

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,  
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation XII**

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)  
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)  
Band 15

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# Inhalt

## Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum  
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“  
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung 11

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,  
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,  
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen  
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen  
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer  
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse  
im Psychologieunterricht 27

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven  
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium 37

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen  
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und  
Classroom-Management-Strategien fördern 45

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig?  
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte 55

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen  
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden  
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung 63

## **Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen**

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

## **Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung**

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

## Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS	
Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen	155
BASTIAN HODAPP	
„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel	165
GUIDO BREIDEBACH	
Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung	173
NATALIE ENDERS	
Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar für Lehramtsstudierende	183
SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND LARS BEHRMANN	
Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung – Was nutzt der Nutzen?	191
STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER	
Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen	201
MIRJAM BRÄBLER	
Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung – Eine große Chance für angehende Psycholog*innen	209
ULRIKE STARKER	
Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ – ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt	217
LARS BEHRMANN	
Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften – Ein theoriebasiertes Seminarconcept mit praktischen Übungen	227
LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN	
Kasuistik im Verfahrensdialo (KiV) – Neue didaktische Wege in der verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für Psychologische Psychotherapie Berlin ( <i>ppt</i> )	237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

## **Evaluation der Lehre**

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

## Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER	
Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie – Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von Constructive Alignment	327
PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD	
Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders?	335
BASTIAN HODAPP	
Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates beim Forschenden Lernen	343
HEIKE M. BUHL, CARLA BOHDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER, JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER	
Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums	351
MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS	
Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie: Anspruch oder Wirklichkeit?	359
FLORIAN KLAPPROTH	
Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdagnostik	369
ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND STEFAN J. TROCHE	
Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der Entwicklung eines <i>Situational-Judgement-Test</i> zur Erfassung sozialer Kompetenzen	377

# **Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften – Ein theoriebasiertes Seminarconcept mit praktischen Übungen**

**Lars Behrmann**

Anhand neuerer theoretischer Modelle und empirischer Befunde zur diagnostischen Kompetenz wurde ein Seminarconcept erarbeitet, über das Studierende theoretisches und praktisches Wissen sowie Förderwissen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften erwerben sollen. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden am Ende des Seminars bestimmten diagnostischen Tätigkeiten eine größere Relevanz beimaßen. Weiterhin gaben die Studierenden an, deutliche Wissenszuwächse im Hinblick auf oben genannte Wissenskomponenten erfahren zu haben. Die Befunde weisen somit darauf hin, dass die mit dem Seminarconcept verfolgten Ziele erreicht werden konnten, wobei aufgrund verschiedener untersuchungsbedingter Einschränkungen die Befunde zunächst vorsichtig interpretiert werden sollten.

In Reaktion auf das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler sowie die mangelhaften diagnostischen Fertigkeiten von Lehrkräften in der PISA Studie aus dem Jahr 2000, wurde von der Kultusministerkonferenz festgelegt, dass es zukünftig „Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ (KMK, 2001) geben müsse. Tatsächlich wurde durch die Befunde aus PISA eine Reihe von Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften angeregt, in denen der Fokus vor allem auf die Urteilsakkuratheit gelegt wurde (vgl. Schrader, 1989). Im Hinblick auf die Förderbarkeit diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften wurde jedoch relativ wenig geforscht. Dies mag vor allem daran liegen, dass erst in jüngeren Jahren vermehrt Arbeiten publiziert wurden, die die theoriebasierte Entwicklung entsprechender Fördermaßnahmen erlauben (vgl. Behrmann & van Ophuysen, 2017, Herppich et al., 2017).

## **Kompetenzen und diagnostische Kompetenz**

Nach Klieme & Leutner (2006) sind Kompetenzen „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (S. 7). Kompetenzen sind dabei prinzipiell erlernbar, wenngleich diese hierfür ganz spezifisch trainiert werden müssen (Klieme & Leutner, 2006). Eine Übertragbarkeit von Kompetenzen in inhaltlich oder strukturell ähnliche Bereiche klappt deshalb nur sehr bedingt (Behrmann & Glogger-Frey, 2017). Um diagnostische Kompetenzen trainieren zu können, muss somit zunächst klar festgelegt werden, welche Prozesse bei diagnostischen Entscheidungen relevant sind.

## **Theoretische Modelle diagnostischer Kompetenz**

Zur Förderung der diagnostischen Kompetenz bedarf es eines theoretischen Modells, das entscheidende und trainierbare Aspekte dieser beschreibt. Exemplarisch für solche theoretischen Modelle können das NEDIKO-Modell („Netzwerk Diagnostische Kompetenz“; Herppich et al., 2017) oder das Vier-Komponenten-Modell der pädagogischen Diagnostik (vgl. Behrmann & van Ophuysen, 2017) stehen.

### **Das Vier-Komponenten-Modell**

Das Vier-Komponenten-Modell der pädagogischen Diagnostik basiert auf der Idee, dass pädagogische Entscheidungen in ihrer Qualität verbessert werden können, indem die Qualität des diagnostischen Prozesses verbessert wird. Dies ist grundsätzlich der Fall, auch dann, wenn kein objektives Kriterium für die Qualität einer diagnostischen Entscheidung verfügbar ist (wie z.B. bei einer Schulformempfehlung). Im Modell wird beschrieben, mit welchen Mitteln die Prozesse der Informationserfassung und der Informationsverarbeitung verbessert werden können. Darüber hinaus weist das Modell darauf hin, dass die zu verarbeitenden Daten sowie die daraus zu folgernden Urteile bestimmten Qualitätskriterien entsprechen sollten, um eine adäquate Urteilsqualität sicherstellen zu können.

### **Das NEDIKO-Modell**

Das NEDIKO-Modell ist am wissenschaftlichen Kompetenzbegriff nach Klieme und Leutner (2006) orientiert und besteht aus einem Rahmen- und einem Prozessmodell. Im Rahmenmodell wird beschrieben, dass für eine adäquate Diagnostik

innerhalb einer bestimmten diagnostischen Situation spezifische kognitive Leistungsdispositionen (d.h. verschiedene Wissenskomponenten) in unterschiedlichem Ausmaß wirksam werden. Hierbei werden die kognitiven von den sonstigen Leistungsdispositionen (z.B. Motivation, Intelligenz etc.) gefiltert, was sich in der Qualität der Performanz äußert. Das Prozessmodell fokussiert dagegen nicht auf den für eine Diagnostik notwendigen Wissenskomponenten, sondern beschreibt die einzelnen Teilschritte, die im Rahmen der diagnostischen Urteilsbildung abgelaufen werden.

## **Fragestellungen**

Vor dem Hintergrund dieser neueren theoretischen Modelle wurde ein Seminarkonzept entwickelt, mit dem Lehramtsstudierende zum einen mit dem Konzept der diagnostischen Kompetenz vertraut gemacht werden sollen, zum anderen sollen Inhalte vermittelt werden, die das Ableiten von Fördermaßnahmen erlauben. Es stellen sich somit folgende Fragestellungen:

- 1) Verändern sich während des Besuchs der Veranstaltung die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Relevanz diagnostischer Tätigkeiten?
- 2) Verändern sich während des Besuchs der Veranstaltung die Einschätzungen der Studierenden im Hinblick auf ihr theoretisches Wissen zur diagnostischen Kompetenz, ihr Praxiswissen sowie ihr Wissen zu Maßnahmen zur Förderung der diagnostischen Kompetenz?

## **Methode**

### **Durchführung der Untersuchung**

Im Wintersemester 2017/18 wurde das Seminarkonzept in zwei Parallelveranstaltungen erprobt, die mit wöchentlichen Sitzungen à 90 Minuten über das Semester hinweg stattfanden. Je Veranstaltung nahmen 25 Studierende teil. Die Datenerhebung fand über das Ausfüllen eines Fragebogens sowohl in der ersten als auch in der letzten Veranstaltungssitzung statt.

### **Die Veranstaltung**

Nach Studienordnung für Lehramtsstudierende im Masterstudium an der WWU muss es im Seminar möglich sein, eine Prüfungsleistung in Form eines Referats zu erbringen. Aus diesem Grund werden bis auf einen Wiederholungstermin (Sitzung 04)

in der Mitte des Semesters alle inhaltlichen Seminartermine von den Studierenden gestaltet. Die inhaltliche Passung des Referats wird vorab durch den Dozenten geprüft.

### **Inhaltliche Ausrichtung der Termine**

#### ***Sitzung 01: Die Urteilsakkuratheit***

In der ersten inhaltlichen Seminarsitzung wird zunächst thematisiert, wie in der Regel diagnostische Kompetenzen in bisherigen Studien operationalisiert wurde (Komponenten der Urteilsakkuratheit, vgl. Schrader, 1989). Anschließend wird auf die Defizite dieser Erhebungsmethode hingewiesen und erarbeitet, warum über die Erforschung der Urteilsakkuratheit kaum Maßnahmen zur Förderung der diagnostischen Kompetenzen abgeleitet werden können.

#### ***Sitzung 02-03: Theoretische Modelle***

In der zweiten und dritten Sitzung lernen die Studierenden verschiedene theoretische Modelle pädagogischer Diagnostik und diagnostischer Kompetenz kennen (z.B. Behrmann & van Ophuysen, 2017; Herppich et al., 2017). Es wird erarbeitet, welche Modelle sich in welcher Form zur Ableitung von Maßnahmen zur Förderung diagnostischer Kompetenz eignen.

#### ***Sitzung 05-06: Urteilsprozesse, Urteilsfehler und Expertiseentwicklung***

In der fünften und sechsten Sitzung wird besprochen, was Expertenlehrkräfte ausmacht und was sie von Novizen unterscheidet (vgl. Bromme, 2014). Darüber hinaus wird thematisiert, dass im Verlauf des diagnostischen Prozesses verschiedene Urteilsfehler auftreten können und wie ein adäquater Umgang mit ihnen aussehen kann.

#### ***Sitzung 07-08: Datenqualität und Dokumentation in der Praxis***

In der siebten Sitzung wird thematisiert, in welchen Situationen diagnostische Informationsquellen den Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) entsprechen sollten. Sitzung acht thematisiert dagegen die Notwendigkeit, Leistungen regelmäßig, z.B. über einen Lehrerkalender, zu dokumentieren.

### ***Sitzung 09: Instruktionsstrategien zur Förderung der Diagnostik***

Die neunte Sitzung ist darauf ausgerichtet, den Studierenden Instruktionsstrategien an die Hand zu geben, mit denen Schülerleistungen akkurater diagnostiziert werden können (vgl. Herppich, Altmann, Wittwer & Nückles, 2017).

### ***Sitzung 10-11: Die Bereitstellung diagnostischer Ergebnisse***

In der zehnten Sitzung lernen die Studierenden, dass sich mit bereitgestellter formativer Diagnostik die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern verbessern lassen, sofern die Lehrkraft die gewonnenen Informationen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt (Förster & Souvignier, 2014). In Sitzung 11 wird herausgearbeitet, dass eine ähnliche Wirkung auch durch die Bereitstellung von Vergleichsarbeiten (VERA) erzielt werden kann, sofern die Lehrkräfte wissen, wie diese zu interpretieren sind (vgl. Koch, 2011).

## **Instrumente**

### **Die Relevanzeinschätzungen diagnostischer Tätigkeiten**

Der Fragebogen zur Einschätzung der Relevanz diagnostischer Tätigkeiten (S. van Ophuysen, persönliche Korrespondenz, 28.09.2017) umfasst 6 Items. Hierbei werden sechs Aussagen zu diagnostischen Handlungen im Hinblick auf ihre Wichtigkeit im Rahmen der Übergangsempfehlung auf einer 4-Punkt Likert Skala eingeschätzt (*gar nicht wichtig – sehr wichtig*). Je zwei Items lassen sich zu einer inhaltlichen Kategorie zusammenfassen:

- Reflektieren der Diagnostik (Bsp. Item: *„Die Richtigkeit meiner Einschätzung im Laufe der Zeit immer mal wieder kritisch hinterfragen.“*;  $\alpha = .27$ )
- Planung der Diagnostik (Bsp. Item: *„Vielfältige Methoden (z.B. Beobachtung, Befragung, Tests) nutzen, um handlungsrelevante Informationen zu erfassen.“*;  $\alpha = .43$ )
- Dokumentation der Diagnostik (Bsp. Item: *„Informationen über die SuS so notieren, dass sie langfristig zur Verfügung stehen.“*;  $\alpha = .27$ )

Da nur eine geringe Itemanzahl vorlag, wurden niedrige Reliabilitätskoeffizienten akzeptiert.

### **Das Fähigkeitsselbstkonzept zur diagnostischen Kompetenz**

Über 15 eigens konstruierte Items auf einer 4-Punkt Likert Skala (*stimme überhaupt nicht zu – stimme voll und ganz zu*) schätzen die Studierenden ein, in

welchem Umfang spezifische diagnostikrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten bei ihnen vorhanden sind. Hierbei bilden die Items drei inhaltliche Skalen ab:

- Theoriewissen zur diagnostischen Kompetenz (Bsp.-Item: „*Ich kenne die wesentlichen Gütekriterien bei psychometrischen Erhebungsinstrumenten.*“; 7 Items, Cronbachs  $\alpha = .64$ )
- Praxiswissen zur diagnostischen Kompetenz (Bsp.-Item: „*Ich kenne die Schwächen schriftlicher Prüfungen und weiß, wie ich mit diesen umgehen kann.*“; 6 Items, Cronbachs  $\alpha = .62$ )
- Wissen zur Förderung der diagnostischen Kompetenz (Bsp.-Item: „*Ich kenne verschiedene Ansatzpunkte, an denen die diagnostische Kompetenz gefördert werden kann.*“; 2 Items, Cronbachs  $\alpha = .34$ )

Aufgrund der teilweise geringen Anzahl von Items und deren inhaltlicher Heterogenität wurde akzeptiert, dass Reliabilitätskoeffizienten niedrig ausfallen.

Das Fähigkeitsselbstkonzept wurde nur bei der Datenerhebung am Ende der Veranstaltung erfasst. Um Aussagen über die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts zuzulassen, wurde jedes Item nicht nur bezüglich des aktuellen Wissens, sondern auch im Hinblick auf das Wissen vor dem Besuch der Veranstaltung eingeschätzt.

## **Ergebnisse**

Mittels t-Tests für abhängige Stichproben wurde zunächst überprüft, inwiefern sich die Relevanzeinschätzungen diagnostischer Tätigkeiten nach dem Besuch der Veranstaltung verändert haben. Es ließen sich bezüglich des Reflektierens der Diagnostik keine signifikanten Veränderungen nachweisen ( $t(48) = .538$ ;  $p = .593$ ;  $d = 0.08$ ). Dagegen zeigten sich sowohl für die Planung ( $t(48) = 3.083$ ;  $p < .01$ ;  $d = 0.44$ ) als auch für die Dokumentation diagnostischer Tätigkeiten ( $t(48) = 6.714$ ;  $p < .001$ ;  $d = 0.96$ ) deutliche Anstiege in der Relevanzeinschätzung (vgl. Tabelle1).

Um zu überprüfen, ob es in der retrospektiven Wahrnehmung bedeutsame Veränderungen im diagnostikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept über den Semesterverlauf gegeben hat, wurden erneut t-Tests für abhängige Stichproben eingesetzt. In allen drei geprüften Bereichen – dem Theoriewissen ( $t(47) = 27.753$ ;  $p < .001$ ;  $d = 4.01$ ), dem praktischen Wissen ( $t(47) = 23.425$ ;  $p < .001$ ;  $d = 3.38$ ) sowie dem Wissen zu Maßnahmen zur Förderung der diagnostischen Kompetenz ( $t(47) = 22.642$ ;  $p < .001$ ;  $d = 3.27$ ) waren signifikante Anstiege zu verzeichnen.

**Tab. 1: Deskriptive Daten sowie Ergebnisse der Messwiederholungsanalysen und Prä-Post-Effektstärken**

Merkmal	Zeitpunkt	Zeitpunkt	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	t1	t2				
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>				
Relevanzeinschätzungen diagnostischer Tätigkeiten						
Reflektieren	3.84 (0.30)	3.86 (0.28)	0.538	48	.593	0.08
Planung	3.43 (0.43)	3.61 (0.42)	3.038	48	.004	0.44
Dokumentation	3.56 (0.45)	3.96 (0.13)	6.714	48	.001	0.96
Fähigkeitsselbstkonzept zur diagnostischen Kompetenz						
Theoriewissen	1.70 (0.42)	3.50 (0.29)	27.753	47	.001	4.01
Praxiswissen	1.71 (0.45)	3.36 (0.37)	23.452	47	.001	3.38
Förderungswissen	1.22 (0.47)	3.14 (0.46)	22.642	47	.001	3.27

## Diskussion

Es konnte gezeigt werden, dass den Lehramtsstudierenden am Ende des Semesters bestimmte diagnostische Tätigkeiten relevanter als vorher erschienen. Bezüglich des Reflektierens der Diagnostik zeigten sich jedoch keine Veränderungen. Es ist denkbar, dass sich dies auf einen Deckeneffekt zurückführen lässt: Bereits zum prä-Zeitpunkt lag der Mittelwert mit 3.84 Punkten schon sehr dicht am maximal möglichen Wert von 4 Punkten. Das heißt also, dass es den Studierenden schon vor Besuch des Seminars sehr wichtig war, ihre eigenen Einschätzungen immer wieder kritisch zu prüfen. Insgesamt werden also die Studierenden im Verlauf des Seminars für die Wichtigkeit bestimmter diagnostischer Handlungen sensibler oder die Relevanzzuschreibung verbleibt auf einem hohen Ausgangsniveau.

Das Fähigkeitskonzept im Hinblick auf das theoretische, das praktische und das Förderungswissen zur diagnostischen Kompetenz stieg nach retrospektiver Einschätzung der Studierenden bedeutsam an. Dies zeigt offenbar, dass im Verlauf des Seminars deutliche Wissenszuwächse erlebt wurden. Die Studierenden zeigten allerdings auch nur ein geringes Vorwissen. Das lässt vermuten, dass sie sich während ihres Studiums kaum mit dem Konzept der diagnostischen Kompetenz befasst hatten, was wiederum die großen Effekte erklären könnte. Die Befunde sollten jedoch vorsichtig bewertet werden: Durch die fehlende „echte“ Messwiederholung zum Fähigkeitsselbstkonzept ist es denkbar, dass die Studierenden ihren tatsächlichen Wissenszuwachs überschätzt haben. Weiterhin ist es aufgrund des Untersuchungsdesigns (keine Kontrollgruppe) nicht möglich,

Kausalschlüsse im Hinblick auf die Wirksamkeit des Seminarbesuchs zu ziehen. Auf der anderen Seite erscheint es recht unwahrscheinlich, dass die gefundenen Veränderungen bei den Studierenden auch ohne den Besuch des Seminars und die damit verbundene Beschäftigung mit dem Thema stattgefunden hätten. Es liegt somit die Vermutung nahe, dass über das theoriebasierte Seminarkonzept tatsächlich erfolgreich Wissen über die Grundlagen diagnostischer Kompetenz und ihrer Förderung vermittelt werden konnten. Da allerdings die Datenlage mit bislang nur zwei durchgeführten Veranstaltungen noch relativ schwach ist, sollte anhand weiterer Seminardurchführungen geprüft werden, ob die beschriebenen Befunde stabil replizierbar sind. Zu guter Letzt wäre es wünschenswert, im Längsschnitt zu untersuchen, inwieweit die Studierenden die gelernten Inhalte auch tatsächlich in ihr Berufsleben überführen. Dies ist notwendig, da erst dann vom tatsächlichen Anstieg einer Kompetenz ausgegangen werden kann, wenn diese sich auch in realen Situationen nachweisen lässt (vgl. Klieme & Leutner, 2006).

## Literatur

- Behrmann, L. & Glogger-Frey, I. (2017). „Produkt- und Prozessindikatoren diagnostischer Kompetenz.“ In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 134-142). Münster: Waxmann.
- Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2017). Das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 38-42). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Vol. 7). Waxmann Verlag.
- Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction, 32*, 91-100.
- Herppich, S., Altmann, A., Wittwer, J. & Nückles, M. (2017). Förderung von Instruktionsstrategien zum verbesserten Diagnostizieren im Eins-zu-Eins-Tutoring. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 203-208). Münster: Waxmann.

- Herppich S, Praetorius A, Hetmanek A, Glogger-Frey I, Ufer S u. a. (2017). Ein Arbeitsmodell für die empirische Erforschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 75-93). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Koch, U. (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten?* Münster: Waxmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2001). *Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Beschluss auf der 296. Plenarsitzung am 5. und 6. Dezember 2001.* Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> (abgerufen am 28.07.2018).
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts.* Frankfurt a. M.: Lang.