Projekt (**Kooperation mit außeruniversitären Akteuren der Lehrerbildung**) versteht sich als Kooperationsstelle der an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen. Es hat die Aufgabe, Akteure der universitären und außeruniversitären Lehrkräftebildung zu vernetzen und gemeinsame Strukturen für eine abgestimmte Lehrkräftebildung an Universität und Schule zu etablieren. Ein zusätzlicher Schwerpunkt der Maßnahme ist die Qualifikation von Mentorinnen und Mentoren. Dazu wurde zunächst ein Workshop zum Thema „Feedbackgespräche: kompetenzorientiert und stärkend“ konzipiert, der später zu einer Fortbildungsreihe für schulische Mentor*innen ausgebaut wurde. Im Folgenden werden die Evaluationsergebnisse des Workshops „Feedbackgespräche: kompetenzorientiert und stärkend“ und des ersten Durchlaufs der Fortbildungsreihe für schulische Mentor*innen vorgestellt.

3.5.3.1 Workshop: Feedbackgespräche – kompetenzorientiert und stärkend

„Im Rahmen des Workshops [Feedbackgespräche] sollen Mentor*innen durch praxisorientierte Übungen in ihrer moderierenden Tätigkeit unterstützt werden. Ziel ist es, mit Mentor*innen Ansätze für die strukturierte und kriteriengeleitete Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen zu erarbeiten. Der Workshop widmet sich daher den Bereichen: Unterrichtsversuche konstruktiv und lösungsorientiert nachbesprechen, Handlungsalternativen erarbeiten und Begleitung bei der kritischen Reflexion der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf.“ (GOL, 2017b)

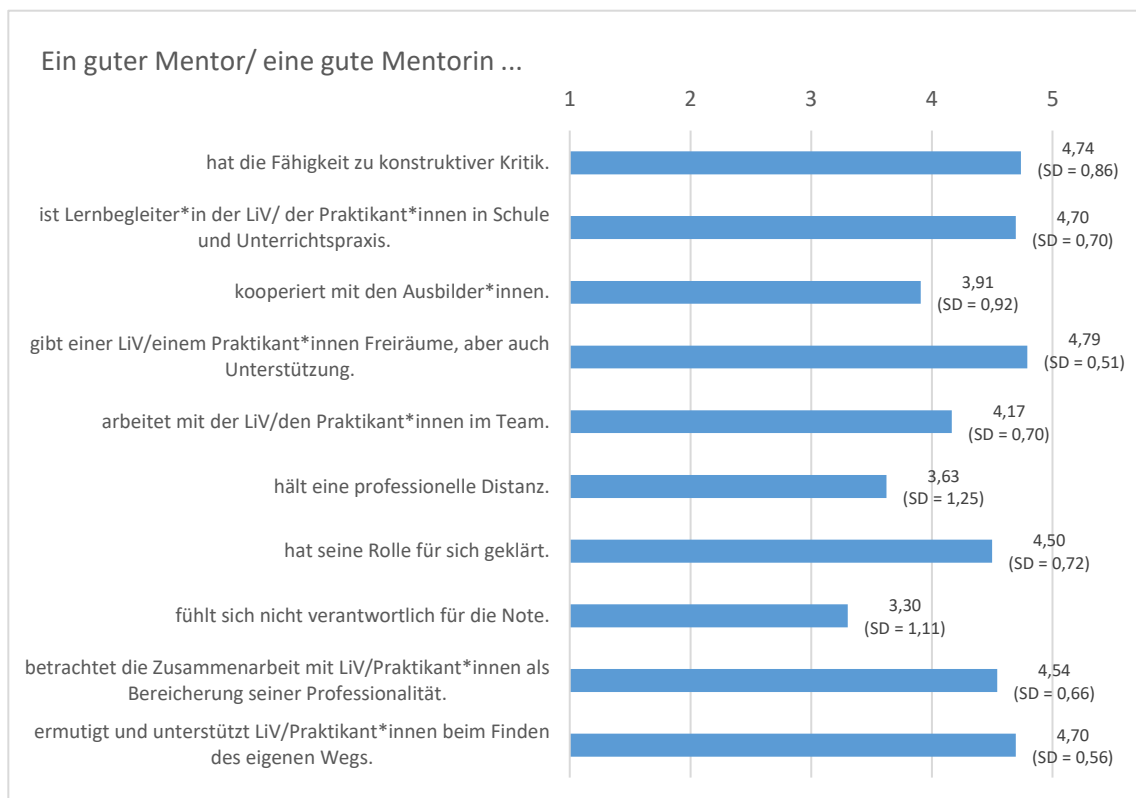
Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen an der Befragung 25 Personen teil. 16 Personen gaben an weiblich, neun Personen männlich zu sein. Der Altersdurchschnitt betrug 43,8 Jahre (SD = 9,93), bei einer Altersspanne von 27 - 64 Jahren. Alle Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, gaben an, verbeamtet zu

sein. Fünf Personen waren an einer Grundschule tätig, drei Personen in der Sekundarstufe I, acht Personen in der Sekundarstufe II und eine Person gab an, in der Oberstufe tätig zu sein. Bezüglich der Schulform gab jeweils eine Person an, in einer Berufsfachschule, Fachoberschule, im Berufsgymnasium, in einer GES-Schule, in der IGS, in einer Hauptschule sowie in einer Förder- und Sonderschule tätig zu sein. Acht Personen waren an einer Berufsschule tätig, sechs Personen am Gymnasium und zwei Personen an einer Realschule. Die Befragten waren im Durchschnitt seit 13,8 Jahren als Lehrer*in (SD = 10,31) tätig, wobei die Zeitspanne hierbei von 2,5 bis 37 Jahren reichte. Zehn Personen gaben an auf eigenen Wunsch bzw. aus anderen Gründen an die Schule gekommen zu sein, fünf Personen gaben an dies aus eigenem Wunsch bzw. vorwiegend aus pädagogischen Gründen getan zu haben, sieben Personen hatten keine eigene Präferenz. Eine Person gab an, nicht auf eigenen Wunsch an die Schule gekommen zu sein (Angaben beruhen auf 23 Personen).

Im Hinblick auf ihre Tätigkeit als Mentor*in gaben die Lehrkräfte an, dass sie im Durchschnitt bisher 16,9 Praktikant*innen (SD = 43,62) und 3,1 LiV (SD = 2,68) betreuten. Dabei waren sie bisher folgenden Aufgaben nachgekommen (Mehrfachnennung möglich): 80 Prozent Teilnahme an Unterrichtsbesuchen mit Unterrichtsberatung; 76 Prozent Erteilung von Unterricht als Hospitationsangebot, 68 Prozent Beratung in schul- und unterrichtspraktischen Fragen, 68 Prozent Bereitstellung von Lerngruppen für angeleiteten Unterricht (Mentor*innenunterricht) und 32 Prozent Zusammenarbeit mit den am Studienseminar für die pädagogische Ausbildung Verantwortlichen. Anschließend wurden die Lehrkräfte gefragt, inwieweit die folgenden Aussagen in Bezug auf ihre Mentor*innentätigkeit zutreffen. Die Ergebnisse sind der **Abbildung 58** zu entnehmen:

Abbildung 58: Einschätzung der Mentor*innentätigkeit durch die Teilnehmenden



Quelle: Evaluation KaAL - Workshop Feedbackgespräche 12.2017

Teilnahmemotivation

Die Teilnehmer*innen wurden zu Beginn nach ihrer Motivation befragt, an der Fortbildung teilzunehmen, wobei sich die Teilnahmemotivation in die vier Dimensionen Entwicklungsorientierung, Karriereorientierung, externale Erwartungsanpassung und soziale Interaktion unterteilt. Antworten wurden im Format von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* angegeben (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

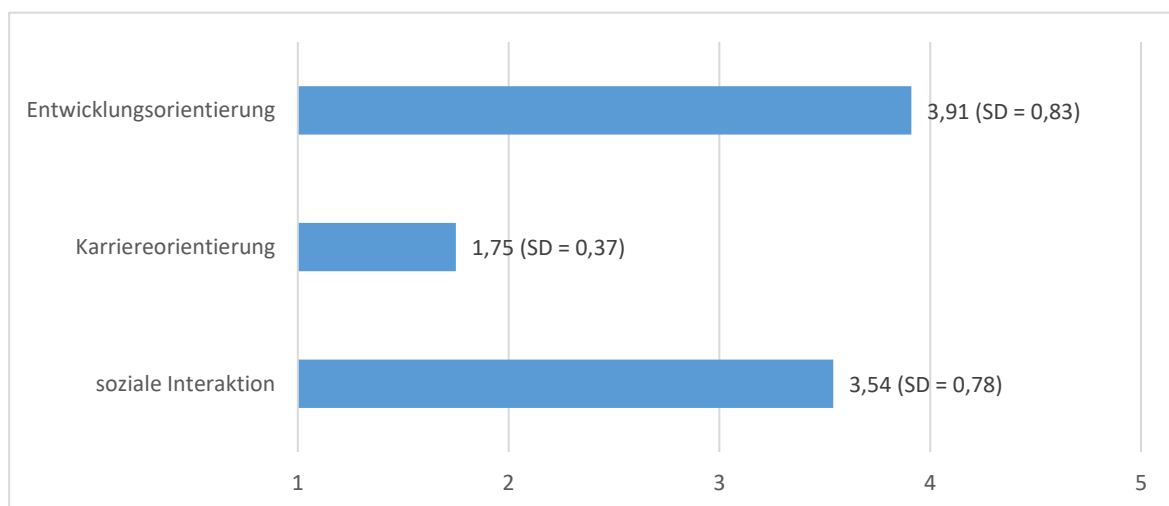
Die Reliabilität der Skala *Entwicklungsorientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,73$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Karriereorientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,86$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Erwartungsanpassung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = -0,03$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der Skala *soziale Interaktion* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,71$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Abbildung 59: Teilnahmemotivation zum Besuch der Fortbildung



Quelle: Evaluation KaAL - Workshop Feedbackgespräche 12.2017

Die **Abbildung 59** zeigt, dass die Lehrkräfte aufgrund einer hohen Entwicklungsorientierung ($M = 3,91$, $SD = 0,83$) an der Fortbildung teilnahmen. Sie waren an methodisch-didaktischen Innovationen interessiert (88 Prozent verorten sich in der Kategorie *trifft voll und ganz* und *trifft eher zu*) und möchten ihren Unterricht nach dem neusten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten. Daneben spielte auch die soziale Interaktion, der Kontakt zu Kolleg*innen an anderen Schulen und zu Kolleg*innen mit gleichen Interessen eine stärkere Rolle bei der Entscheidung für die Teilnahme an der Fortbildung. Die Dimension Karriereorientierung ($M = 1,75$, $SD = 0,37$) spielte im Vergleich dazu für die Teilnehmenden eher eine untergeordnete Rolle.

Reflexionsbezogene Orientierung (N = 25)

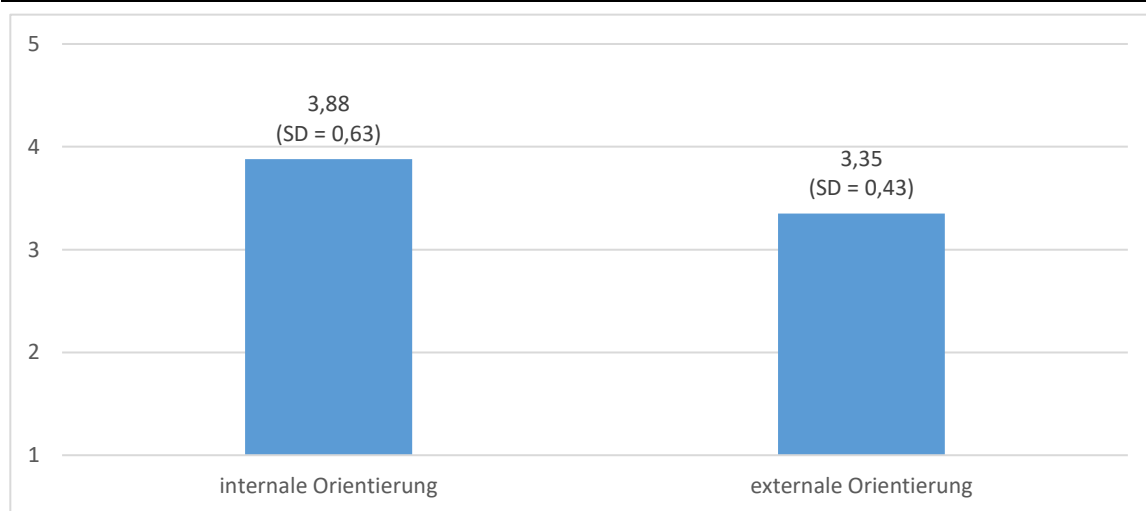
Die reflexive Orientierung wurde zu Beginn erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *interne Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,90$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externe Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,57$ als schlecht bezeichnet werden.

In der folgenden **Abbildung 60** sind jeweils die Mittelwerte der beiden Dimensionen aufgeführt. Insgesamt zeigte sich, dass die Teilnehmenden über eine hohe reflexionsbezogene Orientierung verfügten. Die Teilnehmenden reflektierten ihr Handeln bewusst und regelmäßig selbst (76 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*), sie versuchten sich selbst immer besser kennenzulernen (70,8 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*), es war ihnen wichtig von anderen Feedback über ihr eigenes Handeln zu bekommen (78 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*), sie versuchten sich stets über die Art ihres Auftretens bewusst zu sein (78 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*), sie dachten darüber nach, was ihre Stärken sind (80 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*), dachten im Nachhinein über die Art und Weise ihrer Reaktion nach (80 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*), sie fanden es gut, wenn Leute sie auf ihre Stärken hinweisen (72 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*) und dachten über sich selbst nach (96 Prozent *trifft voll und ganz zu* bzw. *trifft eher zu*). Die interne reflexionsbezogene Orientierung war dabei mit einem Mittelwert von 3,88 etwas stärker ausgeprägt als die externe Orientierung.

Abbildung 60: Reflexionsbezogene Orientierung



Quelle: Evaluation KaAL - Workshop Feedbackgespräche 12.2017

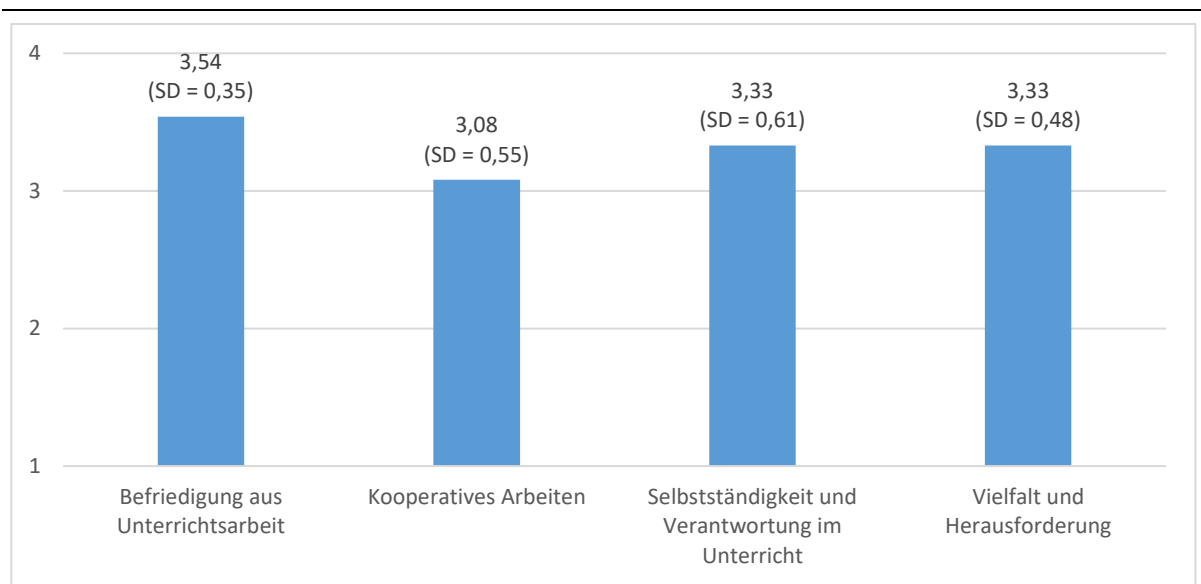
Lehrer*innen Selbstwirksamkeit (N = 25) und Vorzug Beruf (N = 24)⁷

Die Teilnehmer*innen der Befragung wurden zum einen nach ihrer Wahrnehmung der eigenen Lehrperson gefragt. Insgesamt zeigte sich, dass die Befragten den Items der Skala häufig nur *teilweise zustimmten*. 88 Prozent der Lehrkräfte fühlten sich in der Lage, auch mit problematischen

⁷ Eine nähere Beschreibung der beiden Skalen finden sie im Kapitel 3.5.2.

Schüler*innen in guten Kontakt zu kommen, wenn sie sich darum bemühen. Eine deutliche Mehrheit der Befragten ging zudem davon aus, dass sie im Unterricht immer noch gut auf die Schüler*innen eingehen können, selbst wenn es ihnen mal nicht so gut geht (20 Prozent *stimmt genau*, 60 Prozent *stimmt größtenteils*) und in der Lage wären, kreative Ideen zu entwickeln, um ungünstige Unterrichtsstrukturen zu verändern (12,5 Prozent *stimmt genau*, 66,7 Prozent *stimmt größtenteils*). Unsicherheiten bestanden dagegen bei den Aussagen „Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler*innen noch besser einstellen kann.“ (25 Prozent kreuzten hier *stimmt nur teilweise* an) und „Selbst, wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“ (28 Prozent kreuzten hier *stimmt nur teilweise* an).

Abbildung 61: Was schätzen Sie am Lehrer*innenberuf besonders?



Quelle: Evaluation KaAL - Workshop Feedbackgespräche 12.2017

Zum anderen wurden die Teilnehmer*innen der Befragung danach befragt, was sie besonders am Lehrer*innenberuf schätzen. Die Skala unterteilt sich in 4 Dimensionen, deren Mittelwerte der **Abbildung 61** zu entnehmen sind. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer*innen der Fortbildung die Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit am meisten schätzten ($M = 3,54$, $SD = 0,35$), beispielsweise die Befriedigung, die man aus gelungenen Unterrichtsstunden ziehen kann (66,7 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*) oder die Befriedigung, wenn man nach längerer Zeit den Erfolg der Unterrichtsarbeit sieht (62,5 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*). Die Teilnehmer*innen schätzten darüber hinaus die Selbstständigkeit und Verantwortung im Unterricht sowie die Vielfalt und Herausforderung zu gleichen Teilen (jeweils $M = 3,33$, $SD = 0,61$ bzw. $SD = 0,48$), beispielsweise die immer neue Herausforderung in der Klasse (17,4 Prozent *trifft zu*, 56,5 *trifft eher zu*), die Möglichkeit, jungen Menschen bei Problemen helfen zu können (54,2 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*), die Chance, das Interesse von jungen Menschen wecken zu können (63,6 Prozent *trifft zu*, 36,4 Prozent *trifft eher zu*) oder die eigenständige Verantwortung im Unterricht (47,8 Prozent *trifft zu*, 47,8 *trifft eher zu*). Items der Dimension kooperatives Arbeiten wurden im Mittel am wenigsten stark zugestimmt ($M = 3,08$, $SD = 0,55$). So erachteten beispielsweise 34,7 Prozent die Aussage „Die kooperative Arbeit an der Verbesserung unserer Schule.“ für *eher nicht* bzw. *nicht zutreffend*.

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende des Angebots erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

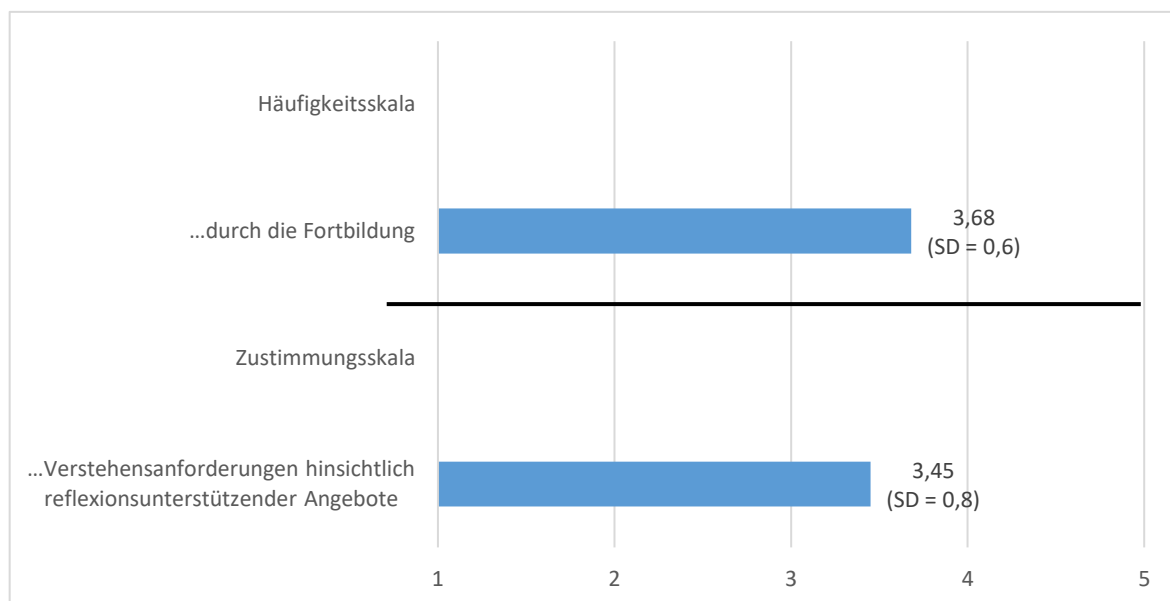
Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,82$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,45$ als nicht akzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,85$ als gut bezeichnet werden.

Die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen sind in der folgenden **Abbildung 62** zu sehen. Die zwei unterschiedlichen Antwortformate sind entsprechend gekennzeichnet.

Abbildung 62: Anregung zur Reflexion durch die Fortbildung



Quelle: Evaluation KaAL - Workshop Feedbackgespräche 12.2017

Insgesamt zeigten sich hohe Mittelwerte. Die Befragten berichteten, dass sie im Mittel *manchmal* bis *häufig* Anlässe zur Reflexion durch die Fortbildung bekommen haben. Die Fortbildung hat sie angeregt, über ihre eigenen Handlungsweisen nachzudenken (8 Prozent *immer*, 48 Prozent *häufig*, 32 Prozent *manchmal*). Sie reflektierten durch die Fortbildung ihre Handlungsweisen, um zu sehen, was sie verbessern können (26,1 Prozent *immer*, 56,5 Prozent *häufig*, 13 Prozent *manchmal*) und haben während oder nach der Fortbildung die Handlungsweisen anderer hinterfragt und über bessere Handlungsstrategien nachgedacht (8 Prozent *immer*, 40 Prozent *häufig*, 44 Prozent *manchmal*).

Bei Betrachtung der Dimensionen, die mittels Zustimmungsskala beantwortet wurden, zeigte sich ebenfalls eine insgesamt hohe Zustimmung. Die Teilnehmer*innen zeigten eine hohe Zustimmung bezüglich des eigenen Anspruchs, die reflexionsunterstützenden Aspekte zu verstehen ($M = 3,45$, $SD = 0,8$) und sie erlebten eine Reflexion ihrer eigenen Handlungsweisen als Resultat der Fortbildung ($M = 3,29$, $SD = 0,45$). Die Fortbildung forderte die Lehrkräfte heraus, ihre eigenen Handlungsweisen zu reflektieren (66,7 Prozent *stimmt eher*, 20,8 Prozent *stimmt teilweise*) und sie haben durch die Fortbildung gelernt, Themen aus mehreren Perspektiven zu betrachten (20,8 Prozent *stimmt genau*, 50 Prozent *stimmt eher*, 25 Prozent *stimmt teilweise*).

Qualität, Zufriedenheit und Erwartungserfüllung

Zum Ende der Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,82$ als gut bezeichnet werden.

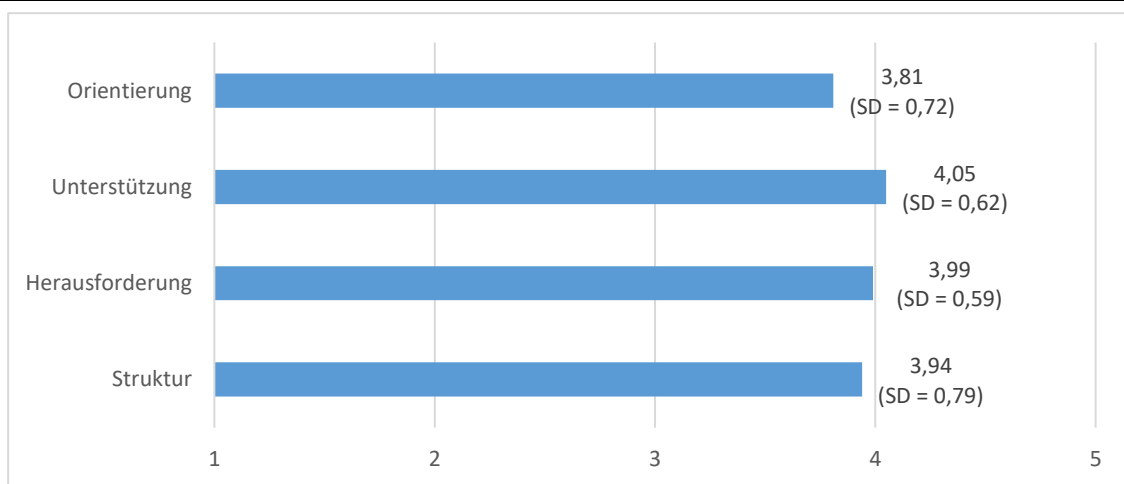
Die Reliabilität der Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,76$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,79$ als akzeptabel bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,69$ als fragwürdig eingestuft werden.

Insgesamt wurde die Qualität der Fortbildung von den Lehrkräften positiv bewertet (**Abbildung 63**).

Abbildung 63: Qualität der Fortbildung



Quelle: Evaluation KaAL - Workshop Feedbackgespräche 12.2017

Die Items der Dimension Unterstützung wurden von den Befragten im Durchschnitt mit *trifft eher zu* ($M = 4,05$, $SD = 0,62$) eingeschätzt: In der Fortbildung herrschte eine gute Atmosphäre (63,6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 36,4 Prozent *trifft eher zu*) und die Teilnehmenden haben sich gegenseitig unterstützt (19 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 36,4 Prozent *trifft eher zu*, 23,8 Prozent *trifft teilweise*

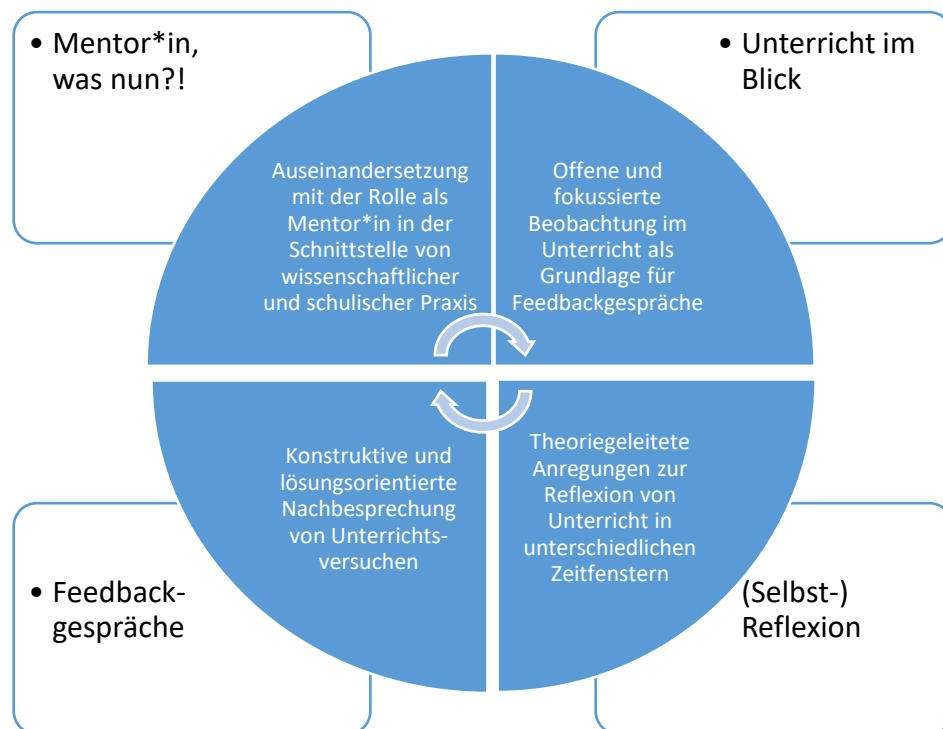
zu). Die Dimensionen Orientierung (M = 3,81, SD = 0,72) und Herausforderung (M = 3,99, SD = 0,59) wurden ebenfalls positiv bewertet und im Mittel mit *teils/teils* beantwortet. Etwa 70 Prozent gaben an, dass in der Fortbildung berufspraktische Fähigkeiten gefördert werden und sie durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis gekennzeichnet ist. Die Fortbildung war eine gute Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion (33,3 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 41,7 Prozent *trifft eher zu*, 20,8 Prozent *teils/teils*) und der Dozierende bot Diskussionsmöglichkeiten an (36,4 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*, 13,6 Prozent *teils/teils*). Die Dimension Struktur wurde von den Teilnehmenden im Mittel mit *teils/teils* (M = 3,94, SD = 0,79) bewertet.

Auf die Frage, wie *zufrieden* die Teilnehmer*innen mit der Fortbildung sind, antworteten 22,7 Prozent mit *teils/teils*, 54,4 Prozent mit *zufrieden* und 22,7 Prozent mit *sehr zufrieden* (Antwortformat von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*). Auf die Frage, wie gut die Fortbildung die *Erwartungen* der Teilnehmer*innen erfüllte, gaben 14,5 Prozent an, dass die Erwartungen *eher nicht* erfüllt wurden. 27,3 Prozent gaben an, dass die Erwartungen *teils/teils* erfüllt wurden, 50 Prozent, dass die Erwartungen *eher* erfüllt und 18,2 Prozent, dass sie *sehr* erfüllt wurden.

3.5.3.2 Mentor*innen qualifizieren – Fortbildungsreihe für schulische Mentor*innen

Mentor*innen leisten einen wichtigen Beitrag in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Sie begleiten den Prozess zur Klärung der neuen Rolle als Lehrer*in, unterstützen die Studierenden und die LiV bei der Vorbereitung der ersten Unterrichtsversuche und besprechen diese mit ihnen nach. „Die Fortbildungsreihe widmet sich den folgenden Aspekten: kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Mentor*in, Beobachtung von Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven, Methoden und Übungen zur Anleitung von Reflexion und konstruktive und lösungsorientierte Ansätze in der Kommunikation. Wesentliches modulübergreifendes Element der Fortbildungsreihe ist die eigene Verortung der Mentor*innen im komplexen Interaktionsgefüge der Lehrerbildung. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse liefern wichtige Impulse für die Mentor*innentätigkeit. Abgerundet wird die Fortbildungsreihe durch praxisnahe Übungen und Methoden. Die Mentor*innen setzen sich mit ihrer Rolle als Mentor*in auseinander und können Praktikant*innen und LiV professionell begleiten.“ (GOL, 2018a)

Abbildung 64: Aufbau der Fortbildungsreihe



Quelle: Brombach (2019).

Die Fortbildungsreihe ist eine modular aufgebaute Veranstaltungsreihe (**Abbildung 64**), die sich insgesamt aus vier Modulen zusammensetzt. Jedes Modul besteht aus einem Seminar (à 3 Stunden) und einem dazugehörigen Training (à 3 Stunden). Um an dem Training teilzunehmen, muss vorab das dazugehörige Seminar besucht werden. An den Seminaren konnte unabhängig von den Trainings teilgenommen werden und auch jedes Modul konnte individuell und unabhängig von den anderen Modulen besucht werden. In der ersten Förderphase wurden drei Durchläufe der Fortbildungsreihe gestartet. Der erste Durchlauf wurde im März 2019 abgeschlossen, die beiden anderen Durchläufe wurden in der zweiten Förderphase (Ende 2019) beendet. In der dritten Fortbildungsreihe fand eine Modifikation des Aufbaus statt. Die Fortbildungsreihe besteht nun aus vier Terminen (à 6 Stunden), wobei die theoretischen und praktischen Anteile innerhalb einer Veranstaltung zusammengefasst sind. Die Evaluation der Fortbildungsreihe besteht aus einer Befragung der Teilnehmenden jeweils am Ende der einzelnen Veranstaltungen. Zusätzlich bekommen die Teilnehmenden, die die Fortbildungsreihe einmal komplett durchlaufen haben, am Ende einen zusätzlichen Fragebogen, der sich auf die gesamte Reihe bezieht.

Die folgenden Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die erste Fortbildungsreihe, die im Zeitraum April 2018 bis März 2019 stattfand. An den jeweiligen Modulen nahmen zwischen 18 bis 24 Lehrkräfte teil. 14 Lehrkräfte haben die Fortbildungsreihe abgeschlossen. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf diese 14 Personen.

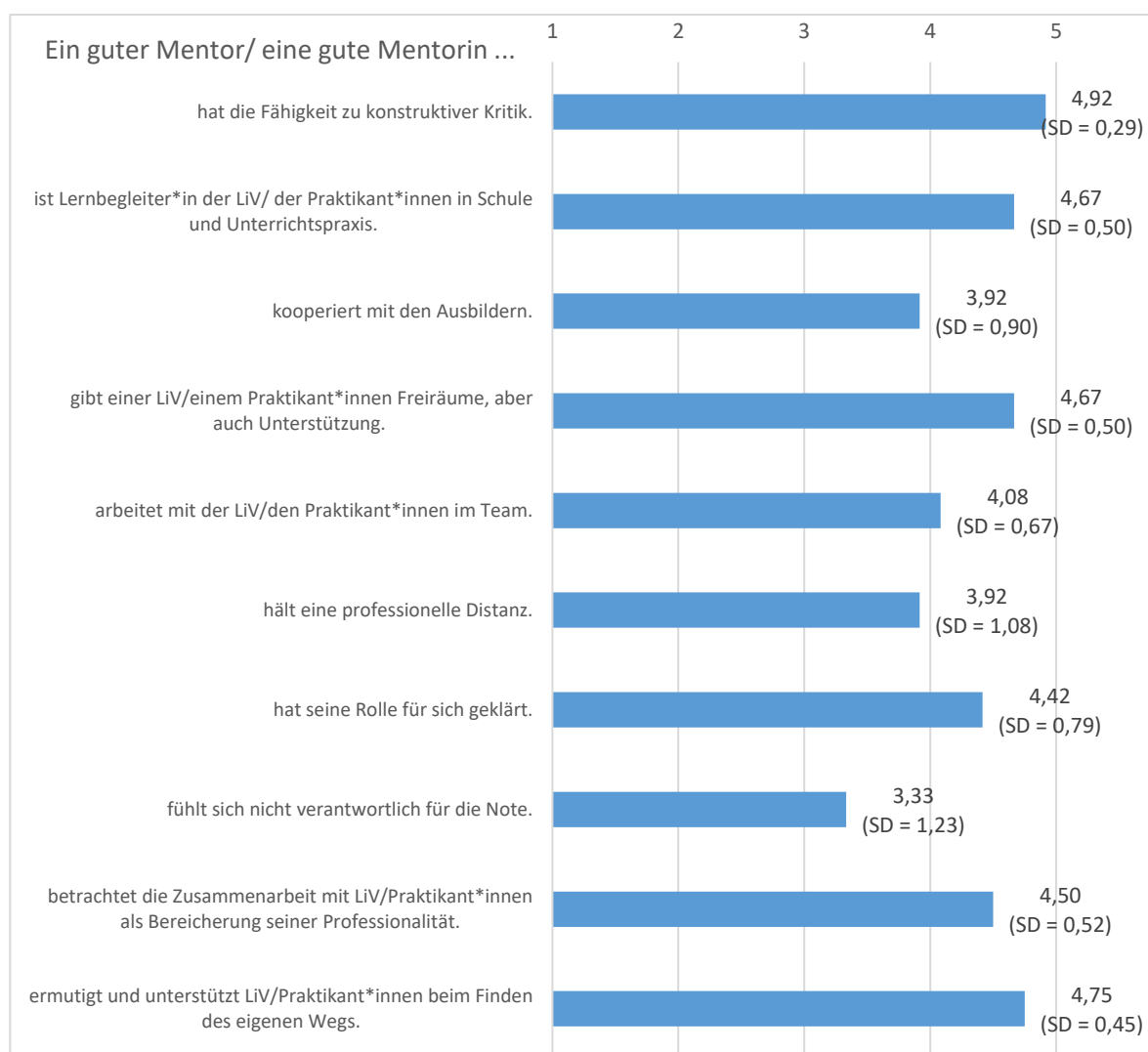
Stichprobenbeschreibung

Von den 14 Lehrkräften, die die Fortbildungsreihe abgeschlossen haben, waren sieben Personen männlich und sechs Personen weiblich. Eine Lehrkraft mochte sich diesbezüglich nicht zuordnen. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 38,4 Jahre alt (SD = 5,97, Enderhebung). Die deutliche

Mehrheit der Befragten war verbeamtet. Sieben Lehrkräfte waren am Gymnasium tätig, drei an einer Berufsschule und jeweils eine Person war Lehrkraft an einer Realschule und an einer Hauptschule. Die Befragten waren im Mittel seit 8 Jahren (SD = 4,3) als Lehrkraft tätig, 41,7 Prozent waren auf eigenen Wunsch, vorwiegend aus pädagogischen Gründen an diese Schule gekommen, 33,3 Prozent auf eigenen Wunsch, aus anderen Gründen, ein Viertel ohne eigene Präferenz.

Die befragten Teilnehmer*innen hatten bis zum Beginn der Fortbildungsreihe im Durchschnitt 5,64 (SD = 4,5) Praktikant*innen und 2,67 (SD = 2,23) LiV betreut. Zwölf Lehrkräfte waren im Rahmen ihrer Mentor*innentätigkeit den Aufgaben „Beratung in schul- und unterrichtspraktischen Fragen“ und „Erteilung von Unterricht als Hospitationsangebot“ nachgekommen. Der Aufgabe „Bereitstellung von Lerngruppen für angeleiteten Unterricht (Mentorenunterricht)“ war eine Person, der Aufgabe „Teilnahme an Unterrichtsbesuchen mit Unterrichtsberatung“ waren zwei Personen bisher noch nicht nachgekommen. Ein geteiltes Bild zeigte sich bei der Aufgabe „Zusammenarbeit mit den am Studienseminar für die pädagogischen Ausbildung Verantwortlichen“. Während die eine Hälfte (sechs Personen) dieser Aufgabe in ihrer Tätigkeit als Mentor*in bereits nachgegangen war, hatte die andere Hälfte (sechs Personen) diese Tätigkeit bisher noch nicht ausgeübt.

Abbildung 65: Einschätzung der Mentor*innentätigkeit durch die Teilnehmenden



Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Die **Abbildung 65** gibt einen Einblick in die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte, welche Eigenschaften ein guter Mentor/eine gute Mentorin kennzeichnen. Insbesondere die Aussagen „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin hat die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik.“, „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin ist Lernbegleiter*in der LiV/der Praktikant*innen in Schule und Unterrichtspraxis.“, „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin gibt einer LiV/einem Praktikanten bzw. einer Praktikantin Freiräume, aber auch Unterstützung.“ und „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin betrachtet die Zusammenarbeit mit LiV/Praktikant*innen als Bereicherung der eigenen Professionalität.“ erhielten mit einem Mittelwert über 4,5 eine hohe Zustimmung. Etwas geringer fiel dagegen die subjektive Wahrnehmung bei den Aussagen „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin fühlt sich nicht verantwortlich für die Note.“, „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin kooperiert mit den Auszubildenden.“ und „Ein guter Mentor/eine gute Mentorin hält eine professionelle Distanz.“ aus.

Im Hinblick auf den Vorzug des Berufs (nähere Beschreibung der Skala siehe Kapitel 3.5.2) zeigte sich, dass alle vier Dimensionen (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) mit einem Mittelwert über drei eine hohe Zustimmung von den befragten Lehrkräften erhielten: Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit (M = 3,4; SD = 0,31), Kooperatives Arbeiten (M = 3,21; SD = 0,28), Selbstständigkeit und Verantwortung im Unterricht (M = 3,61; SD = 0,45) und Vielfalt und Herausforderung (M = 3,36; SD = 0,52).

Reflexionsbezogene Orientierung (N = 12)

Die reflexionsbezogene Orientierung wurde jeweils zu Beginn und zum Ende der Fortbildungsreihe erhoben (Antwortformat 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu*). Sie besteht aus den beiden Dimensionen interne und externe Orientierung (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* zum MZP1 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* zum MZP1 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,23$ als inakzeptabel bezeichnet werden. Deshalb werden die Befunde im Folgenden nicht dargestellt.

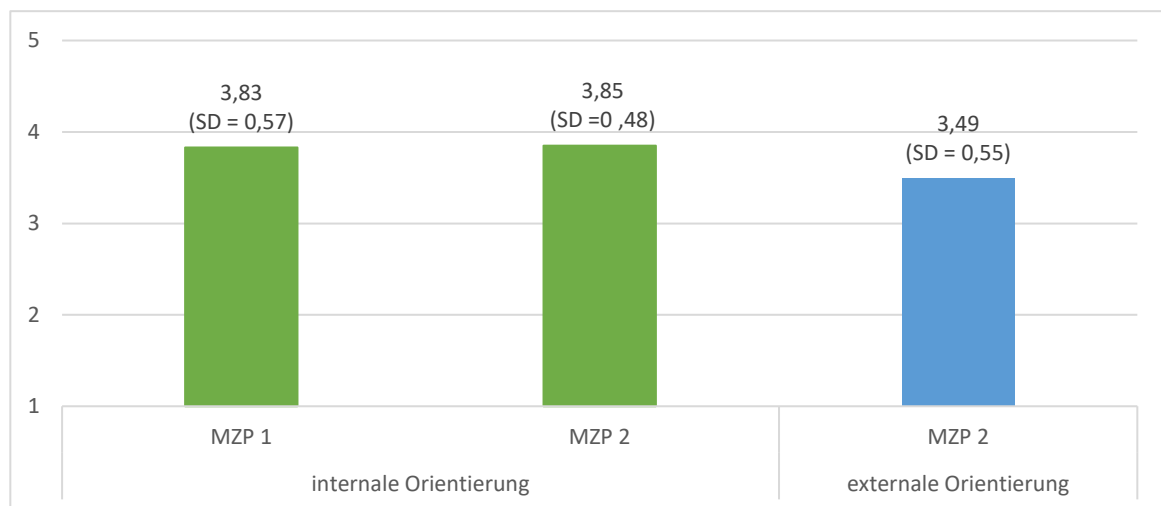
Die Reliabilität der Skala *internale Orientierung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,68$ als fragwürdig bezeichnet werden.

Die Reliabilität der Skala *externale Orientierung* zum MZP2 wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,73$ als akzeptabel bezeichnet werden.

In der folgenden **Abbildung 66** sind jeweils die Mittelwerte der beiden Dimensionen für beide Messzeitpunkte aufgeführt. Insgesamt zeigte sich, dass die Lehrkräfte sowohl zu Beginn der Fortbildungsreihe als auch zum Ende über eine hohe reflexionsbezogene interne und externe Orientierung verfügten. Die Teilnehmenden reflektierten ihr Handeln bewusst und regelmäßig selbst (MZP1: 50 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*; MZP2: 42,9 Prozent *trifft zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*), sie reflektierten gemeinsam mit anderen über ihr Handeln (MZP1: 16,7 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*, 33,3 Prozent *trifft teilweise zu*; MZP2: 57,1 Prozent *trifft eher zu*, 28,6 Prozent *trifft teilweise zu*), sie versuchten, sich selbst immer besser kennenzulernen (MZP1: 25 Prozent *trifft zu*, 58,3 Prozent *trifft eher zu*, 16,7 Prozent *trifft teilweise zu*; MZP2: 35,7 Prozent *trifft zu*, 35,7 Prozent *trifft eher zu*, 21,4 Prozent *trifft teilweise zu*), sie fanden es gut, wenn man ihnen sagt, was sie nicht gut machen (MZP1: 25 Prozent *trifft zu*, 25 Prozent *trifft eher zu*, 50 Prozent *trifft teilweise zu*; MZP2: 14,3 Prozent *trifft zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*, 35,7 Prozent *trifft teilweise zu*) und ihnen

war es wichtig, von anderen Feedback über ihr eigenes Verhalten zu bekommen (MZP1: 25 Prozent *trifft zu*, 33,3 Prozent *trifft eher zu*, 41,7 Prozent *trifft teilweise zu*; MZP2: 28,6 Prozent *trifft zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*). In den Analysen konnte ein leichter Anstieg der internalen Orientierung beobachtet werden (MZP1 M = 3,83, SD = 0,57 auf MZP2 M = 3,85, SD = 0,48). Dieser Mittelwertunterschied wurde statistisch jedoch nicht signifikant ($t_{11} = -0,114, p = 0,911$).

Abbildung 66: Reflexionsbezogene Orientierungen zum Messzeitpunkt 1 und 2

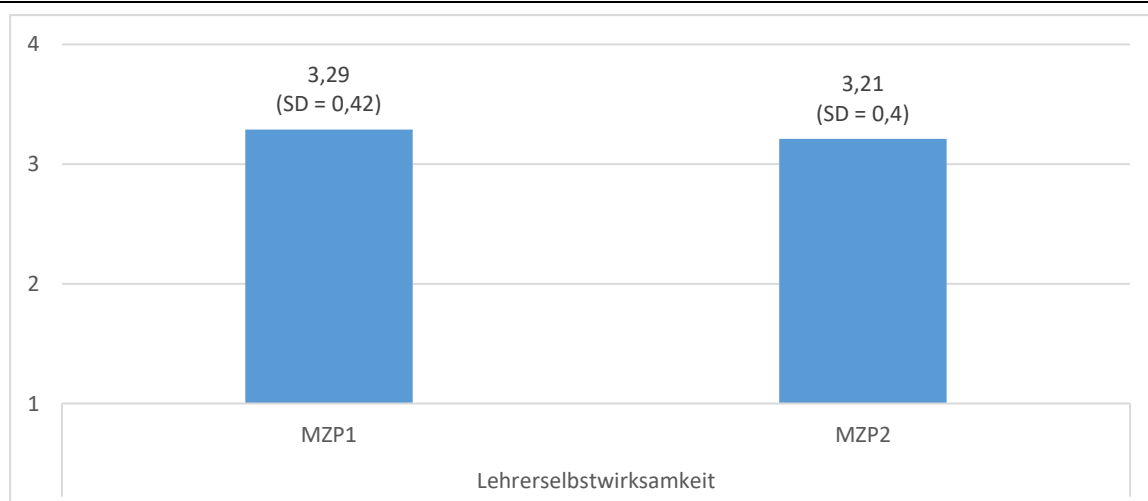


Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Lehrerselbstwirksamkeit (N = 12)

In der folgenden **Abbildung 67** sind die Mittelwerte der Skala Lehrerselbstwirksamkeit (eine nähere Beschreibung siehe Kapitel 3.5.2) für beide Messzeitpunkte dargestellt.

Abbildung 67: Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zum Messzeitpunkt 1 und 2



Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Insgesamt berichteten die Befragten zu Beginn der Fortbildung (MZP1) über eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Die Teilnehmenden stimmten beispielsweise den Aussagen „Ich kann auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum

bemühe.“ (50 Prozent *stimmt genau*, 41,7 Prozent *stimmt größtenteils*), „Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.“ (25 Prozent *stimmt genau*, 50 Prozent *stimmt größtenteils*) oder „Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.“ (16,7 Prozent *stimmt genau*, 58,3 Prozent *stimmt größtenteils*) mehrheitlich zu. Im Vergleich zeigte sich zum zweiten Messzeitpunkt eine leichte Verringerung des Mittelwerts (MZP1 M = 3,29, SD = 0,42 auf MZP2 M = 3,21, SD = 0,4). Dieser Mittelwertunterschied war jedoch statistisch nicht signifikant ($t_{11} = 1,149, p = 0,275$).

Anregung zur Reflexion

Die Anregung zur Reflexion wurde am Ende jeder Veranstaltung erhoben. Sie setzt sich aus der Häufigkeitsskala „Anlässe zur Reflexion durch das Angebot“ (Antwortformat von 1 = *nie* bis 5 = *immer*) und den beiden Zustimmungsskalen „Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots“ sowie „Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote“ (Antwortformat von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*) zusammen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

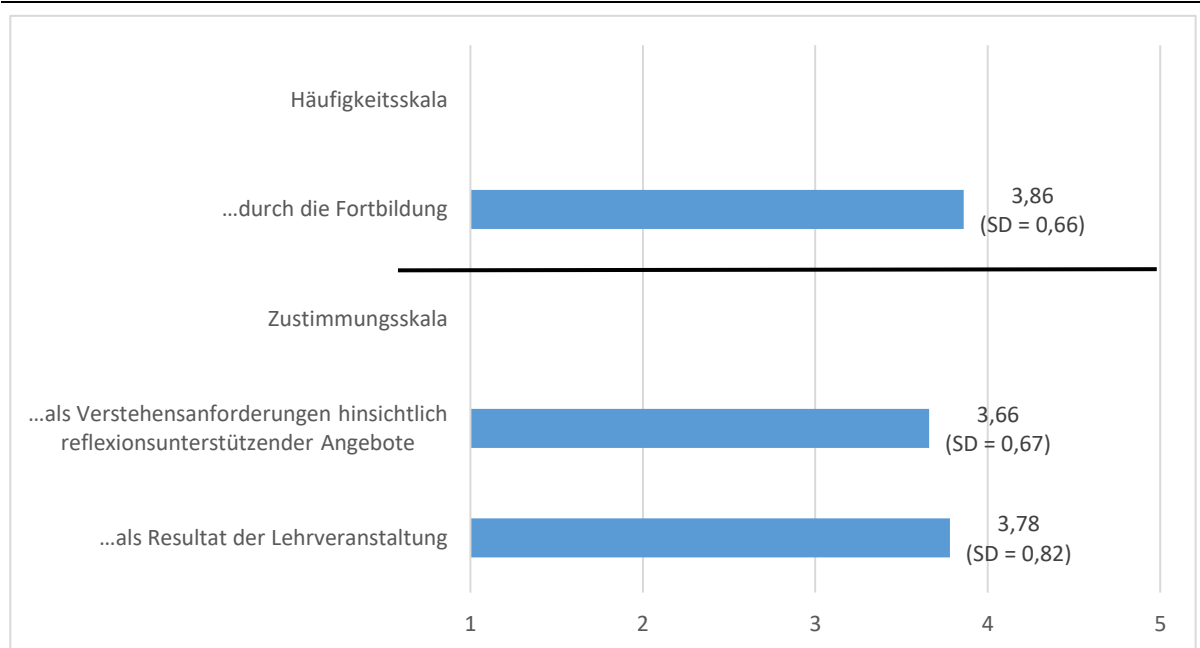
Die Reliabilität der *Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,89$ als exzellent bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,90$ als exzellent bezeichnet werden.

Die Reliabilität der *Zustimmungsskala Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,84$ als gut bezeichnet werden.

Die Mittelwerte der jeweiligen Skalen können **Abbildung 68** entnommen werden.

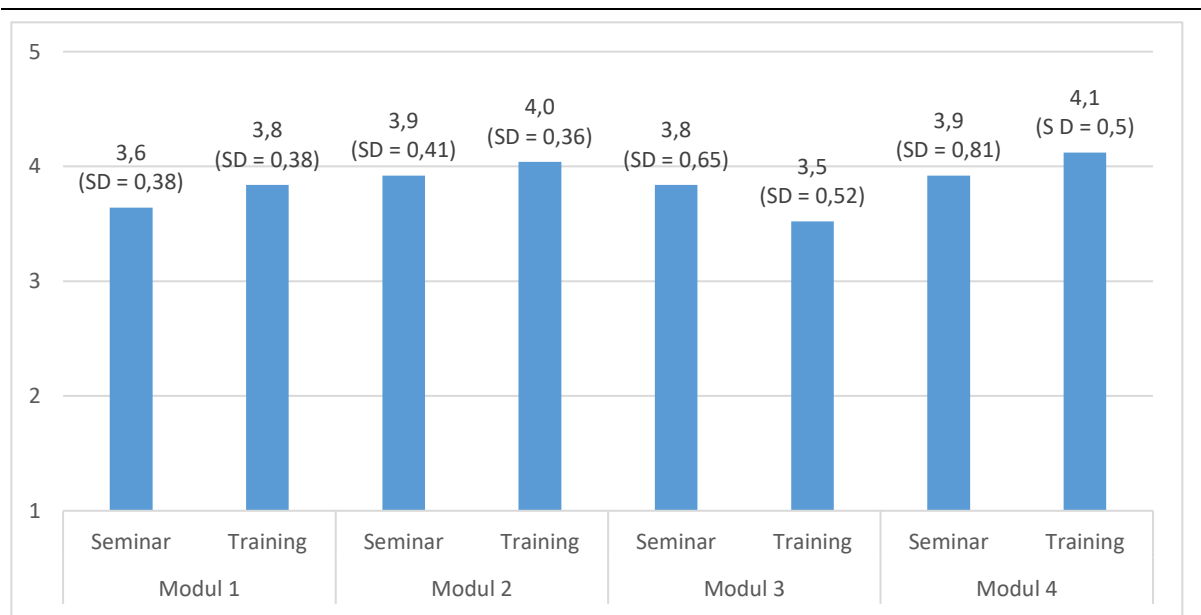
Abbildung 68: Anregung zur Reflexion durch die gesamte Fortbildungsreihe



Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Die Teilnehmenden haben im Durchschnitt *manchmal* bis *häufig* Anlässe zur Reflexion durch die Fortbildungen bekommen. Für 21,4 Prozent waren die Themen der Fortbildungsreihe *immer* Anlass zur Reflexion, für 64,3 Prozent *häufig*. 21,4 Prozent haben während der Fortbildungsreihe *immer* einen Anlass wahrgenommen, die Handlungsweisen anderer zu hinterfragen und über bessere Handlungsstrategien nachzudenken, 35,7 Prozent *häufig*, 42,9 Prozent *manchmal*. 21,4 Prozent wurden durch die Fortbildungsreihe *immer* angeregt die eigenen Handlungsweisen zu reflektieren, um zu sehen, was sie verbessern können, 50 Prozent *häufig*, 21,4 Prozent *manchmal*, 7,1 Prozent *selten*. Bei Betrachtung der Dimensionen, die mittels Zustimmungsskala beantwortet wurden, zeigte sich ebenfalls eine insgesamt hohe Zustimmung. Die Teilnehmer*innen zeigten eine hohe Zustimmung bezüglich des eigenen Anspruchs, die reflexionsunterstützenden Aspekte zu verstehen ($M = 3,66$, $SD = 0,67$) und sie erlebten eine Reflexion ihrer eigenen Handlungsweisen als Resultat der Fortbildungen. Beispielsweise stimmten 28,6 Prozent der Aussage „Ein Ergebnis der Fortbildungsreihe sehe ich darin, dass ich meine Art auf mich zu schauen verändert habe“ *genau zu*, 21,4 Prozent *eher*, 35,7 Prozent *teilweise* und 14,3 Prozent *eher nicht zu*. Die Fortbildungsreihe forderte die Mehrheit der befragten Lehrkräfte heraus, ihre eigenen Handlungsweisen zu reflektieren (28,6 Prozent *stimmt genau*, 50 Prozent *stimmt eher*, 21,4 Prozent *stimmt teilweise*).

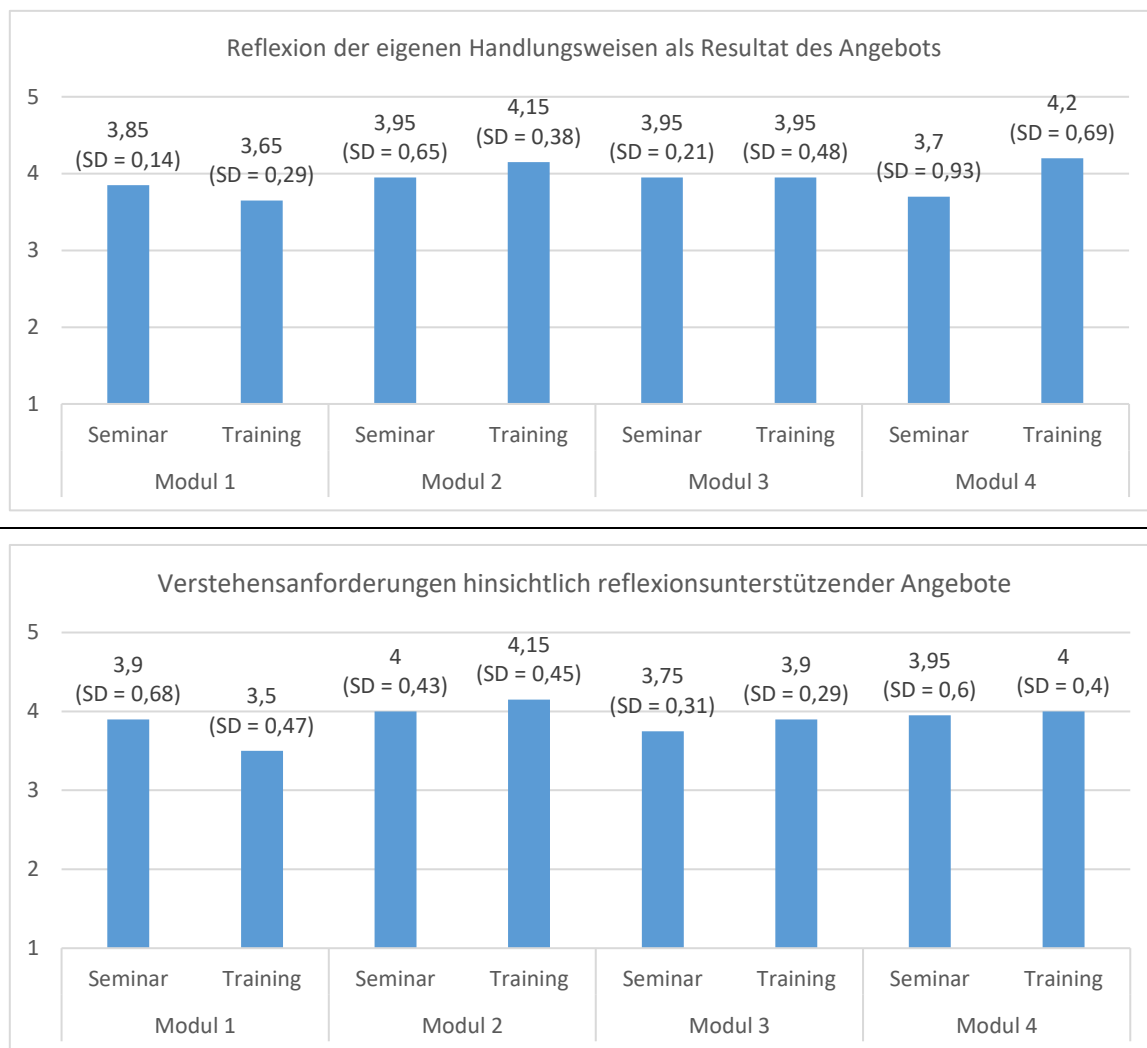
Abbildung 69: Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion durch das Angebot über alle Module



Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Die verschiedenen Module zeigten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeitsskala Anlässe zur Reflexion (**Abbildung 69**) durch das Angebot ($F(7, 28) = 1,239$, $p = 0,315$; 1-Faktorielle-ANOVA mit Messwiederholung), ebenso hinsichtlich der beiden Zustimmungsskalen (**Abbildung 70**) Reflexion der eigenen Handlungsweisen als Resultat des Angebots ($F(7, 28) = 1,371$, $p = 0,256$; 1-Faktorielle-ANOVA mit Messwiederholung) und Verstehensanforderungen hinsichtlich reflexionsunterstützender Angebote ($F(7, 28) = 1,018$, $p = 0,44$; 1-Faktorielle-ANOVA mit Messwiederholung).

Abbildung 70: Anregung zur Reflexion – Zustimmungsskalen über alle Module



Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Qualität, Zufriedenheit und Erwartungserfüllung

Zum Ende jeder Veranstaltung wurden die Teilnehmenden zur wahrgenommenen Qualität des Angebots befragt (Antwortformat von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skala beinhaltet die vier Dimensionen: Unterstützung, Herausforderung, Orientierung und Struktur (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2).

Die Skala *Struktur* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,65$ als fragwürdig bezeichnet werden.

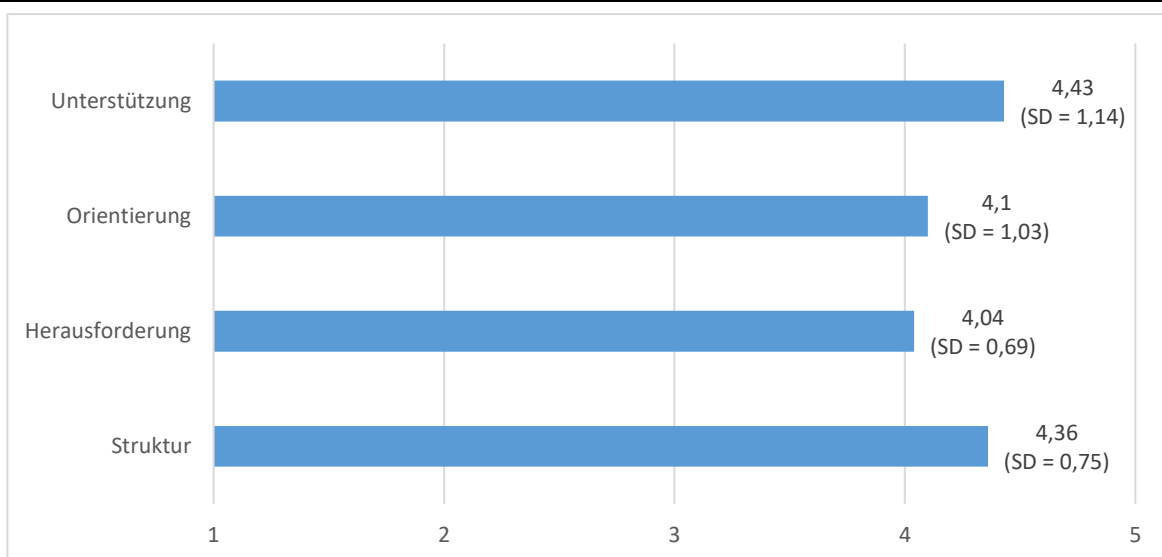
Die Skala *Unterstützung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,97$ als exzellent bezeichnet werden.

Die Skala *Orientierung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,93$ als exzellent bezeichnet werden.

Die Skala *Herausforderung* wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet und kann mit $\alpha = 0,59$ als schlecht bezeichnet werden.

Die Mittelwerte der jeweiligen Skalen können **Abbildung 71** entnommen werden. Die Befragung zeigte, dass die Teilnehmenden der Fortbildungen den Aspekt der Unterstützung am besten beurteilten ($M = 4,43$, $SD = 1,14$). 71,4 Prozent stimmten der Aussage „In der Fortbildungsreihe herrscht eine gute Atmosphäre“ *voll und ganz zu*. Auch der Aussage „In der Fortbildungsreihe unterstützen sich die Teilnehmenden gegenseitig“ stimmte die deutliche Mehrheit der Befragten zu (69,2 Prozent *voll und ganz*, 15,4 Prozent *eher*, 7,7 Prozent *teils/teils*, 7,7 Prozent *überhaupt nicht* ($n = 1$)). Weiterhin wurden auch die Aspekte Orientierung ($M = 4,1$, $SD = 1,03$), Herausforderung ($M = 4,04$, $SD = 0,69$) und Struktur ($M = 4,36$, $SD = 0,75$) im Durchschnitt positiv beurteilt. Die Teilnehmenden fanden, dass die Fortbildungsreihe einer klaren Struktur folgte (71,4 Prozent *trifft voll und ganz zu*), dass in der Fortbildungsreihe berufspraktische Fähigkeiten gefördert wurden (28,6 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 57,1 Prozent *trifft eher zu*), dass sie durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis gekennzeichnet ist (57,1 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 28,6 Prozent *trifft eher zu*), dass sie für die Berufspraxis sehr nützlich ist (35,7 Prozent *trifft voll und ganz zu*, 42,9 *trifft eher zu*) und dass in der Fortbildungsreihe eine gute Atmosphäre herrschte (71,4 Prozent *trifft voll und ganz zu*).

Abbildung 71: Qualität der gesamten Fortbildungsreihe

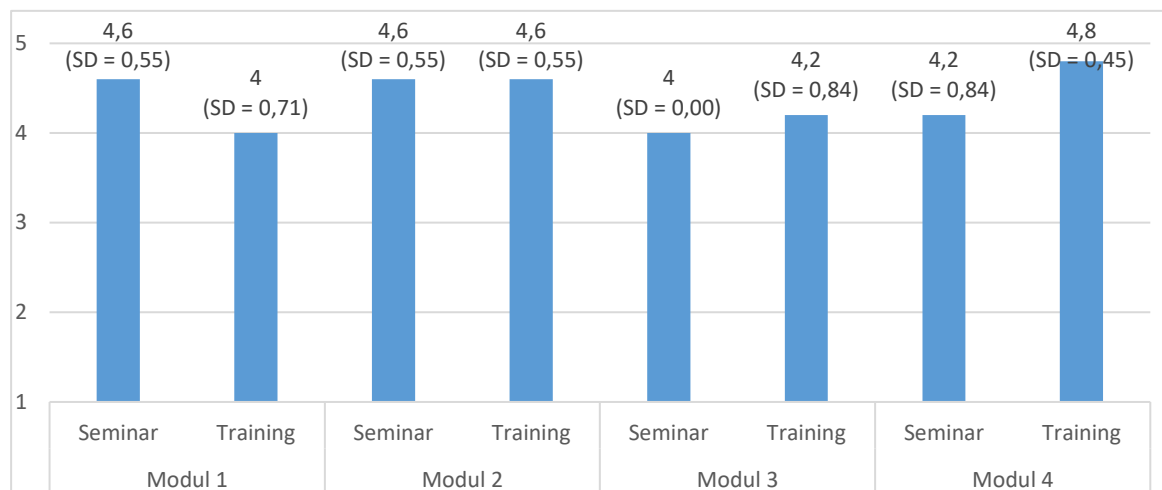


Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Auf die Frage wie *zufrieden* die Teilnehmer*innen mit der Fortbildungsreihe insgesamt sind, antworteten 7,1 Prozent mit *teils/teils*, 28,6 Prozent mit *zufrieden* und 64,3 Prozent mit *sehr zufrieden* (Antwortformat von 1 = *sehr unzufrieden* bis 5 = *sehr zufrieden*). Auf die Frage, wie gut die Fortbildungsreihe die *Erwartungen* der Teilnehmer*innen erfüllt, gaben 7,1 Prozent an, dass die Erwartungen *eher nicht* erfüllt wurden. 35,7 Prozent gaben an, dass die Erwartungen *eher* erfüllt und 57,1 Prozent, dass sie *sehr* erfüllt worden.

Die verschiedenen Module (**Abbildung 72**) unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihrer Zufriedenheit ($F(7, 28 = 1,636$, $p = 0,166$; 1-Faktorielle-ANOVA mit Messwiederholung).

Abbildung 72: Zufriedenheit über alle Module

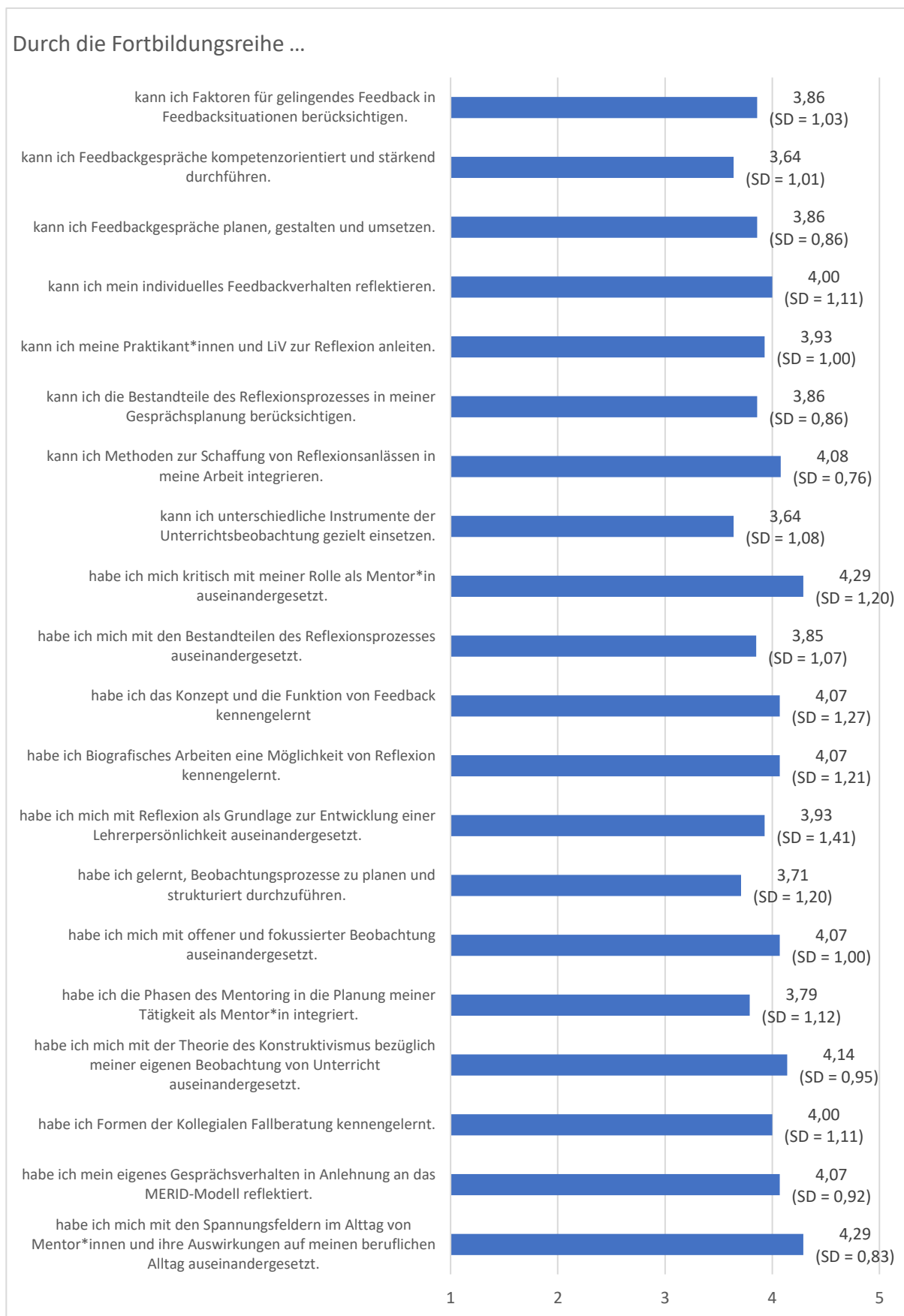


Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

Subjektiver Nutzen

Bei der Einschätzung des subjektiven Nutzens (**Abbildung 73**) zeigte sich, dass ein großer Teil der Items im Mittel mit *trifft eher zu* und *teils/teils* bewertet wurden. Die Lehrkräfte haben sich durch die Fortbildungsreihe mit den Spannungsfeldern im Alltag von Mentor*innen und ihren Auswirkungen auf den beruflichen Alltag (42,9 *trifft vollständig zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*) auseinandergesetzt und kritisch mit ihrer Rolle als Mentor*in (64,3 *trifft vollständig zu*, 35,7 *trifft eher zu*, 35,7 *trifft teilweise zu*). Den geringsten Nutzen (mit einem Mittelwert von 3,64) sahen die Teilnehmenden für sich in den Aspekten „Durch die Fortbildungsreihe kann ich unterschiedliche Instrumente der Unterrichtsbeobachtung einsetzen.“ (21,4 Prozent *trifft vollständig zu*, 35,7 Prozent *trifft eher zu*, 35,7 *teils/teils*, 7,1 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*) und „Durch die Fortbildungsreihe kann ich Feedbackgespräche kompetenzorientiert durchführen.“ (14,3 Prozent *trifft vollständig zu*, 50 Prozent *trifft eher zu*, 28,6 Prozent *teils/teils*, 7,1 Prozent *trifft überhaupt nicht zu*).

Abbildung 73: Subjektiver Nutzen der Fortbildungsreihe



Quelle: Evaluation KaAL – Fortbildungsreihe 1

4 Strukturevaluation

Im Rahmen einer Strukturevaluation wird die Teilnahme an den Angeboten im Hinblick auf Kapazität, Anmeldung und tatsächlicher Teilnahme erfasst. Die Strukturdaten wurden von den Mitarbeitenden in einem vier- bis sechsmonatigem Rhythmus erhoben.

Insgesamt wurden in der ersten Förderphase 144 Angebote mit insgesamt 4223 Teilnehmenden durchgeführt. Im Hinblick auf die Zielgruppen wurden 56 Angebote für Studierende, 46 für Lehrkräfte (darunter 10 speziell für LiV), 19 für Schüler*innen, 24 für Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, 14 für Studieninteressierte und 4 speziell für Lehrkräfte mit Funktionsstellen durchgeführt. An den Angeboten nahmen 1834 Studierende, 1081 Schüler*innen/Studieninteressierte, 827 Lehrkräfte und 420 Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen (Mehrfachteilnahme möglich) teil. Eine Verteilung der Teilnehmerzahlen nach Jahr und Zielgruppe kann der folgenden **Tabelle 3** entnommen werden.

Tabelle 3: Teilnehmer*innenverteilung nach Jahr und Zielgruppe (absolute Zahlen)

	Studierende	Schüler*innen/ Studieninteressierte	Lehrkräfte	Professor*innen/ Dozent*innen/ wiss. Mitarbeiter*innen
2016				
2017	522	639	80	170
2017/2018	268			
2018	762	256	374	191
2018/2019	228	9		
2019	54	177	373	59

Quelle: Strukturevaluation GOL 1.0

Über den Förderungszeitraum 06.2016 bis 06.2019 teilten sich die Angebote wie folgt auf (siehe **Tabelle 4**). Die meisten Angebote fanden 2018 statt. Ferner wurde ein großer Teil der Angebote in den ersten beiden Quartalen eines Jahres durchgeführt. Im dritten Quartal fanden die wenigsten Angebote statt, was vor allem mit den Sommerferien und der vorlesungsfreien Zeit an den Universitäten zusammenhängt, in dieser Zeit sind die zentralen Zielgruppen der GOL nur schwer erreichbar.

Tabelle 4: Angebotsverteilung nach Jahr und Quartal (absolute Zahlen)

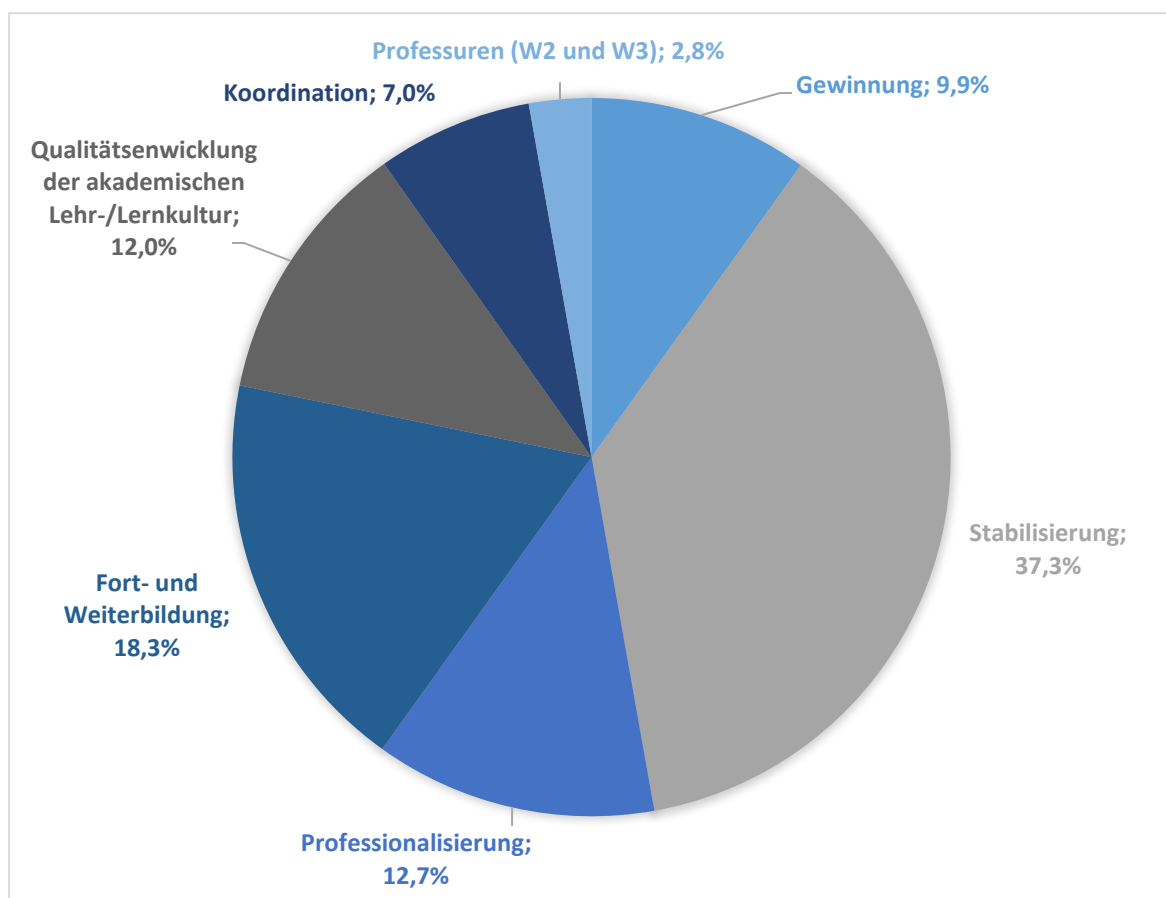
	Insgesamt	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal
2016	0				
2017	38	10	7	2	13
2017/2018	9				
2018	66	22	23	6	7
2018/2019	4				
2019	27	13	13		
Summe:	144	45	43	8	20

Quelle: Strukturevaluation GOL 1.0

Betrachtet man die Verteilung der Angebote über die Maßnahmenpakete (siehe **Abbildung 74**) zeigt sich, dass 37,3 Prozent der Angebote im Maßnahmenpaket Stabilisierung, 18,3 Prozent in der Fort- und

Weiterbildung, 12 Prozent in der Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur, 12,7 Prozent im Maßnahmenpaket Professionalisierung sowie 9,9 Prozent im Maßnahmenpaket Gewinnung zu verorten sind. Die Angebote des Maßnahmenpakets Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur richteten sich in erste Linie an Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die Angebote der Fort- und Weiterbildung vorwiegend an Lehrkräfte. Im Maßnahmenpaket Professionalisierung werden hauptsächlich Studierende aber auch Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen angesprochen. Das Maßnahmenpaket Gewinnung richtet sich in erster Linie an Schüler*innen. Das Maßnahmenpaket Stabilisierung bietet sowohl Angebote für Schüler*innen und Studieninteressierte als auch für Studierende und LiV an.

Abbildung 74: Angebote der GOL nach Maßnahmenpaket (Angaben in Prozent)

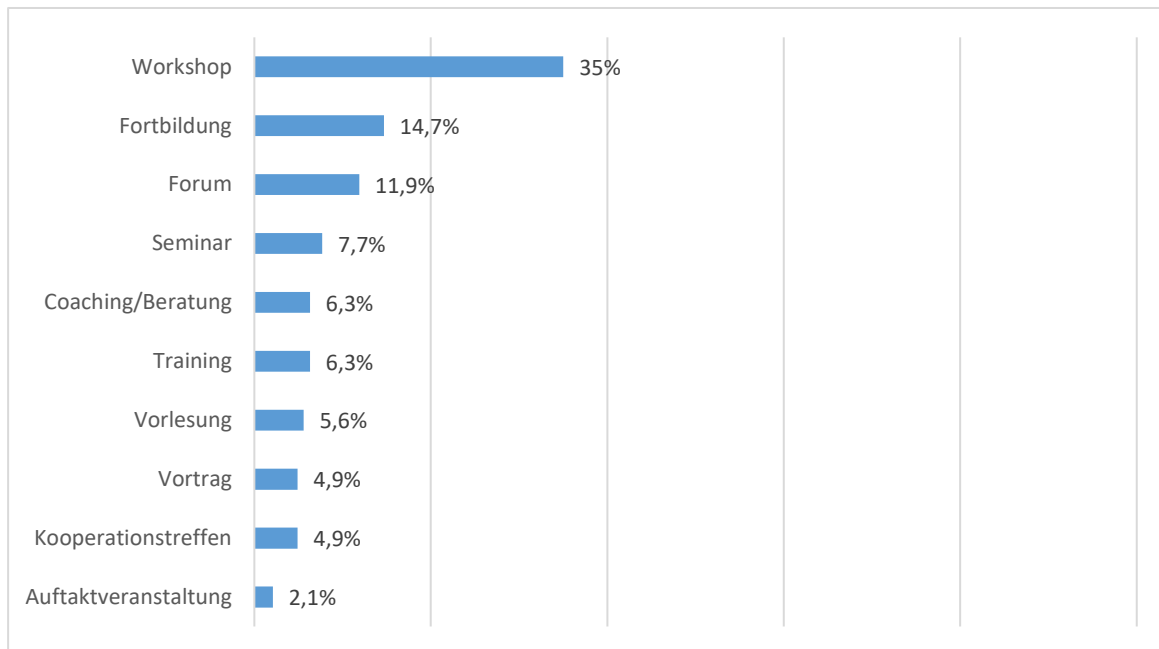


Quelle: Strukturevaluation GOL 1.0

Die Angebotsformate der GOL (**Abbildung 75**) sind sehr vielfältig. Neben Workshops und Seminaren gibt es Kooperationstreffen, Vorträge und Auftaktveranstaltungen. Den größten Teil der Angebote machen Workshops aus. Über ein Drittel der Angebote im ersten Förderzeitraum hatten dieses Format. 14,7 Prozent waren Fortbildungen und 11,9 Prozent waren als Forum gestaltet. Daneben gab es noch Seminare (7,7 Prozent), Coaching/Beratung (6,3 Prozent), Trainings (6,3 Prozent), Vorlesungen (5,6 Prozent) sowie Kooperationstreffen (4,9 Prozent). Die Gruppe der Studierenden nutze fast das gesamte Spektrum an angebotenen Formaten. Neben Workshops, Seminaren und Trainings nutzen sie auch Vorträge, Vorlesungen und Coaching/Beratung. Auch die Lehrkräfte besuchten vielfältige Formate der GOL, beispielsweise Fortbildungen, Workshops, Vorträge und Vorlesungen. Die Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen nahmen im Vergleich dazu

fast ausschließlich an den Foren teil. Dies lässt sich vor allem damit begründen, da die im Rahmen des Maßnahmenpakets Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur und der Maßnahme Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften (IKG) stattgefunden Foren speziell für diese Zielgruppen ausgerichtet sind.

Abbildung 75: Angebotsformate der GOL



Quelle: Strukturevaluation GOL 1.0

Insgesamt wurden in der ersten Förderphase von 144 Angeboten 46,5 Prozent evaluiert, bei 53,5 Prozent wurde keine Evaluation durchgeführt.

5 Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Diedrich, M., & Klieme, E. (2004). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen, Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003*. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Materialien zur Bildungsforschung (11).
- Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., & Slaets, J. P. J. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical teacher*, 29 (2-3), 177-182. <https://doi.org/10.1080/01421590701299272>
- Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H. G., Stecher, L., & Klieme, E. (2011). Education processes in life-course-specific learning environments. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue 14) (pp. 87–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0183-6>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 180-205). Juventa.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Soziale Praxis. Waxmann.
- Brombach, S. (2019). Mentor*innen qualifizieren – Reflexion als Grundlage der Rollen- und Aufgabenklärung. *Herausforderung Lehrkräftebildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, (2)1, 160-170.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of Statistics*. Dover.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Edition). Taylor and Francis.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deutsche Universitätsstiftung (2014). Lehrer*innenberuf uninteressant für gute Abiturienten. *Philanthropie und Stiftung*, (1), 5.
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- Fraij, A. (2018). *Skalendokumentation der Gießener Offensive Lehrerbildung zur Reflexionsbereitschaft*. Giessener Elektronische Bibliothek.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E., & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)* (2. überarbeitete Auflage), GFFP u. a., Materialien zur Bildungsforschung 17.
- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2020). *Lehrenden Foren*. Abgerufen am 18. Mai 2022, von <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/massnahmen/forum/cpforum>
- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2019). *Instrumentendokumentation der Evaluation der Gießener Offensive Lehrerbildung*. Unveröffentlichtes Manuskript: Gießen.
- Gießener Offensiver Lehrerbildung - GOL (2018). Homepage Maßnahmentext Self Leadership und Forum. (nicht mehr verfügbar).

- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2018a). *Mentor*innen qualifizieren – Fortbildungsreihe für schulische Mentor*innen*. Flyer: Gießen.
- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2018b). *SELBST.SICHER im Lehramtsstudium. Coaching – Training - Workshop*. Flyer: Gießen.
- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2017a). *Berufs- und Studienorientierung – Fortbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II*. Flyer: Gießen.
- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2017b). *Workshop Mentoring 5. Dezember 2017 – Feedbackgespräche: Kompetenzorientiert und stärkend*. Flyer: Gießen.
- Gießener Offensive Lehrerbildung - GOL (2016). *Bildungsbeteiligung, Reflexivität, Vernetzung: Auf die Lehrkraft kommt es an – Auf die Uni kommt es an*. GOL-Antrag. Unveröffentlichtes Manuskript: Gießen.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena.
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2017). Qualität von Nachhilfeunterricht und ihre Korrelate. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 87-93. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000188>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet* (1. Auflage). Kallmeyer u. a..
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrer*innenberuf* (630-643). Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aktualisierte Auflage). Kallmeyer.
- Kaufmann B., & Benner I. (2021). Wie kommt der Köder zum Fisch? Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*, Nr. 26. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2021/16210/pdf/Kaufmann_Benner_Koeder_2021.pdf
- Keller-Schneider, M., Albwisser, S., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Klinkhardt.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kielblock, S. (2015). Program implementation and effectiveness of extracurricular activities. An investigation of differential student perceptions in two German all-day schools. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 79-98. <https://doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20891>
- Klemenz, S., Tachtsoglou, D., Lünemann, M., Drage, K., König, J., & Rothland, M. (2014). *EM Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung*. Codebook zum Fragebogen MZP 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH. Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten. Universität zu Köln.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2001). Evaluative Research on the Realistic Approach on the Promotion of Reflection (S. 88 - 107). In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>

Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria-Universität.

Nationales Bildungspanel NEPS (2013). *Startkohorte 5: Studierende (SC5) Wellen 1, 2 und 3 Erhebungsinstrumente* (SUF-Version 3.0.0).

Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 344-364. <https://doi.org/10.24452/sjer.26.2.4684>

Nolle, T. (2011). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden der Eingangsphase des Lehramtsstudiums*. Dissertation. Verfügbar unter <https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783781551824> [18.4.2018].

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., Schiefele, U., Rolf, H., & Ramm, G. (2003). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann 2006.

Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*, GFFP / DIFP, Materialien zur Bildungsforschung 24.

Reinders, H., Hillesheim, S., & Sebald, J. (2015). Service Learning an Universitäten. Skalendokumentation des Längsschnitts 2012-2014. *Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung*, Band 32. Universität Würzburg

Reusser, K., & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern*. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie. Universität.

Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrer*innenberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282-303.

Rzejak, D., Künstig, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research* 6(1), 139-159.

Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2007). Reflexivity in Teams. A Measure and Correlates. *Applied Psychology*, 56(2), 189-211. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00250.x>

Studien- und Prüfungsordnung Lehramt an Grundschulen JLU (2017). *Dreißigster Beschluss zur Änderung der Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang „Lehramt an Grundschulen“* (betrifft das Fach Sachunterricht L1) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Abgerufen am 18. Januar 2021 von https://www.uni-giessen.de/mug/7/pdf/7_80/7_81/synopsen/7_81_00_AeB_Nov30

Wagner, W., Helmke, A., & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*, DIFP, Materialien zur Bildungsforschung 25.

Westermann, R., Spies, K., Heise, E., & Wollburg-Claar, S. (1997). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik* 12(1), 133-166.