

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

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

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!(?)“ 11
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

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 27
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

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

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

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

PAUL HINNERSMANN

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

ULI SANN UND FRANK UNGER

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

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 Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 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 BOHNDICK, 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 Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung
sozialer Kompetenzen 377

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften – Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen

Lars Behrmann

Anhand neuerer theoretischer Modelle und empirischer Befunde zur diagnostischen Kompetenz wurde ein Seminarkonzept 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 Seminarkonzept 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.