

Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilung“ Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse

Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur

**Eveline Gutzwiller-Helfenfinger
Hanni Lötscher
Jürg Aeppli**

Theoriegestützte Praxis- reflexion im Bereich „Beurteilung“ Teil I: Be- schreibung der Pilotstu- die und erste Ergebnisse

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger

Hanni Lötscher

Jürg Aeppli

30.9.2013

Bitte wie folgt zitieren: Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2013). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilung“ Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse. Forschungsbericht Nr. 40.* Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	7
2	Einleitung	9
3	Theoretische Grundlagen.....	10
3.1	Reflexion – kurzer theoretischer Aufriss.....	10
3.1.1	<i>Definitionen von Reflexion</i>	<i>11</i>
3.1.2	<i>Der Reflexionsprozess als phasischer Zyklus</i>	<i>12</i>
3.1.3	<i>Operationalisierungen von Reflexion</i>	<i>12</i>
3.1.4	<i>Worüber wird reflektiert? Der Bereich „Beurteilung“</i>	<i>13</i>
3.2	Zielsetzungen und Fragestellungen	15
4	Methode.....	16
4.1	Design	16
4.2	Stichprobe	18
4.3	Durchführung der Datenerhebungen.....	21
4.3.1	<i>Darstellung der gemachten Praxiserfahrung.....</i>	<i>21</i>
4.3.2	<i>Online-Befragung.....</i>	<i>22</i>
4.3.3	<i>Lernkontrolle.....</i>	<i>23</i>
4.3.4	<i>Verfassen des Reflexionsberichts.....</i>	<i>23</i>
4.4	Instrumente.....	24
4.4.1	<i>Darstellung der Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilung „(T1) .</i>	<i>24</i>
4.4.2	<i>Online-Fragebogen (T2)</i>	<i>25</i>
4.4.3	<i>Orientierungsstil.....</i>	<i>26</i>
4.4.4	<i>Empathie</i>	<i>28</i>
4.4.5	<i>Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion</i>	<i>31</i>
4.4.6	<i>Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse</i>	<i>33</i>
4.4.7	<i>Perspektivenübernahme (Fallbearbeitung)</i>	<i>34</i>
4.4.8	<i>Schriftliche Lernkontrolle zum aufgebauten Wissen und Verstehen</i>	<i>35</i>
4.4.9	<i>Verfassen des Reflexionsberichts.....</i>	<i>36</i>
4.5	Analytisches Vorgehen	37
4.5.1	<i>Darstellung der Praxiserfahrung im Bereich Beurteilung (T1) ...</i>	<i>37</i>
4.5.2	<i>Skalen zu Orientierungsstil, Empathie, selbst eingeschätzter Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, Modulbewertung.....</i>	<i>39</i>

4.5.3 Perspektivenübernahme (Fallbearbeitung)	39
4.5.4 Schriftliche Lernkontrolle.....	39
4.5.5 Reflexionsbericht	39
5 Ergebnisse	40
5.1 Beschreibung einer Praxiserfahrung im Bereich „Fördernde Beurteilung“ (T1) – Dargestellte Beurteilungsthemen und Praktikumssituationen ...	40
5.1.1 Nennung der einzelnen Kategorien und Zusammenzug.....	40
5.2 Selbstbeschreibungsskalen: Korrelationen mit soziodemographischen Variablen	46
5.3 Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse: Korrelationen mit den Selbstbeschreibungsskalen und den soziodemographischen Variablen	47
5.4 Leistung in der schriftlichen Lernkontrolle: Korrelationen mit den Selbstbeschreibungsskalen und den soziodemographischen Variablen 47	
6 Diskussion.....	48
6.1 Realisierung der Datenerhebung	48
6.2 Darstellung der Praxiserfahrung	49
6.3 Erste Zusammenhänge.....	50
Literatur	52
Anhang A: Instrumente.....	57
Anhang B: Kodiermanual	74
Verzeichnisse	85

1 Zusammenfassung

Der Bericht beschreibt die Pilotstudie „Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich Fördernde Beurteilung“. Ziel der Studie war es, erstens den Reflexionsprozess und seine Elemente genauer zu verstehen und in einem Modell zu beschreiben und zweitens Qualitäten von Reflexion in Reflexionsprodukten von Studierenden (Qualität der Beschreibung der Erfahrung u.a.m.) zu identifizieren. Als Basis dienten v.a. die Konzeptualisierung von Reflexion durch Dewey (1910) sowie das Phasenmodell von Rodgers (2002b).

Im Herbstsemester 2011 wurden Daten zu Phase 2 (Darstellung einer Erfahrung), 3 (Analyse der Erfahrung) und 4 (Konsequenzen für die Praxis ableiten und Massnahmen ergreifen) im Rahmen des Moduls „Fördern und Beurteilen“ an der PHZ Luzern erhoben. Das Modul wird von Studierenden der Primarstufe im 5. Semester besucht und umfasst eine wöchentliche, zweistündige Veranstaltung. Von den 97 Studierenden, welche das Modul besuchten, nahmen 88 an der damit verbundenen Datenerhebung teil (87.5% weiblich, Durchschnittsalter 23 Jahre).

In der ersten Modulveranstaltung (T1) beschrieben die Studierenden eine Praktikumserfahrung, welche sich auf den Bereich „Fördernde Beurteilung“ bezog. In den nachfolgenden Veranstaltungen wurde im Rahmen der Modularbeit vertieftes Fachwissen zur fördernden Beurteilung aufgebaut. In der achten Modulveranstaltung (T2) füllten die Studierenden einen Online-Fragebogen aus (selbstberichtete Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion, Orientierungsstil, Empathie, Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse, soziomoralisches Dilemma). In der zehnten Modulveranstaltung wurde die reguläre Lernkontrolle durchgeführt. In der letzten Veranstaltung erstellten die Studierenden einen Reflexionsbericht (T3) zur in T1 dargestellten Praktikumserfahrung.

Es zeigte sich, dass die Datenerhebung mit den verschiedenen Erhebungszeitpunkten gut realisierbar war. Die Teilnahmerate von über 90% spricht dafür, dass die praktische Umsetzung der forschungsethischen Richtlinien erfolgreich war. Bezüglich der Praxiserfahrung ergaben erste Analysen, dass vielfältige Praxiserfahrungen geschildert wurden, welche eine Vielzahl von Themen abdeckten: summative Funktion der Beobachtung/Beurteilung; formative Funktion der Beobachtung/Beurteilung; Notenvergabe; Notendurchschnitt; Rückmeldung

gen; Beurteilungskriterien und –indikatoren; differenzierende Lernangebote; Beurteilungsgespräch; differente Auffassung zur Praxislehrperson; Unterstützung durch Praxislehrperson; und weiterführende Überlegungen und Anmerkungen. Die Kodierung konnte erfolgreich von zwei Kodiererinnen durchgeführt werden, welche eine gute Kodiererübereinstimmung erreichten.

Erste Zusammenhangsanalysen bezüglich der Selbstberichtsskalen fokussierten auf die selbstberichtete Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion. Es fanden sich signifikante, inhaltlich sinnvolle Zusammenhänge mit Autoritarismus (negative), Ambivalenz, Perspektivenübernahme sowie Empathischer Anteilnahme. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Skala eine gute Kriteriumsvalidität aufweist. Es fand sich zudem ein positiver Zusammenhang zwischen der Leistung in der Lernkontrolle und der Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse, was vorsichtig als Hinweis auf die positive Wirkung einer guten Nutzung des Modulangebots interpretiert werden kann.

2 Einleitung

Der vorliegende **Methodenbericht** entstand im Rahmen des Pilotprojektes „Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich Fördernde Beurteilung“. Ziel der Pilotstudie war es, (a) den Reflexionsprozess und seine Elemente genauer zu verstehen und in einem Modell zu beschreiben; (b) Qualitäten von Reflexion in Reflexionsprodukten von Studierenden (Qualität der Beschreibung der Erfahrung u.a.m.) zu identifizieren; (c) erste Zusammenhänge zwischen der Reflexionsqualität in den Reflexionsprodukten und assoziierten Variablen zu erkunden; und (d) in den Reflexionsprodukten auftauchende Themen und Inhalte im Bereich der fördernden Beurteilung zu identifizieren.

Im Bericht wird einerseits die Anlage der Pilotstudie als Ganzes näher beschrieben, und andererseits wird vertieft auf Zielstellung (d) eingegangen und erste Ergebnisse zu den im Reflexionsprodukt „Darstellung einer Erfahrung“ identifizierten Themen werden dargestellt. Weitere Methodenberichte sollen dabei den vorliegenden Bericht als Referenzpunkt verwenden können (siehe Methodenbericht II; Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli, & Lötscher, 2013). Entsprechend wird in diesem Bericht die ausführlichste Darstellung zu Anlage der Pilotstudie enthalten sein.

Bezüglich theoretischer Aufarbeitung zum Thema Reflexion verweisen wir auf folgende Referenzdokumente: Lötscher, Gutzwiller-Helfenfinger und Aeppli (2011) zu *Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilen und Fördern“: eine Pilotstudie zur Rolle der Beschreibung von Erfahrung*¹; Gutzwiller-Helfenfinger, Lötscher und Aeppli (2012a) zur Validierungsstudie als Erweiterung der Pilotstudie; Lötscher, Gutzwiller-Helfenfinger und Aeppli (2012a) zu *Der Lehrberuf als Profession und die Bedeutung von Reflexion beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Professionskompetenzen*; Gutzwiller-Helfenfinger, Lötscher und Aeppli (2012b) zu *Reflexion: Problematisches zum Begriff, Definitionen und Auslegungen des Begriffs*; Aeppli, Lötscher, und Gutz-

¹ Bei Interesse am Forschungsantrag kann der/die Leser/in sich an Eveline Gutzwiller-Helfenfinger wenden (eveline.gutzwiller@phlu.ch).

willer-Helfenfinger (2012a) zu *Das Reflexionsmodell EDAMA-L für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*; sowie Aepli, Lötscher und Gutzwiller-Helfenfinger (2012b) zu *Bausteine für einen bewussten Umgang mit Reflexion und den gezielten Einsatz von Reflexion*. Eine weiterführende theoretische Aufarbeitung findet im Rahmen des Antrags an den Schweizerischen Nationalfonds statt. Dieser Antrag ist in Ausarbeitung.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Reflexion – kurzer theoretischer Aufriss²

Lehrpersonen haben in einem gesellschaftlich bedeutenden, komplexen, oft mehrdeutigen Feld professionell zu handeln. Professionelles Handeln verlangt den Aufbau von Kompetenzen, die sich an der Praxis und der Wissenschaft orientieren. Als bedeutende Grundlage resp. Voraussetzung, um professionelle Kompetenz aufzubauen und weiterzuentwickeln, gilt die Fähigkeit, die eigene Praxis zu reflektieren. So sollen Lehrpersonen systematisches Wissenschaftswissen und praktisches Handlungswissen aufbauen und reflexiv zueinander in Beziehung setzen können (Reusser & Messner, 2003, Neuweg, 2011).

Im Modell der professionellen Entwicklung der EDK werden Formen der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen skizziert. Als wichtigste solcher Formen wird die Fähigkeit und Bereitschaft zur Praxisreflexion und zur kollegialen Kooperation genannt (EDK, 1996, S. 42ff.). Entsprechend wird der Reflexionsfähigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung grosse Bedeutung zugemessen (z.B. KMK, 2004; Korthagen, 2004). Das aktuelle Professionsverständnis „verlangt“ also gleichsam nach reflektierten Praktikerinnen und Praktikern („reflective practitioners“, vgl. Schön, 1987). Daher ist es notwendig, dass zukünftige Lehrpersonen während der Erstausbildung die für eine gelingende Praxisreflexion erforderlichen Kompetenzen erwerben und ein Repertoire an Reflexionsformen, -skills im Sinne von prozeduralem Wissen (vgl. Neuweg, 2011) und Haltungen aufbauen. Prozesse und Ergebnisse der Reflexion werden oft schriftlich doku-

² Die vertiefte theoretische Aufarbeitung geschieht im Rahmen eines Artikels (Aepli, Lötscher & Gutzwiller-Helfenfinger, in Vorbereitung).

mentiert. In der aktuellen Literatur werden v.a. Dokumentationsformen wie Portfolio, Logbuch oder Lernjournale thematisiert (z.B. Leonhard & Rihm, 2011). Eine Übersicht findet sich z.B. bei Dymont und O'Connell (2011).

3.1.1 Definitionen von Reflexion

Der Begriff der (Praxis)-Reflexion wird in der einschlägigen Literatur häufig unscharf verwendet, und es finden sich eine Vielzahl von Definitionen, theoretischen Verständnissen und praktischen Anwendungen (z.B. Korthagen, 2001; Rodgers, 2002a). Oft ist unklar, was unter Reflexion genau verstanden und wie der Anspruch an deren Qualität definiert wird. In ihrem Übersichtartikel zur Qualität von Reflexion in Studierenden-Portfolios gelangen Dymont und O'Connell (2011) denn auch zur Erkenntnis, dass diese ihr Potenzial der Förderung „tieferer“ (d.h. vertiefter, also qualitativ anspruchsvollerer) Reflexion nicht immer ausschöpfen (vgl. auch die Metaanalyse von Mena Marcos & Tillema, 2006).

Oftmals wird Reflexion mit kritischer Reflexion gleichgesetzt und darunter – in Anlehnung an Dewey – ein aktiver Prozess der Überprüfung von Annahmen oder Wissen unter Einbezug der Grundlagen, auf welchen sie beruhen, verstanden. Es finden sich in der Literatur jedoch viele Beispiele, bei denen Reflexion für irgendeine (höhere) Form von Denken steht und nicht oder unzureichend von diesen Denkformen abgegrenzt wird (vgl. Bates, Ramirez & Drits, 2009; Korthagen, 2001; Rodgers, 2002a). So wird Reflexion z.B. folgendermassen definiert: (a) als Prozess des Problemlösens, Rekonstruierens von Bedeutung und Fällens nachfolgender reflexiver Urteile im Zusammenhang mit bedeutsamen neuen Aktivitäten (Reiman, 1999, S. 598); (b) als zentrale Dynamik, die absichtsvolles Lernen, Problemlösen und Validitätsüberprüfung auf der Basis eines rationalen Diskurses beinhaltet (Mezirow, 1991, S. 99); oder (c) als (mentaler) Prozess des Versuchs einer (Re-)Strukturierung einer Erfahrung, eines Problems, existierenden Wissens oder bestehender Einsichten, der nach einer Handlung oder während einer Handlung ablaufen kann (Korthagen, 2001, S. 68). In letztgenannter Definition klingt Schöns (1983) viel zitierte Unterscheidung von „reflection-on-action“ und „reflection-in-action“ nach.

3.1.2 Der Reflexionsprozess als phasischer Zyklus

In Beschreibungen des Reflexionsprozesses werden mehrere Phasen unterschieden, meist zwischen drei und sieben, welche oft in einem zyklischen resp. Kreismodell angeordnet werden (z.B. Gibbs, 1988; Korthagen, 2001). Schaut man sich die verschiedenen Phasen und ihre Bezeichnungen genauer an, so zeigt sich, dass die Begrifflichkeiten sehr ähnlich resp. teilweise identisch sind. Unterschiede zeigen sich lediglich darin, was einer bestimmten Phase zugeordnet wird. So tauchen die Elemente Erfahrung und ihre Beschreibung, erste Einschätzung, genauere Analyse, Schlussfolgerung und/oder Entscheidung sowie Planung weiterführender Handlungen in allen Modellen auf, werden jedoch in eine unterschiedliche Anzahl von Phasen eingebettet. Die genannten Elemente werden bereits bei Dewey (1910; 1933) genau charakterisiert. Die meisten Arbeiten, welche sich mit Reflexion befassen, berufen sich explizit auf seine ursprüngliche Konzeption. Daher ist dessen Konzeption immer noch als zentrale Grundlage anzusehen und nach wie vor theoretisch und praktisch relevant (vgl. Korthagen, 2001; Mezirow, 1991; Weinberger & Seyfried, 2009).

3.1.3 Operationalisierungen von Reflexion

Trotz der Vielfalt an theoretischen Ansätzen und daraus abgeleiteten Modellen finden sich nur wenige Übersichtsartikel, welche systematisch die verschiedenen Konzeptionen und Operationalisierungen von Reflexion evaluieren. Dymont und O'Connell (2011) vergleichen elf empirische Studien, in welchen die Reflexionsqualität in Portfolios von Studierenden aus verschiedenen Bereichen der Hochschulbildung erfasst wird. Sie finden wenig bis keine Konsistenz bezüglich der theoretischen Modelle und der daraus abgeleiteten Methoden, anhand derer Ebenen oder Qualitäten von Reflexion gemessen wurden. Zudem wurden die Portfolios unter Einbezug unterschiedlicher Instruktionen und Settings (Häufigkeit der Einträge, untersuchter Zeitraum etc.) erstellt. Für die Analysen der Portfolios wurden unterschiedliche quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt, um eine unterschiedliche Anzahl an unterschiedlich langen und komplexen Einträgen zu analysieren. Nicht in jedem Fall wurden mehrere Rater eingesetzt. Zudem wurde nicht in allen Studien, bei denen mehrerer Rater eingesetzt wurden, die Interrater-Reliabilität erhoben. Die Befunde der einzelnen Studien bezüglich Reflexionsqualität sind daher gemischt: Nur in zwei Studien fand sich ein hoher Anteil an Studierenden, deren Portfolios qualitativ hoch stehende Reflexionen ent-

hielten. Entsprechend halten Dymont und O'Connell (2011) fest, dass es schwierig ist, auf dieser Basis Rückschlüsse darüber zu ziehen, welche Qualitäten von Reflexion sich tatsächlich in Studierendenportfolios finden lassen. Eine ähnliche theoretische und methodische Problemlage beschreiben Mena Marcos und Tillema (2006) in ihrer extensiven (qualitativen) Metaanalyse von 50 Studien, welche sich mit der Verbindung von Reflexion und Handeln bei Lehrpersonen befasst.

Yost et al. (2000) geben einen Überblick über verschiedene Konzeptionen von Reflexion und halten fest, dass kritische Reflexion als höchste Ebene (bzw. Qualitätsstufe) der Reflexivität bezeichnet werden kann und ihr Ergebnis für das Individuum aus kognitiver Veränderung besteht (Yost et al, 2000, S. 41; siehe z.B. auch Bates et al., 2009; Mezirow, 1991). Dieser Anspruch an kognitive Veränderung widerspiegelt sich in Connor-Greenes (2002) Forderung, dass zukünftige Lehrpersonen nicht nur grundlegend fähig sein müssen, Fakten und Wissen zu erinnern, sondern darüber hinaus sich in Richtung eines vernetzten Lernens entwickeln sollen, also der Fähigkeit, aktiv und kritisch Wissen in verschiedenen Umgebungen zu analysieren.

3.1.4 Worüber wird reflektiert? Der Bereich „Beurteilung“

(Kritische) Reflexion kann nicht inhaltsleer geschehen (vgl. Mena Marcos, García-Rodríguez, & Tillema, 2013). Deweys Konzeption, an die sich die meisten Definitionen von Reflexion anlehnen, bezieht sich klar darauf, dass Annahmen oder Wissen aktiv und kritisch überprüft und im Lichte der neuen Erkenntnisse Konsequenzen (z.B. für zukünftiges Handeln) abgeleitet werden. Entsprechend sollen auf der Basis von Praxisreflexion gewonnene Erkenntnisse handlungsrelevant oder gar handlungsleitend sein. Deshalb wurde im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie die Reflexionsarbeit an einen konkreten, professionsrelevanten Inhaltsbereich gebunden, nämlich die fördernde Beurteilung. Das kurz angesprochene Professionsverständnis verlangt nach reflektierten Praktikerinnen und Praktikern: Lehrpersonen sind gefordert systematisches Wissenschaftswissen auf die Situation resp. den Einzelfall anzuwenden und so mit ihrem Erfahrungswissen in Beziehung zu setzen, sodass daraus angereichertes Professionswissen aufgebaut werden kann. Unter Professionswissen ist dabei nach Baumert

und Kunter (2006) Wissen und Können in den Bereichen pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen usw. zu verstehen.

Die Bedeutung der Thematik „Fördernde Beurteilung“ für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich aus der Beschreibung von Kompetenzen und Standards für den Lehrberuf aufzeigen. Wenn auch in unterschiedlicher Systematik werden Beurteilen und Fördern in allen Darstellungen zu Standards aufgeführt. Shepard, Hammerness, Darling-Hammond und Rust (2005) beschreiben unter dem Begriff „assessment“ den Anspruch an die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen umfassend: von der Fähigkeit, die formative Beurteilung im Unterricht mit verschiedenen Instrumenten zur Unterstützung des individuellen Lernprozesse zu nutzen bis hin zum Anspruch auf der Systemebene Qualität und Wirkung von grossen, standardisierten, „high-stake“ Leistungstests zu analysieren und entsprechend professionell Stellung beziehen zu können. Dieses breite Themenfeld wird durch die Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) beschrieben.

Prenzel & Drechsler (2003) folgern aus den Ergebnissen der PISA Studie, dass noch viele Lehrpersonen die Kompetenz zur Diagnose und Förderung von Lernvoraussetzungen weiterzuentwickeln haben. Dies sei eine „sehr weitreichende Aufgaben für die Lehrerbildung“ (S. 44). Eine strukturfunktionalistische Sichtweise auf die Schule zeigt, dass sie nicht nur den pädagogischen Auftrag der individuellen Förderung jedes Kindes hat, sondern auch dem Prinzip der Auslese verpflichtet ist. Dieser strukturelle Widerspruch wirkt sich auf der Ebene der Lehrperson und deren Handlungslogik sehr stark aus. Mit der Diskussion zu den Antinomien im Lehrberuf und im Rahmen von professionalisierungstheoretischen Präzisierungen wird die Widersprüchlichkeit zwischen Fördern und Auslesen als objektives Handlungsproblem im Lehrberuf anerkannt bzw. bearbeitbar gemacht (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007, S. 11). Erfahrungen in der Arbeit mit Studierenden und Lehrpersonen zeigen, dass das Begriffspaar „Beurteilen und Fördern“ oft als Gegensatz wahrgenommen wird. Assoziationen zum Begriff Beurteilen weisen auf einen (ver)urteilenden Akt am Ende eines Lehrprozesses hin (Lötscher, 2010). Damit ist ausschliesslich die summative Funktion der Beurteilung im Blick, welche häufig undifferenziert mit der prognostischen (Selektions-)Funktion gleichgesetzt wird. Die formative Funktion der Beurteilung als Diagnose von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernergebnissen, also beurteilen um zu fördern, wird nicht wahrgenommen. Daher ist es wichtig, Lehramtsstudierenden wiederholt die Möglichkeit zu geben, sich auf der Basis theoriegestütz-

ter Praxisreflexion vertieft mit Fragen von Beurteilung und Förderung und den damit verbundenen Ansprüchen, Funktionen und Antinomien auseinanderzusetzen.

3.2 Zielsetzungen und Fragestellungen

Mit der Pilotstudie wurden vier Ziele verfolgt: erstens den Reflexionsprozess und seine Elemente genauer zu verstehen und in einem Modell zu beschreiben; zweitens Qualitäten von Reflexion in Reflexionsprodukten von Studierenden (Qualität der Beschreibung der Erfahrung u.a.m.) zu identifizieren; drittens, erste Zusammenhänge zwischen der Reflexionsqualität in den Reflexionsprodukten und assoziierten Variablen zu erkunden; und viertens in den Reflexionsprodukten auftauchende Themen und Inhalte im Bereich der fördernden Beurteilung zu identifizieren.

Als Grundlage für die Pilotstudie³ wurde Rodgers' 4-Phasen-Reflexionszyklus gewählt, weil sie einerseits den Ansatz von Dewey (1933) unter Beizug verschiedener Autorinnen und Autoren weiter entwickelt hat (z. B. Hawkins, 1974; Carini; 1979; Seidel, 1998) und andererseits ihren Ansatz auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ausrichtet (Rodgers, 2002b, S.1f.). In Anlehnung an Dewey (1933) und Rodgers (2002a) definierten wir entsprechend einen Reflexionszyklus mit 4 (5) Phasen im Modell EDAMA-L (Aeppli, Löttscher & Gutzwiller-Helfenfinger, 2013c):

- Phase 1: **E**ine Erfahrung machen: Wahrnehmung wesentlicher Aspekte in einer Situation
- Phase 2: **D**arstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung
- Phase 3: **A**nalyse: Differenzierte Auseinandersetzung mit der Erfahrung
- Phase 4: **M**assnahmen planen Konsequenzen ziehen: Handlungsmöglichkeiten entwickeln
- Phase 5: **A**nwendung, Umsetzung: Erproben in einer Situation (wird im Zyklus zur neuen Phase 1)

³ Der Reflexionszyklus dient auch als Grundlage für das Modell der Praxisreflexion, welches die Antragsstellenden für den Bereich Ausbildung der (damaligen) PHZ Luzern im Rahmen eines spezifischen Auftrags erarbeitet haben.

Auf der Basis dieses Zyklus sowie der theoretischen Aufarbeitung wurde eine erste Arbeitsdefinition des Reflexionsbegriffes formuliert: Reflexion (bei Lehramtsstudierenden) bezeichnet die *systematische, bewusste Verarbeitung von im Rahmen von Praktika gemachten professionsrelevanten Erfahrungen. Dabei wird bei der Analyse der Bedeutung dieser Erfahrung und dem Generieren möglicher Erklärungen für den Erfahrungsbereich relevantes Theoriewissen beigezogen. Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse werden mögliche Konsequenzen für zukünftiges Handeln gezogen.* Eine erste Version des Reflexionsmodells wurde 2011 an der AEPF-Tagung in Klagenfurt vorgestellt (Gutzwiller-Helfenfinger, Löttscher & Aeppli, 2011).

Unter Bezugnahme auf den definierten Reflexionszyklus, die Arbeitsdefinition des Reflexionsbegriffs sowie unter Einbezug ausgesuchter theoretischer Modelle (v.a Dewey und Rodgers) wurde in mehreren theoretisch-deduktiven Schritten das Analyseinstrument SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität; s.u.) in einer ersten Version entwickelt. Dabei wurden die Dimensionen und Subdimensionen als Kategorien gefasst, definiert und beschrieben. Die Entwicklung und Validierung des SERQU wird in Aeppli et al. (2013c) ausführlich dargelegt.

In den folgenden Abschnitten wird das methodische Vorgehen genauer beschrieben. Zunächst erfolgt die Darstellung von Design und Stichprobe. Anschliessend wird die Durchführung der Datenerhebung erläutert. Danach wird genauer auf die verwendeten Instrumente eingegangen, wobei diese entlang dem Forschungsprozess, welcher sich über das ganze Semester erstreckte, beschrieben werden. Daraufhin wird das analytische Vorgehen, wieder entlang dem Forschungsprozess und – wo nötig – unterschieden nach den verschiedenen Arten von Instrumenten dargestellt.

4 Methode

4.1 Design

Im Herbstsemester 2011 wurden Teilaspekte der Phasen des Reflexionsprozesses nach Rodgers (2002b) im Rahmen eines Moduls an der PHZ Luzern im Bereich „Fördernde Beurteilung“ umgesetzt und korrespondierende Daten erhoben (siehe Abbildung 1).

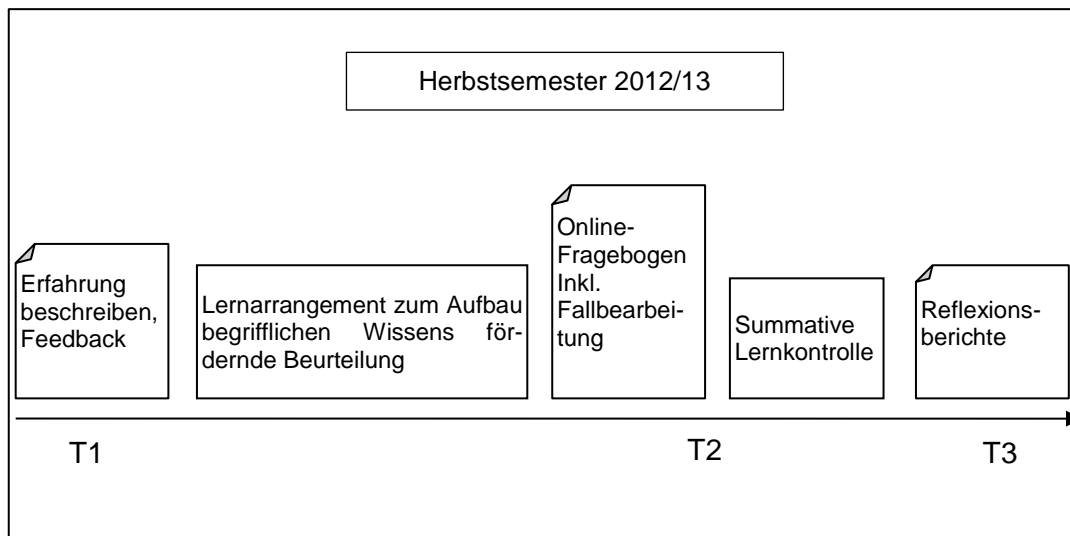


Abbildung 1: Design der Pilotstudie

Das Modul „Fördern und Beurteilen“ wird jeweils von 5.-semestrigen Studierenden der Primarstufe besucht und umfasst eine zweistündige Veranstaltung. In der ersten Modulveranstaltung verfassten die Studierenden einen Text, in welchem sie eine Erfahrung darstellten, welche sie in einem ihrer Praktika im Bereich „Fördernde Beurteilung“ gemacht hatten. In den nachfolgenden sechs Veranstaltungen (mit 2 Wochen Veranstaltungspause) wurden im Rahmen der Modularbeit folgende Themenbereiche bearbeitet: Anforderungen an fördernde Beurteilung, Lernziele, Lern- und Leistungsverständnis, Funktionen und Bezugsnormen der Beurteilung, Wahrnehmung und Beobachtung, gezielte Beobachtung, Lern- und Leistungsmotivation, Noten- und Leistungsmessungsdebatte. In der achten Modulveranstaltung füllten die Studierenden einen Online-Fragebogen aus. In der achten und neunten Veranstaltung wurden zudem die Themenbereiche Selbstbeurteilung, Portfolioarbeit, und individuelles Fördern bearbeitet. In der zehnten Modulveranstaltung wurde die reguläre Lernkontrolle durchgeführt. Die elfte Modulveranstaltung war dem Thema Kommunikation der Beurteilung gewidmet. In der letzten Veranstaltung erstellten die Studierenden einen Reflexionsbericht.

Die Beschreibung einer Praxiserfahrung im Bereich „Fördernde Beurteilung“ (T1) sowie ein abschliessender Reflexionsbericht (T3) dienten dazu, die von den Studierenden erreichte Qualität von Reflexion einschätzen zu können. Um erste mögliche Zusammenhänge mit potenziell relevanten Variablen zu er-

kunden (siehe Löttscher et al., 2011), wurden folgende Selbstberichtsskalen eingesetzt: Orientierungsstil (Huber, 1993; Huber & Roth, 1999), Empathie (Davis, 1983), selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion (Gutzwiler-Helfenfinger, Nieskens, & Mayr, 2012) sowie eine Skala zur Bewertung des Moduls und des eigenen Lernprozesses. Zudem bearbeiteten die Studierenden zu T2 einen hypothetischen Fall im Bereich „Fördernde Beurteilung“, welcher der Messung der sozialen Perspektivenübernahme (Gutzwiler-Helfenfinger & Perren, 2009) diene. Das zum Bereich „Fördernde Beurteilung“ aufgebaute Wissen wurde anhand einer schriftlichen Lernkontrolle (T2) überprüft.

4.2 Stichprobe

Von den 97 Studierenden, welche das Modul im Herbstsemester 2011/12 besuchten, nahmen 88 an der damit verbundenen Datenerhebung teil (87.5% weiblich, 20-38 Jahre alt, Durchschnittsalter 23 Jahre). Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 91%. Die Gesamtstichprobe, auf die sich alle weiteren Aussagen beziehen, beträgt somit N=88. Da die verschiedenen Daten zu drei Messzeitpunkten mit je unterschiedlichen Instrumenten erhoben wurden, variiert die Stichprobengrösse leicht, d.h. zwischen 81 und 88.

Abbildung 2 zeigt die Altersverteilung der Gesamtstichprobe an. Von acht Personen liegen keine Altersangaben vor.

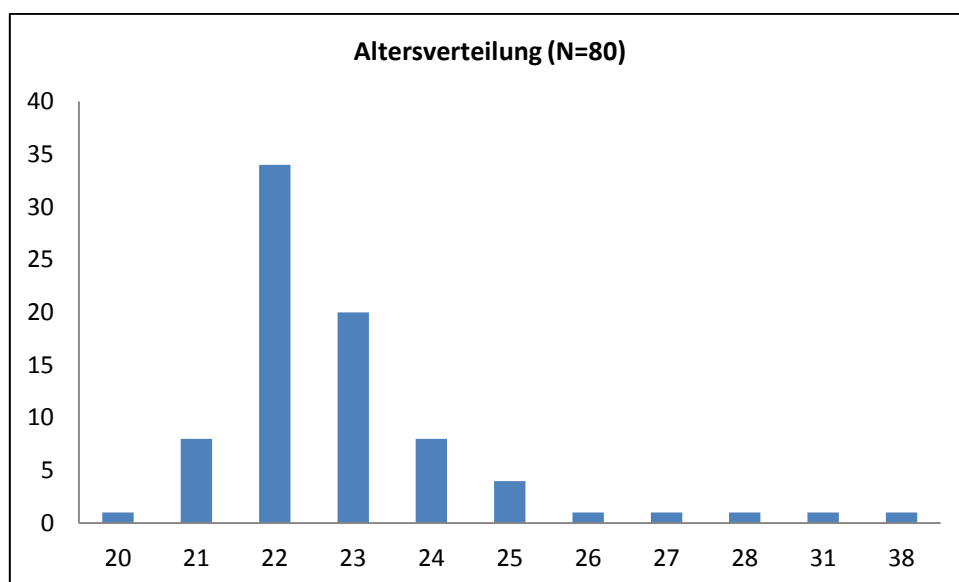


Abbildung 2: Altersverteilung

Die Studierenden besuchten das Modul in vier parallel geführten Gruppen. Die vier Parallelveranstaltungen fanden an zwei aufeinander folgenden Wochenhalbtagen statt und wurden von derselben Dozentin durchgeführt. Die Geschlechterverteilung auf die einzelnen Modulgruppen ist in Abbildung 3 dargestellt.

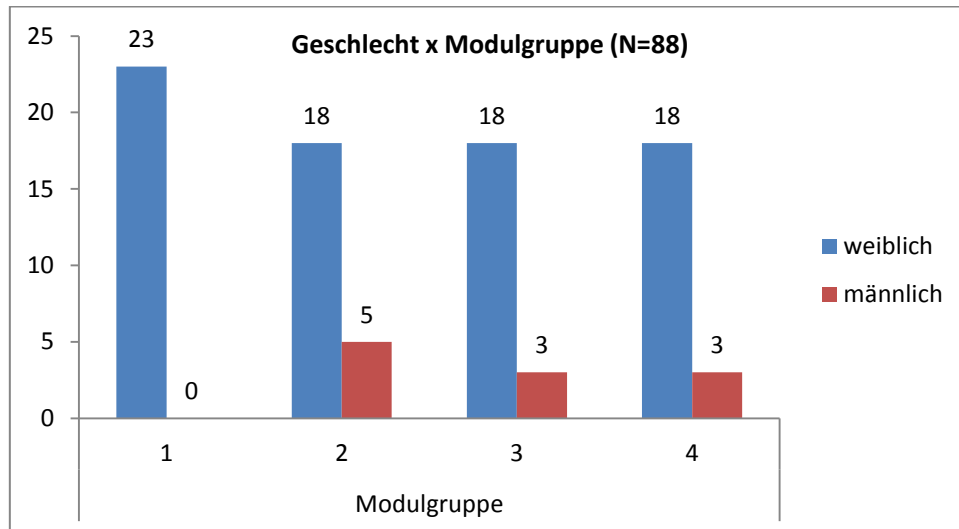


Abbildung 3: Geschlechterverteilung nach Modulgruppe

Wie aus Abbildung 3 ersichtlich, befanden sich in einer der vier Modulgruppen nur weibliche Studierende. Auf die Frage, welche Tätigkeiten die Studierenden vor Aufnahme des Studiums an der PHZ Luzern ausgeübt hatten resp. welche Ausbildungsgänge sie vor Studienaufnahme ausgeübt hatten, gaben 35 Studierende an, Mittelschülerin gewesen zu sein, während 13 in einer anderen Ausbildung (Berufslehre, Berufsmatura) waren. Sechs gaben an, dass sie an einer Universität, drei, dass sie an einer Hochschule eingeschrieben waren. 34 Studierende waren vor Aufnahme des Studiums länger als sechs Monate erwerbstätig (Abbildung 4). Es zeigt sich, dass jeweils rund 20-40% der Studierenden keine Angaben dazu machten, ob und welche Tätigkeiten sie vor Aufnahme des Studiums an der PHZ Luzern ausgeführt oder welche Ausbildung/en sie absolviert hatten.

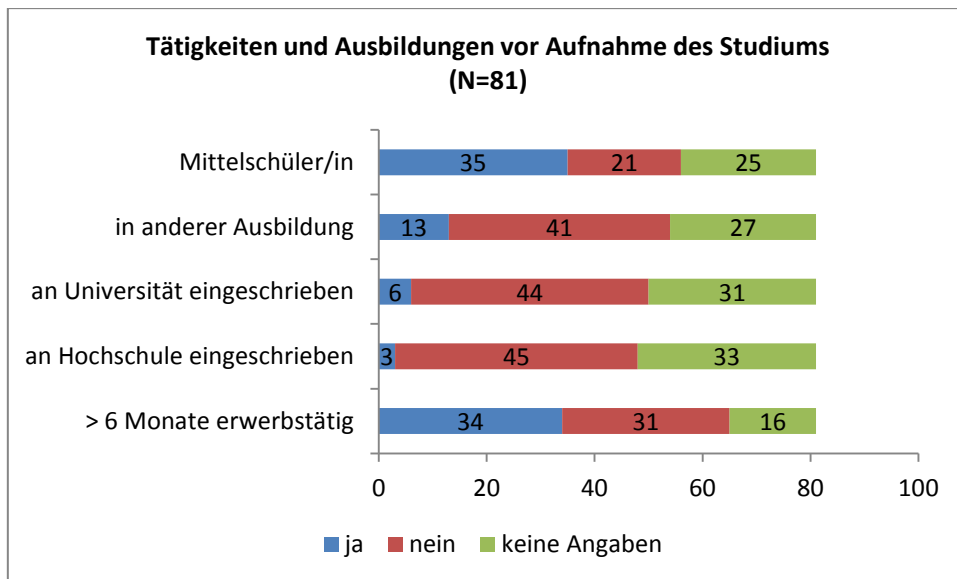


Abbildung 4: Tätigkeiten und Ausbildungen vor Aufnahme des Studiums

Abbildung 5 zeigt, wie die Studierenden die Studienberechtigung für die PHZ Luzern erworben hatten. 31 Studierende hatten das Langzeit- und 13 das Kurzzeitgymnasium abgeschlossen. Zwölf hatten den Eintrittstest nach dem Vorbereitungskurs an der PHZ Luzern bestanden, zwei verfügten über ein anderes Lehrdiplom. 23 gaben an, via eine andere Möglichkeit die Studienberechtigung erworben zu haben.

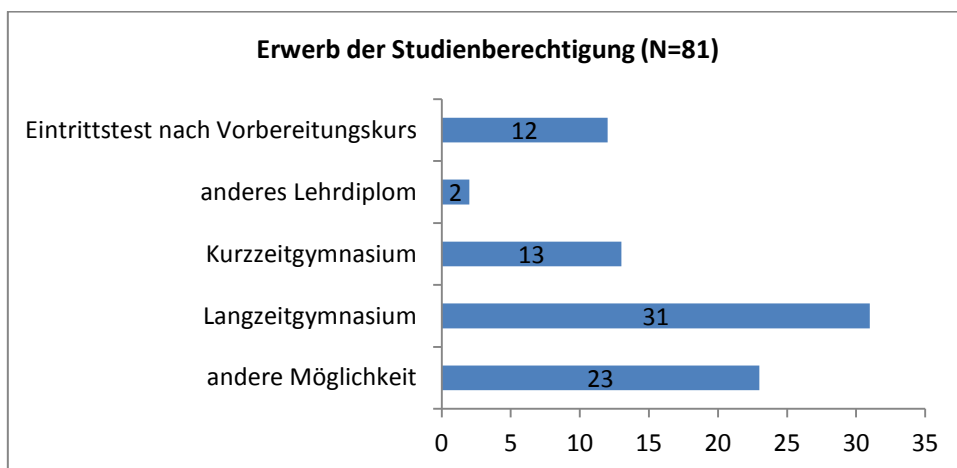


Abbildung 5: Erwerb der Studienberechtigung

Die Analyse der offenen Antworten zeigte, dass sämtliche dieser 23 Studierenden über eine Fachmaturität verfügten. 14 davon präzisierten, dass sie eine Fachmittelschule besucht hatten.

4.3 Durchführung der Datenerhebungen

4.3.1 Darstellung der gemachten Praxiserfahrung

In der ersten Modulveranstaltung des Semesters wurden die Studierenden instruiert, eine Praxiserfahrung im Bereich „Fördernde Beurteilung“ zu beschreiben. Diese Beschreibung stellte einen Teil des Leistungsnachweises fürs Modul dar (LN1A). Gleichzeitig sollten die Beschreibungen eine der Datengrundlagen für die Studie bilden. Die Dozentin informierte die Studierenden daher über die Studie und erläuterte ihnen die Möglichkeit, ihre Beschreibungen (als Daten) fürs Forschungsprojekt zur Verfügung zu stellen. Sie gab ihnen ein Informationsblatt mit einer kurzen, einseitigen Darstellung des Forschungsprojektes ab. Unten befand sich ein Talon mit einer Einverständniserklärung. Die Studierenden wurden aufgefordert, im Talon ankreuzen, ob sie ihre Daten dem Projekt zur Verfügung stellen wollten oder nicht. Den Talon legten sie in ein Sammelcouvert, welches eine Studentin in Gewahrsam nahm und zuklebte. Die Dozentin übergab die verschlossenen Couverts Projektmitarbeiterin A. Diese wurde auf dem Informationsblatt als Verantwortliche für die „Anonymisierungsstelle“ vorgestellt. Für die Anonymisierungsstelle war eigens eine E-Mail-Adresse eingerichtet worden, welche – zusammen mit den Namen und den Email-Adressen der Verantwortlichen der Forschungsstelle – auf dem Informationsblatt angegeben war. Die Studierenden wussten jederzeit, an wen sie sich bei Fragen wenden konnten.

Um Datenerhebung und Beurteilung voneinander zu trennen, wurden die Daten von Projektmitarbeiterin A anonymisiert. Die Freiwilligkeit der Teilnahme und das genaue Vorgehen bei der Anonymisierung der Daten wurden von der Dozentin genau erläutert und waren auf dem Informationsblatt ebenfalls aufgeführt. Die Studierenden wussten, dass, auch wenn sie ihr Einverständnis zur Teilnahme gaben, sie jederzeit die Möglichkeit hatten, diese zu widerrufen. Die Projektmitarbeiterin A erstellte eine Liste sämtlicher Studierenden, die ihre Daten fürs Projekt zur Verfügung stellen wollten. Diese erhielten einen anonymisierten Code zugeordnet.

Die Studierenden erhielten Instruktionen und Prompts zur Beschreibung der Erfahrung in einem Word-Dokument. Sie hatten in der Veranstaltung 45 Minuten Zeit, um die Erfahrungsbeschreibung direkt ins Dokument vorzunehmen. Wer nicht fertig wurde, hatte die Möglichkeit, die Beschreibung innerhalb von 7

Tagen als Email-Anhang an die Dozentin zu schicken. Eine Kopie wurde an Projektmitarbeiterin A weitergeleitet, welche die Erfahrungsbeschreibungen derjenigen Studierenden, welche ihre Daten für das Forschungsprojekt zur Verfügung stellen wollten, auf der Basis der ID-Liste mit dem anonymen ID-Code versah und den im Dokument enthaltenen Namen löschte. Die Erfahrungsbeschreibungen der anderen Studierenden wurden gelöscht. Die weiteren Projektmitarbeitenden hatten jeweils nur auf die anonymisierten Daten Zugriff⁴.

4.3.2 Online-Befragung

In der siebten Veranstaltung wurden die Studierenden eingeladen, einen Online-Fragebogen zu bearbeiten, der auf Limesurvey aufgeschaltet war (soziodemographische Angaben, Selbstberichtsskalen, soziomoralisches Dilemma, Bewertung des Moduls). Sie erhielten in der Veranstaltung eine E-Mail mit dem dazugehörigen Link. Die Studierenden sollten den Fragebogen auf jeden Fall ausfüllen und abschicken. In der Instruktion wurden sie informiert, dass Projektmitarbeiterin A als einzige Person Zugriff auf die Daten nehmen würde.

Das Bearbeiten des Fragebogens wurde so in die Lehrveranstaltung eingebettet, dass die Fallbeschreibung in der weiteren Veranstaltung mit zusätzlichen Anregungen und Fragen verwendet wurde. Die Studierenden konnten den Fragebogen in ihrem eigenen Tempo bearbeiten. Diejenigen, die mit der Bearbeitung fertig waren, befassten sich mit der vertieften Fallanalyse. Das Bearbeiten des Fragebogens nahm 30-45 Minuten in Anspruch.

Projektmitarbeiterin A las die Daten ins SPSS ein und kontrollierte die Datensätze. Bei den Datensätzen von Studierenden, welche ihre Daten für das Forschungsprojekt zur Verfügung stellen wollten, wurde der im Datensatz eingetragene Name durch den ID-Code ersetzt. Die Datensätze derjenigen Studierenden, die ihre Daten nicht zur Verfügung stellten, wurden aus dem Datenfile gelöscht. Um sicher zu stellen, dass keine Daten von Studierenden behalten wurden, die

⁴ Gelöscht wurde die Kopie der Erfahrungsbeschreibung. Die Originale wurden von der Dozentin – wie üblich – durchgesehen und mit einer kurzen Rückmeldung versehen an die Studierenden zurückgeschickt. Die Rückmeldung enthielt weiterführende Hinweise in Form von Fragen oder Bezüge zu den kommenden Modulthemen. Die Dozentin arbeitete mit allen Studierendenprodukten im Rahmen des Moduls so, wie sie es immer tat. Mit dem Forschungsstrang hatte sie zu diesem Zeitpunkt nichts zu tun.

trotz ursprünglicher Einverständniserklärung diese Daten nicht fürs Forschungsprojekt zur Verfügung stellen wollten, bestand die letzte Frage aus einem Textfeld, in welches die Studierenden Bemerkungen zur Studie einfügen konnten. Dieses Textfeld wurde zusätzlich durch Projektmitarbeiterin A kontrolliert, um zu sehen, ob jemand dort angegeben hatte, dass er/sie seine Daten doch nicht zur Verfügung stellen wolle. Keine/r der Studierenden fügte eine solche Bemerkung ein.

4.3.3 Lernkontrolle

Die Studierenden bearbeiteten in der zehnten Veranstaltung eine reguläre Lernkontrolle. Die Dozentin leitete nach der Bewertung die Namen der Studierenden mit der Angabe der jeweils erreichten Punktzahl an die Anonymisierungsstelle weiter wo die Liste überprüft wurde. Bei den Studierenden, welche ihre Daten für das Forschungsprojekt zur Verfügung stellen wollten, wurden die Namen durch die ID-Codes ersetzt. Die anderen Daten wurden aus der Liste gelöscht.

4.3.4 Verfassen des Reflexionsberichts

In der letzten Veranstaltung des Semesters verfassten die Studierenden einen Reflexionsbericht. Sie hatten wiederum kurz vor der Veranstaltung von der Dozentin ein entsprechendes Word-Dokument als Email-Anhang zugesandt bekommen, welches wieder Instruktionen und Prompts (vgl. unten) enthielt. Der Reflexionsbericht wurde während der Veranstaltung (45 Min) direkt ins Word-Dokument geschrieben und anschliessend als Email-Anhang an die Dozentin zurückgeschickt. Eine Kopie wurde an die Anonymisierungsstelle weitergeleitet, wo wiederum die Namen durch die ID-Codes ersetzt wurden. Die Berichte derjenigen Studierenden, die ihre Daten nicht fürs Forschungsprojekt zur Verfügung stellen wollten, wurden nicht in den Datensatz aufgenommen, sondern gelöscht⁵.

⁵ Gelöscht wurde wiederum die Kopie.

4.4 Instrumente

Im Folgenden werden die eingesetzten Instrumente näher beschrieben. Die Originalversionen befinden sich in Anhang A: Instrumente.

4.4.1 *Darstellung der Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilung“ (T1)*

Mit der Darstellung der Erfahrung wurde Phase 2 des Reflexionszyklus im Modell EDAMA-L angesprochen (Darstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung). Das Word-Dokument zur Darstellung der Erfahrung enthielt als erstes ein Feld, in das die Studierenden ihren Namen eintragen konnten. Darunter befand sich die Überschrift „Beschreiben einer Praxiserfahrung im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘“. Darauf folgte eine kurze Instruktion, dass eine Praxiserfahrung zum Bereich fördernde Beurteilung beschrieben werden solle und wie die Studierenden beim Versand des Dokuments mit ihrer Beschreibung vorgehen sollten. Dabei wurde aufgezeigt, dass (a) die Erfahrungsdarstellung als Bestandteil des Leistungsnachweises für die Veranstaltung als bestanden bewertet wurde, wenn sie termingerecht eingereicht wurde; und (b) eine gemachte Erfahrung nicht als richtig oder falsch bewertet werden kann. Somit wurde die ganze Darstellung in einen bewertungsfreien Rahmen gestellt, was verhindern sollte, dass das Wissen um eine Bewertung in den Vordergrund tritt und die Darstellung der Erfahrung dahingehend beeinflussen würde, dass die Studierenden das schrieben, von dem sie meinten, dass die Dozentin es lesen wolle (vgl. McGarr & Moody, 2010).

Anschliessend folgten zwei Prompts, anhand derer die Erfahrungsbeschreibung sowie eine erste Kommentierung der Erfahrung ausgelöst wurde. Die Prompts wurden absichtlich offen formuliert, um die Studierenden in ihren Darstellungen nicht schon in eine bestimmte Richtung zu lenken, z.B. welche Elemente die Darstellung enthalten sollte. In Anlehnung an einen eher qualitativ-narrativen Ansatz sollte die subjektive Re-Konstruktion der gemachten Erfahrung ermöglicht werden (vgl. Wainryb, Brehl, & Matwin, 2005). Die Studierenden sollten dabei ihre eigenen Sinnzusammenhänge herstellen können (vgl. Loughran, 2002).

Der erste Prompt lautete: „Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘, die Sie in einem Praktikum erlebt haben.“ Den Studierenden war entsprechend frei gestellt, auf welches Praktikum sie sich in ihrer Erfahrungsdarstellung beziehen würden. Die einzige Einschränkung war, dass diese sich auf die Beurteilung von Schülerinnen und

Schüler beziehen sollte. Damit wurde sichergestellt dass die beschriebenen Praktikumserfahrungen für die Modularbeit (sowie die Begleitforschung) relevant war. Bei der Hälfte der Studierenden (Gruppe B) enthielt der erste Prompt folgende Ergänzung: „Wie sieht diese aus Ihrer Perspektive als Lehrperson bzw. aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus?“. Diese Ergänzung wurde angebracht, um den Blick der Studierenden auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu richten und zu sehen, ob und wie sie sich mit den möglichen Wahrnehmungen und Interpretationen der beschriebenen Situation auseinandersetzen. Diese Fähigkeit ist für ein tieferes Verständnis von Lehr-Lernsituationen bedeutsam (Goeze, Hetfleisch & Schrader, 2013) und bedarf einer entsprechenden Förderung, da ihre Entwicklung beim Erreichen des Erwachsenenalters noch nicht abgeschlossen ist (Gutzwiler-Helfenfinger, 2010; Gutzwiler-Helfenfinger & Perren, 2009; Selman, 1980). Somit sollten die Erfahrungsdarstellungen der Studierenden, welche den ergänzenden Teil des Prompts erhalten hatten, mit denjenigen verglichen werden, welche nur den ersten Teil des ersten Prompts erhalten hatten.

Der zweite Prompt lautete: „Kommentieren Sie diese Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen ... zum Beurteilen und Fördern“. Dieser zweite Prompt wurde gesetzt, um die Studierenden zu einer ersten, spontanen Interpretation der gemachten Erfahrung anzuregen (vgl. Dewey, 2009; Rodgers, 2002a). So sollte Einblick darin gewonnen werden, welche (erste) Bedeutung die Studierenden dieser Praxiserfahrung beimessen. Dabei wurde bewusst der Begriff „kommentieren“ verwendet und nicht von „interpretieren“ gesprochen, um die Art der Betrachtung offen zu lassen.

4.4.2 Online-Fragebogen (T2)

Der Online-Fragebogen war wie folgt aufgebaut: Auf der ersten (Bildschirm-) Seite wurden die Studierenden kurz zum Fragebogen informiert und um ihre Teilnahme gebeten. Dabei wurde speziell auf die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie das genaue Anonymisierungsvorgehen eingegangen. Auf den nächsten vier Seiten wurden sie um allgemeine Einschätzungen zu sich selbst gebeten. Dabei bearbeiteten sie Items zum Orientierungsstil und zur selbst eingeschätzten Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion. Auf Seite sechs und sieben wurde das

Fallbeispiel erläutert, begleitet von vier offenen Fragen. Auf Seite acht und neun, betitelt mit „Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen“, bearbeiteten sie die Items zur Empathie. Auf Seite zehn erfolgte die Bewertung des Moduls „Fördern und Beurteilen“ sowie des eigenen Lernprozesses. Auf Seiten 11 und 12 wurden soziodemographische Angaben erfragt. Es wurde darauf geachtet, dass die Probandinnen und Probanden bei der Bearbeitung der einzelnen Bereiche möglichst nicht nach unten scrollen mussten. Beim Fallbeispiel liess sich dies nicht ganz vermeiden, da dort jeweils Textfelder zum Eintragen der offenen Antworten angeordnet waren. Im Folgenden werden die einzelnen Teile näher beschrieben.

4.4.3 Orientierungsstil

Die Skala zum Orientierungsstile (Huber, 1993) enthielt 15 Items, welche – wie vom Autor vorgesehen – den Dimensionen *Autoritarismus* (7 Items) und *Ambivalenz* (8 Items) zugeordnet wurden. Die Studierenden schätzten unter der Rubrik „Allgemeine Einschätzung über sich selbst“ ein, inwieweit die Aussagen ihrer Meinung nach auf sie zutrafen (5-stufige Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“).

Ein Beispielimitem für Autoritarismus ist „Gehorsam und Achtung gegenüber den Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten“. Die Items zum Orientierungsstil sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1: Items Orientierungsstil

Item-Bez.	Item
OS_1	Gehorsam und Achtung gegenüber den Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.
OS_2	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.
OS_3	Ein Mensch mit schlechten Umgangsformen kann nicht erwarten, mit anständigen Menschen gut auszukommen.
OS_4_r ¹	Ich habe es gern, wenn die Arbeit gleichmässig verläuft.
OS_5	Wenn die Leute weniger reden und mehr arbeiten würden, ginge es jedem besser.
OS_6	Ich warte geradezu drauf, dass etwas Aufregendes passiert.
OS_7	Kein anständiger Mensch käme jemals auf den Gedanken, einen Freund zu verletzen.
OS_8	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.
OS_9	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.
OS_10	Irgendwann muss man die rebellischen Ideen der Jugendzeit überwinden.
OS_11	Ich lasse Dinge gern auf mich zukommen.
OS_12_r	Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.
OS_13	Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn sie älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.
OS_14_r	Ich weiss gern, was auf mich zukommt.
OS_15	Bücher und Filme sollten sich nicht so viel mit den Schattenseiten des Lebens befassen.

¹ _r umgepoltes Item

Die interne Konsistenz der Subskalen war zufriedenstellend bis gut: *Autoritarismus* (7 Items; $\alpha=.65$); *Ambivalenz* (8 Items; $\alpha=.81$). Die Beschreibung der beiden Subskalen befindet sich in Tabelle 2 und Tabelle 3.

Tabelle 2: Beschreibung der Subskala *Autoritarismus*

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r_{it}	α
OS_1	81	2.37	1.09	1.19	1	5	.42	.59
OS_3	81	2.78	1.03	1.05	1	5	.32	.62
OS_5	81	1.98	.87	.75	1	4	.40	.60
OS_7	81	3.32	1.22	1.50	1	5	.28	.64
OS_10	81	2.80	.89	.79	1	5	.37	.61
OS_13	81	2.72	.91	.83	1	5	.45	.58
OS_15	81	2.31	.96	.92	1	4	.28	.63
Skala	81	18.27	3.96	15.65	1	4		.65

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Bei der Subskala *Autoritarismus* weisen die Items OS_7 und OS_15 eine knapp unter .3 liegende Korrelation mit der Gesamtskala auf (Tabelle 3).

Tabelle 3: Beschreibung der Subskala *Ambivalenz*

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r_{it}	α
OS_2	81	3.30	.83	.69	2	5	.48	.79
OS_4_r	81	2.86	.97	.94	1	5	.65	.77
OS_6	81	2.99	.97	.94	1	5	.47	.79
OS_8	81	2.32	.88	.77	1	4	.46	.79
OS_9	81	3.58	.95	.90	1	5	.51	.79
OS_11	81	3.57	.87	.75	2	5	.60	.77
OS_12_r	81	3.72	.83	.68	2	5	.37	
OS_14_r	81	2.48	.96	.93	1	5	.62	
Skala	.81	24.81	4.74	22.45	1.50	4.50		.81

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Da sich mit dem Weglassen der beiden Items das *Cronbach's α* der Skala jedoch nicht verbessert ($\alpha=.63$), werden sie in der Skala behalten.

4.4.4 Empathie

Empathie wurde anhand von drei Subskalen des „Interpersonal Reactivity Index“ (Davis, 1980; 1983; deutsche Version nach Enzmann, 1996) erhoben: *Empathische Anteilnahme*, *Perspektivenübernahme* und *Empathischer Distress*. Unter der Rubrik „Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen“ bearbeiteten die Studierenden je sieben Items pro Subskala. Ein Beispielitem für Empathische Anteilnahme ist „Wenn ich merke, dass jemand ausgenutzt wird, habe ich das Bedürfnis, ihn zu beschützen“. Die Items zu Empathie sind in Tabelle 4 aufgeführt.

Jedes Item beinhaltete eine Aussage, deren Zutreffen für sich selber die Studierenden einschätzen mussten (5-stufige Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Die interne Konsistenz der Subskalen war zufriedenstellend: *Empathischen Anteilnahme* (7 Items; $\alpha=.76$); *Perspektivenübernahme* (7 Items; $\alpha=.68$); und *Empathischer Distress* (7 Items; $\alpha=.65$).

Tabelle 4: Items Empathie

Item-Bez.	Item
PU01_r ¹	Manchmal finde ich es schwierig, Dinge mit den Augen anderer zu sehen.
EA02_r	Manchmal berührt es mich ziemlich wenig, wenn andere Leute Probleme haben.
ED01	In kritischen Situationen bin ich oft ängstlich und fühle mich unwohl.
PU02	Bei einer Meinungsverschiedenheit versuche ich, mir die Sichtweisen aller Beteiligten klarzumachen, bevor ich ein Urteil fälle.
EA03	Wenn ich merke, dass jemand ausgenutzt wird, habe ich das Bedürfnis, ihn zu beschützen.
ED02	Manchmal fühle ich mich hilflos, wenn ich mitten in einer gefühlsbeladenen Situation stecke.
PU03	Manchmal versuche ich, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie sich die Dinge aus ihrer Sicht darstellen.
ED03_r	Wenn ich sehe, dass jemandem etwas Schlimmes geschieht, bewahre ich meistens die Ruhe.
EA04_r	Das Unglück von anderen Leuten macht mir gewöhnlich wenig aus.
PU04_r	Wenn ich mir einer Sache völlig sicher bin, verschwende ich nicht viel Zeit darauf, die Argumente anderer Leute anzuhören.
ED04	Gespannte emotionale Situationen machen mir Angst.
EA05_r	Wenn ich mitbekomme, dass jemand ungerecht behandelt wird, empfinde ich manchmal trotzdem kein Mitleid.
PU05	Ich finde, jedes Problem hat zwei Seiten, und ich versuche, auf beide zu achten.
ED05_r	Mit Krisensituationen kann ich oft ganz erfolgreich umgehen.
EA06	Was um mich herum geschieht, geht mir oft sehr nahe.
EA07	Ich würde mich als ziemlich weichherzigen Menschen beschreiben.
ED06	In Krisensituationen verliere ich leicht die Kontrolle.
PU06	Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise dennoch, mich eine Zeit lang in seine Lage zu versetzen.
ED07	Wenn ich sehe, dass jemand in einer Notlage steckt und dringend Hilfe braucht, macht es mich fix und fertig.
PU07	Bevor ich eine Person kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich an ihrer Stelle fühlen würde.

¹ _r umgepoltes Item EA = Empathische Anteilnahme; PU = Perspektivenübernahme; ED = Empathischer Distress

Die Beschreibung der drei Subskalen befindet sich in Tabelle 5, Tabelle 6 und Tabelle 7.

Tabelle 5: Beschreibung der Subskala *Empathische Anteilnahme*

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r _{it}	α
EA01	81	3.85	.85	.73	2	5	.47	.69
EA02_r	81	3.58	1.05	1.10	1	5	.27	.76
EA03	81	4.15	.69	.48	1	5	.41	.71
EA04_r	81	4.46	.59	.35	3	5	.55	.68
EA05_r	81	4.19	.67	.54	2	5	.52	.69
EA06	80	3.86	.73	.53	2	5	.57	.67
EA07	81	3.46	.79	.63	1	5	.45	.70
Skala	80	27.81	3.40	11.57	2.43	5		.76

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Bei der Subskala *Empathische Anteilnahme* weist das Item EA02_r eine knapp unter .3 liegende Korrelation mit der Gesamtskala auf (Tabelle 5). Da sich mit dem Weglassen des Items das *Cronbach's α* jedoch nicht verbessert, wird es in der Skala behalten.

Tabelle 6: Beschreibung der Subskala *Perspektivenübernahme*

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r_{it}	α
PU01_r	81	3.62	.78	.61	2	5	.28	.67
PU02	81	3.9	.68	.47	2	5	.42	.63
PU03	81	4.12	.66	.44	2	5	.35	.65
PU04_r	81	3.31	.83	.69	2	5	.28	.68
PU05	81	3.85	.65	.43	2	5	.35	.65
PU06	81	3.31	.86	.74	2	5	.58	.57
PU07	81	3.46	.79	.63	1	5	.46	.62
Skala	81	25.57	3.08	9.50	2.71	5		.68

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Bei der Subskala *Perspektivenübernahme* weisen die Items PU01_r und PU04_r eine knapp unter .3 liegende Korrelation mit der Gesamtskala auf (Tabelle 6). Da sich mit dem Weglassen der Items das *Cronbach's α* der Skala jedoch nicht verbessert ($\alpha=.68$), werden sie in der Skala belassen.

Tabelle 7: Beschreibung der Subskala *Empathischer Distress*

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r_{it}	α
ED01	81	2.95	.89	.80	1	5	.35	.62
ED02	81	3.46	.94	.88	2	5	.45	.58
ED03_r	80	2.88	.79	.62	1	5	.36	.61
ED04	80	2.76	.82	.66	1	5	.41	.60
ED05_r	81	2.46	.57	.33	1	4	.39	.61
ED06	80	2.26	.78	.60	1	5	.21	.65
ED07	81	2.96	.87	.76	1	5	.38	.60
Skala	78	19.72	3.24	10.49	1.86	4		.65

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Bei der Subskala *Empathischer Distress* weist das Item ED06 eine etwas unter .3 liegende Korrelation mit der Gesamtskala auf (Tabelle 7).

Da sich mit dem Weglassen des Items das *Cronbach's α* jedoch nicht verbessert, wird es in der Skala behalten.

4.4.5 Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion

Die selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion wurde anhand einer Skala aus dem Bereich der medizinischen Ausbildung erhoben, der GRAS (Groningen Reflective Ability Scale). Die Skala wurde entwickelt, um die selbst eingeschätzte Reflexionsfähigkeit sowie Bereitschaft zur Reflexion von Medizinstudierenden zu erfassen (Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra, & Slaets, 2007). Sie umfasst die Dimensionen Selbstreflexion, empathische (einfühlende) Reflexion und reflexive Kommunikation. Im Rahmen des laufenden Projektes CCT (Career Counseling for Teachers), welches am Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur der PH Luzern verortet ist, wurde eine deutsche Übersetzung der Skalen vorgenommen. Eine erste Version der deutschen Skalen wurde im Rahmen der CCT-Datenerhebung im Herbst 2009 von 211 Studierenden bearbeitet. Eine Faktorenanalyse resultierte in einer einzigen Gesamtskala von 15 Items, die mit einem Cronbach's Alpha von .79 eine gute Reliabilität aufwies. Auf der Basis von Expertenurteilen wurde in einem zweiten Schritt durch Umformulieren einzelner Items eine zweite Version der Skala erstellt.

Tabelle 8: Items selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion

Item-Bez.	Item
GRAS_1	Ich setze mich mit meinen eigenen Denkgewohnheiten näher auseinander.
GRAS_4	Ich will mich selbst verstehen.
GRAS_5	Ich bin mir der Gefühle bewusst, die mein Denken beeinflussen.
GRAS_6	Ich bin mir der Gefühle bewusst, die mein Handeln beeinflussen.
GRAS_7	Ich kann mein eigenes Verhalten aus der Distanz betrachten.
GRAS_9*	Ich kann eine Erfahrung von verschiedenen Standpunkten aus betrachten.
GRAS_10	Ich bin mir der kulturellen Einflüsse auf meine Ansichten bewusst.
GRAS_11	Ich bin mir der möglichen emotionalen Wirkungen von Informationen auf andere bewusst.
GRAS_12*	Ich kann mich in die Situation von jemand anderem einfühlen.
GRAS_17_r ¹	Ich habe es nicht gern, wenn meine Standpunkte zur Diskussion gestellt werden.
GRAS_18_r	Ich merke, dass es mir manchmal schwerfällt, einen ethischen Standpunkt zu erläutern.
GRAS_20*	Ich übernehme für das, was ich sage, die Verantwortung.
GRAS_21	Ich bin dafür offen, meine Meinung zu diskutieren.
GRAS22_r*	Ich merke, dass es mir manchmal schwerfällt, alternative Lösungen zu überlegen.
GRAS_19	Ich bin für das, was ich sage, verantwortlich.

¹ _r umgepoltes Item; *später entferntes Item

Unter der Rubrik „Allgemeine Einschätzungen zu sich selbst“ bearbeiteten die Studierenden die 15 Items der überarbeiteten Skala, indem sie ankreuzten, inwieweit die Aussage auf sie selber zutrifft (5-stufige Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Ein Beispielitem ist „Ich setze mich mit meinen eigenen Denkgewohnheiten näher auseinander“. Alle Items zur selbst eingeschätzten Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion sind in Tabelle 8 aufgeführt.

Die Items der überarbeiteten Skala wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, wobei eine VARIMAX-Rotation vorgenommen und ein Eigenwert >1 als Auswahlkriterium verwendet wurde. Dabei ergab sich eine Lösung mit drei Faktoren, welche 45% Varianzaufklärung aufwies. Die meisten Faktorenladungen über .40 fanden sich auf dem ersten Faktor. Entsprechend wurden die Items als Gesamtskala gefasst. Die Überprüfung der internen Konsistenz für die Gesamtskala ergab ein *Cronbach's α* von .74. Vier Items (GRAS9, GRAS12, GRAS20, GRAS22_r) wiesen unter .3 liegende Korrelationen mit der Gesamtskala auf, wovon bei zweien (GRAS12, GRAS 22_r) das *Cronbach's α* nach Entfernung erhöht würde. Alle vier Items wurden aus der Gesamtskala ausgeschlossen, so dass die endgültige Skala aus 11 Items bestand.

Tabelle 9: Beschreibung der Skala selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r_{it}	α
GRAS_1	81	4.05	.76	.57	2	5	.49	.74
GRAS_4	81	4.52	.50	.35	3	5	.55	.74
GRAS_5	81	4.10	.66	.44	2	5	.58	.73
GRAS_6	81	4.07	.65	.42	3	5	.43	.75
GRAS_7	81	3.99	.58	.34	3	5	.32	.76
GRAS_10	81	4.10	.68	.47	3	5	.37	.75
GRAS_11	80	4.15	.66	.43	2	5	.31	.76
GRAS_17_r ¹	81	3.35	.89	.75	2	5	.39	.75
GRAS_18_r	80	3.44	.82	.68	2	5	.45	.74
GRAS_21	79	4.49	.62	.38	3	5	.31	.76
GRAS_19	81	4.67	.57	.33	3	5	.41	.75
Skala	77	44.86	4.12	16.97	3.27	4.91		.77

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Die neue Gesamtskala wies mit einem *Cronbach's α* von .77 eine gute interne Konsistenz auf (Tabelle 9).

4.4.6 Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse

Die Bewertung des Moduls „Fördern und Beurteilen“ orientierte sich an gängigen Konzepten der studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen (z.B. Rindermann, 2003) und geschah anhand von fünf Items, welche die Studierenden bearbeiteten. Unter der Rubrik „Fragen zum Modul Beurteilen und Fördern“ schätzten sie ein, inwieweit die in den fünf Items gemachten Aussagen auf sie zutrafen (5-stufige Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“; siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Items Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse

Item-Bez.	Item
versteh	Ich verstehe die Inhalte aus dem Modul B&F gut.
intensiv	Ich habe mich intensiv mit den Inhalten aus dem Modul auseinandergesetzt.
unterst	Das Lernangebot des Moduls B&F hat mein Lernen gut unterstützt.
wichtig	Das Thema „Beurteilen und Fördern“ ist für mich als zukünftige Lehrperson wichtig.
interess	Das Thema „Beurteilen und Fördern“ interessiert mich.

Die Items wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, wobei eine VARIMAX-Rotation vorgenommen und ein Eigenwert >1 als Auswahlkriterium verwendet wurde. Dabei ergab sich eine Lösung mit zwei Faktoren, welche 62.9% Varianzaufklärung aufwies. Da bis auf das Item „intensiv“ sämtliche Items auf dem ersten Faktor die höchste Ladung aufwiesen, wurden die Items als Gesamtskala gefasst.

Tabelle 11: Beschreibung der Skala Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse

Item-Bez.	N	Mean	SD	Var	Min	Max	r_{it}	α
versteh	81	4.02	.57	.32	2	5	.44	.47
intensiv	81	3.73	.78	.60	2	5	.32	.55
unterst	81	4.14	.70	.49	2	5	.40	.48
wichtig	81	4.88	.33	.11	4	5	.31	.55
interess	80	4.61	.56	.32	2	5	.25	.55
Skala	81	21.38	1.86	3.45	3.20	5		.60

r_{it} = corrected item-total correlations; α = Cronbach's Alpha if item deleted

Die Skala wies mit einem *Cronbach's α* von .60 eine befriedigende interne Konsistenz auf (Tabelle 11). Das Item „interess“ wies eine unter .3 liegende Korrelation mit der Skala auf. Da dessen Weglassen das *Cronbach's α* der Gesamtskala jedoch nicht verbesserte, wurde es in der Skala belassen.

4.4.7 Perspektivenübernahme (Fallbearbeitung)

Unter der Rubrik „Eine Geschichte aus der Praxis: Leistungen wahrnehmen – Leistungen beurteilen“ wurden die Studierenden instruiert, die nachfolgende Geschichte zu lesen und die Fragen dazu zu beantworten. Die Geschichte war als kurze Vignette abgefasst und entsprach in ihrer Zuspitzung einem soziomoralischen Dilemma sensu Selman (1980; vgl. Gutzwiller-Helfenfinger, 2003). Die Vignette handelt von einer Lehrperson, Frau Greter, und ihrem Schüler Alex. Frau Greter bearbeitet im Unterricht das Thema „Römer“ und sieht, dass Alex über viel Vorwissen verfügt, sich im Laufe der weiteren Arbeit sehr gut beteiligt und einen grossen Lernzuwachs zeigt. An der Prüfung kann Alex jedoch kaum eine Frage (richtig) beantworten. Im Gespräch gibt er an, sein Kopf sei leer gewesen und fängt an die Fragen nun richtig zu beantworten und die Lösungen zu erläutern.

Nach dieser Ausgangssituation folgte eine erste, allgemeine Frage dazu, was das Problem in dieser Geschichte ist und warum. Anschliessend wurde gefragt, wie die Protagonistin (Frau Greter) mit dieser Situation umgehen soll und warum. Darauf erfolgte die Fortsetzung der Geschichte: Frau Greter beschliesst, dass Alex die Prüfung wiederholen darf, worauf eine Schülerin meint, dass das unfair sei. Nun folgte eine Frage dazu, welche Gründe für Frau Greters Entscheidung sprechen und warum und anschliessend, welche Gründe gegen Frau Greters Entscheidung sprechen und warum. Die Studierenden antworteten jeweils offen, d.h. die Textlänge wurde nicht beschränkt. Der Aufbau der Vignette (inklusive Frageteil) ähnelt dem Aufbau fachbezogener Vignetten, wie sie z.B. zur Erfassung von Beliefs von Lehramtsstudierenden eingesetzt werden (z.B. Tillema, 2000; Tsangaridou & O'Sullivan, 1997). Tillema (2000) verwendete solche Vignetten, die schulische Alltagssituationen darstellten, um die Beliefs von Lehramtsstudierenden im Bereich des selbstgesteuerten Lernens zu erheben. Der Frageteil war ähnlich aufgebaut wie in der vorliegenden Vignette: Analyse der Problemsituation, Skizzierung eines möglichen Handlungswegs und Rechtfertigung dieses Handlungswegs (Tillema, 2000, S. 580). Im Unterschied zu Tillema

enthielt die vorliegende Vignette eine Fortsetzung, in der eine Handlungsentscheidung dargestellt wurde. Die Lehramtsstudierenden mussten Gründe generieren, die für und gegen diese Handlungsentscheidung sprachen und diese jeweils begründen.

Der (sozio)moralische Kern des Dilemmas bestand darin, dass Frau Greter erkannte, dass Alex die Lernziele erfüllte und die geforderten Kompetenzen aufwies, dies aber in der Prüfungssituation nicht zeigen konnte. Die Prüfung bildete also nicht das tatsächliche Wissen und Können von Alex ab. Ihm eine zweite Chance zu geben, sein Wissen und Können zu zeigen, erfüllte das Gebot der Fürsorge (vgl. Gilligan, 1982). Mit dem Einwand der Schülerin, wonach eine zweite Prüfungsmöglichkeit nur für Alex unfair sei, wurde die Norm der Gerechtigkeit (vgl. Gilligan, 1982; Kohlberg, 1969) angesprochen.

Auf fachlich-inhaltlicher Ebene wurde nur scheinbar ein Dilemma angesprochen. Aufgrund des zu diesem Zeitpunkt aufgebauten fachlichen Wissens sollten die Studierenden die Situation analysieren und darlegen können, welcher Handlungsspielraum der Lehrperson im Umgang mit der scheinbar dilemmatischen Situation zur Verfügung steht (vgl. Dürr, Lötscher & Schär, 2012).

4.4.8 Schriftliche Lernkontrolle zum aufgebauten Wissen und Verstehen

Die Lernkontrolle wurde so wie in den letzten Jahren in diesem Modul üblich durchgeführt. Sie bestand aus 10 Fragen mit offenen Antwortformaten. Die Fragen bezogen sich auf die fünf bis dahin bearbeiteten Themenbereiche a) Gezieltes Beobachten – Pädagogische Diagnostik; b) Funktionen und Bezugsnormen der Beurteilung; c) Leistungsmotivation, Attributionstheorie, Selbstwirksamkeit, Selbstbild und Lob; d) Leistungsverständnis und Notendebatte; e) Förderkreislauf, Selbst- und Peerbeurteilung. Pro Thema wurde eine oder zwei Frage auf den höheren Stufen der Bloom'schen Taxonomie kognitiver Lernziele gestellt. Es wurde bei den einzelnen Fragen definiert, welche Antworten wie viele Punkte ergeben und welches die maximal mögliche Punktzahl pro Frage war. Die maximale Punktzahl der gesamten Lernkontrolle betrug 18 Punkte.

4.4.9 Verfassen des Reflexionsberichts

Mit dem Reflexionsbericht wurden Phase 3 (Analyse: Differenzierte Auseinandersetzung mit der Erfahrung) und 4 (Massnahmen planen Konsequenzen ziehen: Handlungsmöglichkeiten entwickeln) im Modell EDAMA-L angesprochen. Das Word-Dokument, in welches der Reflexionsbericht niedergeschrieben werden sollte, enthielt ein Feld, in das die Studierenden ihren Namen eintragen konnten. Darunter befand sich (wie bei der Darstellung der Erfahrung) die Überschrift „Beschreiben einer Praxiserfahrung im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘“. Darauf folgte eine kurze Instruktion, dass die Studierenden ihre Praxiserfahrung beschreiben und analysieren und leiten daraus Hinweise für zukünftiges Handeln im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘ ableiten sollten. Wiederum wurde angegeben, wie die Studierenden beim Versand des Dokuments mit ihrer Beschreibung vorgehen sollten.

Anschliessend folgten drei Prompts, anhand derer die Beschreibung und Analyse der zu Semesterbeginn in LN 1A dargestellten Erfahrung ausgelöst wurde. Der erste Prompt diente dazu, die Studierenden ihre Erfahrungsdarstellung nochmals lesen und vor Augen führen zu lassen. Der erste Teil des Prompts lautete: „Lesen Sie nochmals in Ruhe die Beschreibung Ihrer Praxiserfahrung in LN 1A, damit Sie sich an die Situation/Handlungsfolge erinnern.“ Der zweite Teil wurde je für die Hälfte der Studierenden leicht anders formuliert. Bei der einen Hälfte (Gruppe A) lautete er: „Schliessen Sie das Dokument. Beschreiben Sie die damalige Erfahrung auf Grund der Erkenntnisse aus der Modularbeit.“ Die Studierenden waren somit aufgefordert, die Erfahrung nach dem Lesen der ursprünglichen Erfahrungsdarstellung auf dem Hintergrund der neu gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen der Modularbeit zu rekonstruieren. Dabei sollten sie einen neuen Text verfassen.

Bei der zweiten Hälfte der Studierenden (Gruppe B) lautete der zweite Teil: „Kopieren Sie die Beschreibung der Erfahrung in diesen LN Teil B (unter Frage 1) und ergänzen Sie diese allenfalls auf Grund der Erkenntnisse aus der Modularbeit“. Die Studierenden in dieser Gruppe sollten also nicht einen neuen Text von Grund auf schreiben, sondern lediglich Ergänzungen, die sich aus den im Rahmen der Modularbeit gewonnenen Erkenntnissen ergaben, anbringen. Damit sollte ermöglicht werden, zu vergleichen, ob sich neu konstruierte und lediglich ergänzte Erfahrungsdarstellungen je anders von den ursprünglichen, in LN1A verfassten Erfahrungsdarstellungen sowie voneinander abhoben. Der Fo-

kus sollte darauf liegen, ob sich neu konstruierte Erfahrungsdarstellungen bereits in ihrem Framing (vgl. Hatton & Smith, 1995) und ihrer Struktur von den ergänzten abhoben.

Der zweite Prompt lautete: „Analysieren (Diagnose, Beurteilung) Sie die Praxiserfahrung vor dem Hintergrund des neuen Wissen im Bereich „Beurteilen und Fördern“. Mit diesem Prompt wurden die Studierenden explizit dazu angeleitet, die Erfahrung zu analysieren und dabei (auch) das im Modul neu erworbene Wissen zu verwenden. Damit sollte sichergestellt werden, dass tatsächlich – wie von Dewey (z.B. 2009) und Rodgers (2002a) für den Reflexionsprozess resp. das Durchlaufen des Reflexionszyklus als notwendig postuliert – im Rahmen der Verfassung des Reflexionsberichts eine Analyse stattfand und diese sich (auch) auf von aussen beigezogene Quellen stützte.

Der dritte Prompt lautete: „Leiten Sie aus dieser Analyse konkrete Möglichkeiten und Handlungshinweise für Ihre Arbeit als Lehrperson oder als Praktikantin im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘ ab“. Mit diesem Prompt sollte wiederum sichergestellt werden, dass tatsächlich die entsprechende Phase des Reflexionszyklus angesprochen und beim Verfassen des Reflexionsberichts Handlungsmöglichkeiten generiert und niedergeschrieben wurde. Die Studierenden wurden explizit in ihrer Rolle als Lehrperson resp. Praktikant/in angesprochen, um den Bezug zu ihrer Erfahrung sowie ihrem persönlichen Anknüpfen daran herzustellen. Ziel war es, dass die Studierenden den Reflexionsbericht als Niederlegung ihres Reflexionsprozesses – als angereicherte, mit mehr Wissen und Bedeutung versehene Erfahrung – für ihre eigene professionelle Entwicklung nutzen konnten (vgl. Romano, 2005).

In einem letzten, freiwilligen Teil waren die Studierenden eingeladen, Rückmeldungen zum Modul anzubringen. Dabei wurde explizit gemacht, dass diese Rückmeldungen nicht Teil des Leistungsnachweises waren.

4.5 Analytisches Vorgehen

4.5.1 Darstellung der Praxiserfahrung im Bereich Beurteilung (T1)

Die Darstellung der Praxiserfahrung wurde einerseits bezüglich der aufscheinenden Themen und Inhalte und andererseits bezüglich der Dimensionen der Reflexionsphase 2 „Darstellung der Erfahrung: Rückblick auf die Erfahrung“ aus

EDAMA-L analysiert. Letztere Inhaltsanalyse ist im Teil II des vorliegenden Methodenberichts genauer beschrieben.

Die Analyse der aufscheinenden Themen und Inhalte wurde auf der Basis eines dafür entwickelten Kodiervorgangs durchgeführt. In einem ersten, induktiven Schritt wurden die in den Erfahrungsdarstellungen angesprochenen Themen in einem groben Kategorienraster erfasst. In einem zweiten, vertieften Durchgang eines Teils des Datenmaterials wurde jede der identifizierten Kategorien definiert, beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen. Dabei wurden einerseits bestehende, grobe Kategorien ausdifferenziert, andererseits einige wenige weiteren Kategorien induktiv erfasst und ebenfalls definiert, beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen. Das restliche Datenmaterial wurde aufgrund des ausdifferenzierten Kategoriensystems durchkodiert, wobei kleine Anpassungen vorgenommen wurden. Die Analysen wurden von zwei Kodiererinnen durchgeführt. 16 Erfahrungsdarstellungen (18%) wurden von beiden unabhängig voneinander ausgewertet. Die Kodiererübereinstimmung war gut (Cohen's $\kappa = .68$). Abweichende Kodierungen wurden konsensuell bereinigt, Unsicherheiten in der Kodierung wurden jeweils ausdiskutiert, bis ein übereinstimmendes Urteil erreicht wurde. In Abbildung 6 ist ein Auszug aus dem Kategoriensystem zur Kategorie „Konflikt mit der Praxislehrperson“ dargestellt. Der gesamte Kodierleitfaden (Lötscher, Gutzwiller-Helfenfinger & Aepli, 2012b) befindet sich in Anhang A.

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
9. Konflikt mit Praxislehrperson	<p>Die Studentin, der Student stellt dar, dass sie/er mit der Handlungsweise und/oder den Erläuterungen der Lehrperson nicht einverstanden ist oder diese kritisch hinterfragt. Weiterführende, kritische Fragen/Überlegungen zu Notengebung, Notendurchschnitt werden, unter Kategorie 2 und 3 fallen.</p> <p>1 = Unterschiedlichen Auffassung wurde in der Situation explizit gemacht <i>Die Studentin, der Student bezieht in der Praxissituation explizit Stellung. Die Konfrontation / das in Frage stellen wird explizit beschrieben.</i></p> <p>2 = Unterschiedliche Auffassung oder kritische Hinterfragen wird im Nachhinein dargestellt <i>Die Studentin, der Student kritisiert im Rahmen der Darstellung der Erfahrung das Vorgehen, die Erläuterungen der Praxislehrperson</i></p> <p>3 = Studentin bezieht Position in der Situation durch eine Handlung oder ein Verhalten gg. den SuS, evtl. unmittelbar nach der Situation einer Kollegin gegenüber <i>Die Studentin, der Student zeigt aufgrund seines Verhaltens oder seiner Handlungen gg. den SuS, dass sie/er nicht die Auffassung der PxLP teilt, ohne dies offen der PxLP anzusprechen</i></p>	<p>1: Es wurde mir vorgeschlagen einen Wörtlittest zu machen, wo nur Wörtchen (ohne Kontext) abgefragt werden sollen. Wir haben aber gelernt, dass die Kinder das Gelernte mit etwas altem verbinden müssen, damit es ihnen auch bleibt. Also versuchte ich die Lehrerin davon zu überzeugen, dass es vielleicht besser wäre einen anderen Test zu machen. Schlussendlich haben wir uns dann darauf geeinigt einen mündlichen Test zu machen, wo die Kinder ein Rollenspiel einüben mussten und anhand unterschiedlicher Kriterien bewertet wurden (1114)</p> <p>2: Ich habe mich während dieser Situation nicht so gut gefühlt. Zum einen war da das innere Bedürfnis, das Praktikum so gut wie möglich zu absolvieren und somit auch gut bewertet zu werden. Zum anderen lag es mir aber sehr am Herzen, dass ich den Kindern einen guten Unterricht bieten konnte. Wir haben gelernt, dass zu viel Prüfungsdruck zu einem negativen Kreislauf führen kann. Die Kinder lernen nicht mehr für sich selber, sondern nur noch für die Lehrerin oder dafür, eine gute Note nach Hause zu bringen. Dabei handelt es sich von einem Wechsel von intrinsischer zu extrinsischer Motivation. Die Schüler fühlen sich schikaniert ... (1114)</p> <p>3: Da ich nicht hinter diesen Notengebung stehen konnte, habe ich den SCH beim Verteilen der Noten auch deutlich gesagt, dass ich die Noten in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer gesetzt habe, da ich selber noch nicht beurteilen dürfe... (1122)</p>

Abbildung 6: Auszug aus dem Kodierleitfaden

4.5.2 Skalen zu Orientierungsstil, Empathie, selbst eingeschätzter Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, Modulbewertung

Sämtliche Selbstberichtsskalen wiesen ein geschlossenes Antwortformat auf. Die Antworten wurden als Excel-Datei ausgegeben und in SPSS eingelesen, wo sie ersten statistischen Analysen unterzogen wurden.

4.5.3 Perspektivenübernahme (Fallbearbeitung)

Die Daten aus dem soziomoralischen Dilemma wurden einer ersten Sichtung unterzogen und ein erstes vorläufiges Kategoriensystem zur Erfassung der einbezogenen Perspektiven erstellt. Die weitere Bearbeitung steht noch aus.

4.5.4 Schriftliche Lernkontrolle

Die Daten der schriftlichen Lernkontrolle wurden durch die Dozentin ausgewertet und die Bewertungen an die Anonymisierungsstelle geschickt. Diese gab die anonymisierte Punktezahl für alle Proband/innen ins SPSS Datenfile ein.

4.5.5 Reflexionsbericht

Der Reflexionsbericht wurde einerseits bezüglich der aufscheinenden Themen und Inhalte und andererseits bezüglich der Dimensionen der Reflexionsphasen 2 „Darstellung der Erfahrung, 3 „Analyse: Differenzierte, kritische Auseinandersetzung mit der Erfahrung“ und 4 „Massnahmen planen, Konsequenzen ziehen: Handlungsmöglichkeiten finden“ aus EDAMA-L analysiert. Die Inhaltanalyse wird im Teil II des vorliegenden Methodenberichts beschrieben.

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung einer Praxiserfahrung im Bereich „Fördernde Beurteilung“ (T1) – Dargestellte Beurteilungsthemen und Praktikumssituationen

Bei der Inhaltsanalyse der dargestellten Praxiserfahrung wurde die Kodierung nach Vorkommen einer Kategorie vorgenommen, d.h. es liegen dichotomisierte Daten vor. Folgende Hauptkategorien konnten induktiv gebildet werden: summative Funktion der Beobachtung/Beurteilung (z.B. Lernkontrolle); formative Funktion der Beobachtung/Beurteilung (z.B. Lernstandanalyse); Notenvergabe; Notendurchschnitt; Rückmeldungen; Beurteilungskriterien und –indikatoren; differenzierende Lernangebote; Beurteilungsgespräch; differente Auffassung zur Praxislehrperson; Unterstützung durch Praxislehrperson; und weiterführende Überlegungen und Anmerkungen.

5.1.1 Nennung der einzelnen Kategorien und Zusammenzug

Im Folgenden wird beschrieben, bei wie vielen Studierenden die jeweiligen Unterkategorien in den Erfahrungsdarstellungen auftauchen. Das Gesamt-N beträgt jeweils 88. Anschliessend werden inhaltlich zusammengehörige Kategorien zu einem dichteren Bild zusammengefasst. Die Ergebnisse der Analysen wurden an der DGPs-Tagung 2012 in Bielefeld vorgestellt (Lötscher, Gutzwiller-Helfenfinger & Aeppli, 2012c).

Summative Funktion der Beobachtung/Beurteilung. In 60 der 88 Erfahrungsdarstellungen (68.2%) wird dargelegt, dass eine Beobachtung/Beurteilung (z.B. Lernkontrolle) am Ende einer Unterrichtseinheit in einer summativ-bilanzierenden Funktion durchgeführt wurde. In fünf (5.7%) wird als Begründung für die Durchführung der Lernkontrolle angeführt, noch eine Note haben zu müssen.

Formative Funktion der Beobachtung / Beurteilung. In 23(26.1%) wird die lernbegleitende (formative) Funktion der Beobachtung/Beurteilung (z.B. Lernstandanalyse) beschrieben. 3 (3.4%) Lehrpersonen beschreiben die Selbst- und Peerbeobachtung und –beurteilung als bewusst arrangierte formative Lerngelegenheit. Insgesamt werden in 58 Erfahrungsdarstellungen die summative Funktion, in 20 die formative Funktion sowie in 7 beide Funktionen angesprochen (Abbildung 7).

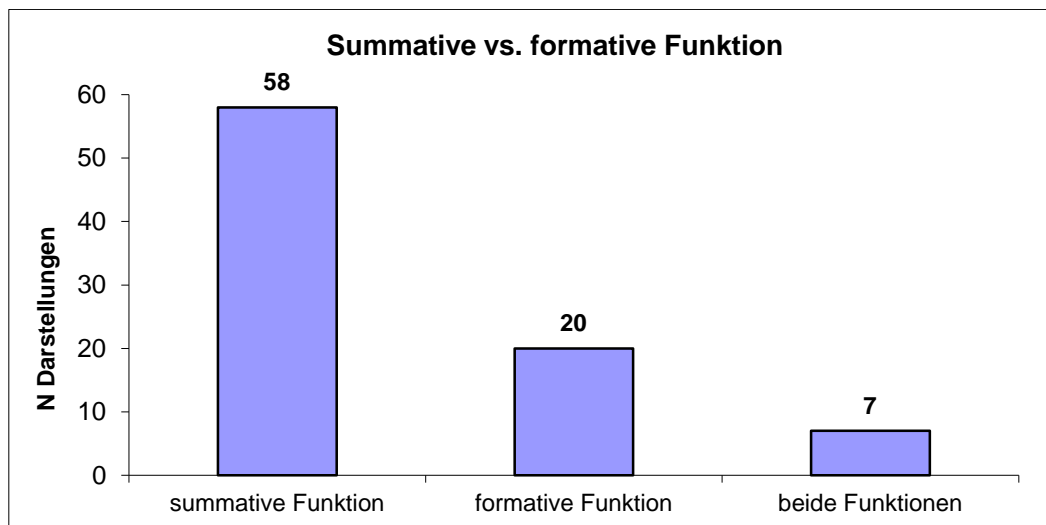


Abbildung 7: Erfahrungsdarstellungen: summative und formative Funktion

Notenvergabe. In dieser Kategorie werden Aussagen über die Vergabe von Noten und Punkten gemacht. In 14 (15.9%) Erfahrungsdarstellungen wird (mathematisch) aufgezeigt, wie die Punkte und Noten vergeben wurden. Es wird auf einen Massstab verwiesen, ohne dass genau ersichtlich ist, welche Kriterien und Lernziele erfüllt sein müssen, um eine Punktzahl oder Note zu erreichen. Bei 29 (33%) Erfahrungsdarstellungen ist hingegen ersichtlich, auf welche Lernziele bzw. Kriterien sich die Punkt- und Notenvergabe bezieht. Die Note bezieht sich (mehr oder weniger explizit) auf die Lernzielnorm und versteht sich als verkürzte Mitteilung eines Leistungsstandards.

Notendurchschnitt. In dieser Kategorie wird beschrieben, dass ein gewisser Notendurchschnitt angestrebt werden soll. Die Aussagen hierzu beziehen sich nicht auf erreichte Lernziele und die entsprechenden Indikatoren. In zwei (2.3%) Erfahrungsdarstellungen wird beschrieben, dass die Praxislehrperson oder der/die Studierende eine fixe Vorgabeformel benützen oder vorschreiben. 7 (8%) der Erfahrungsdarstellungen enthalten Begründungen der Praxislehrperson, warum und allenfalls wie ein bestimmter Notendurchschnitt angestrebt werden soll. Insgesamt taucht das Thema Notenvergabe in 42 und das Thema Notendurchschnitt in acht Erfahrungsdarstellungen auf. In vier Darstellungen tauchen beide Themen auf (Abbildung 8).

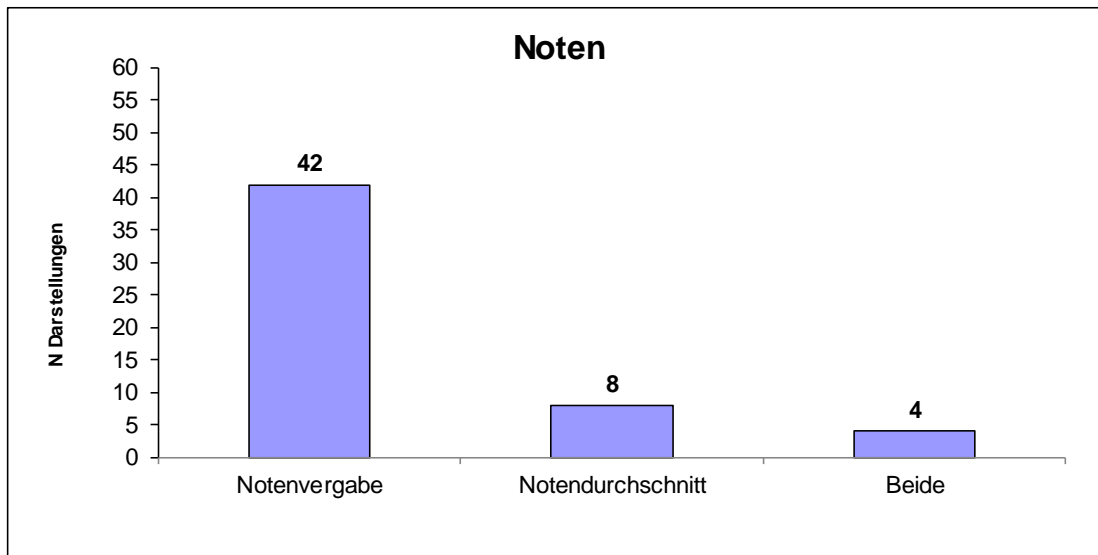


Abbildung 8: Erfahrungsdarstellungen: Noten

Rückmeldungen. In dieser Kategorie wird beschrieben, in welcher Situation und welcher Funktion Rückmeldungen gegeben werden, die mehr als nur eine Punktzahl oder Note beinhalten. In 25 (28.4%) Erfahrungsdarstellungen wird dargelegt, dass nach einer summativen Lernkontrolle Rückmeldungen gemacht werden, welche mehr als nur eine Punktzahl oder Note beinhalten. 15 (17%) erwähnen Rückmeldungen nach einer formativen Lernkontrolle, welche mehr als eine Punktzahl oder Note beinhalten. Insgesamt wurden in 24 Erfahrungsdarstellungen Rückmeldungen unter der summativen und in 14 unter der formativen Funktion beschrieben. Lediglich eine Erfahrungsdarstellung erwähnte Rückmeldungen unter beiden Funktionen (Abbildung 9).

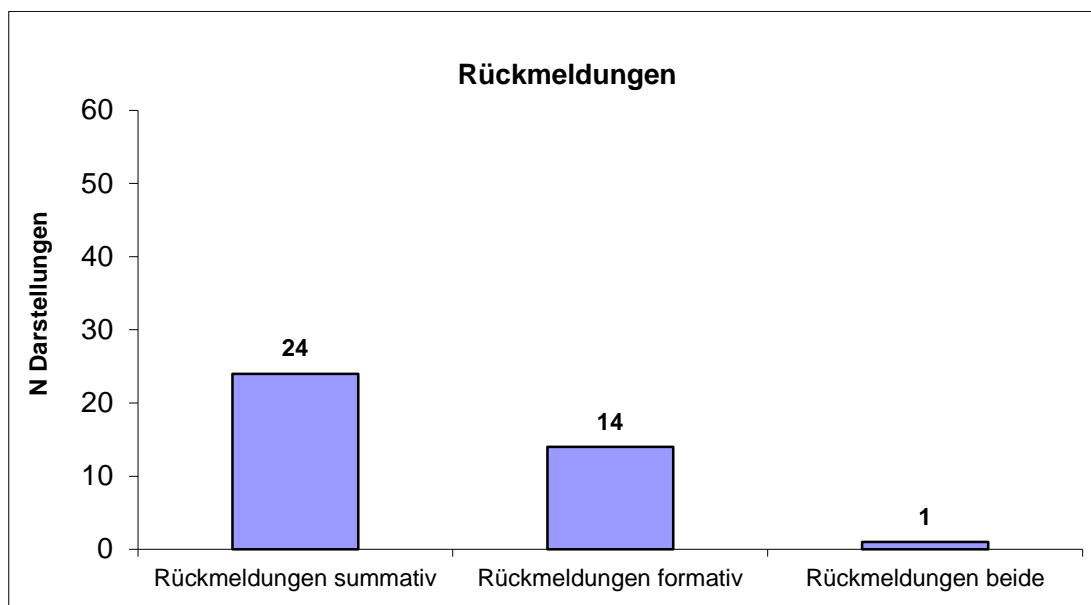


Abbildung 9: Erfahrungsdarstellungen: Rückmeldungen

Beurteilungskriterien und Indikatoren. Diese Kategorie bezieht sich auf Lernziele, Kriterien und Indikatoren, welche zur Beobachtung und Beurteilung herangezogen und auch explizit genannt werden. In 23 (26.1%) Erfahrungsdarstellungen wird beschrieben, dass Lernziele und Kriterien unter der summativen Funktion für die Beobachtung und Beurteilung (durch den/die Studierende/n und/oder die Praxislehrperson) genutzt werden. 6 (6.8%) sprechen die summative Funktion der Verwendung von Lernzielen und Kriterien für die Selbst- und /oder Peerbeobachtung- und beurteilung der Schüler/innen an. In 8 (9.1%) Erfahrungsdarstellungen wird festgehalten, dass Lernziele sowie Kriterien für die Beobachtung und Beurteilung unter der formativen Funktion genutzt wurden. Bei 5 (5.7%) wurden die Lernziele und Kriterien explizit für Selbst- und/oder Peerbeobachtung und –beurteilung der Schüler/innen unter der formativen Funktion verwendet. In 27 (30%) Erfahrungsdarstellungen wird angegeben, dass Lernziele transparent gemacht und besprochen wurden. Insgesamt werden in 29 Erfahrungsdarstellungen Lernziele und Kriterien unter der summativen und in 13 unter der formativen Funktion beschrieben, während in 27 transparente Lernziele erwähnt werden (Abbildung 10).

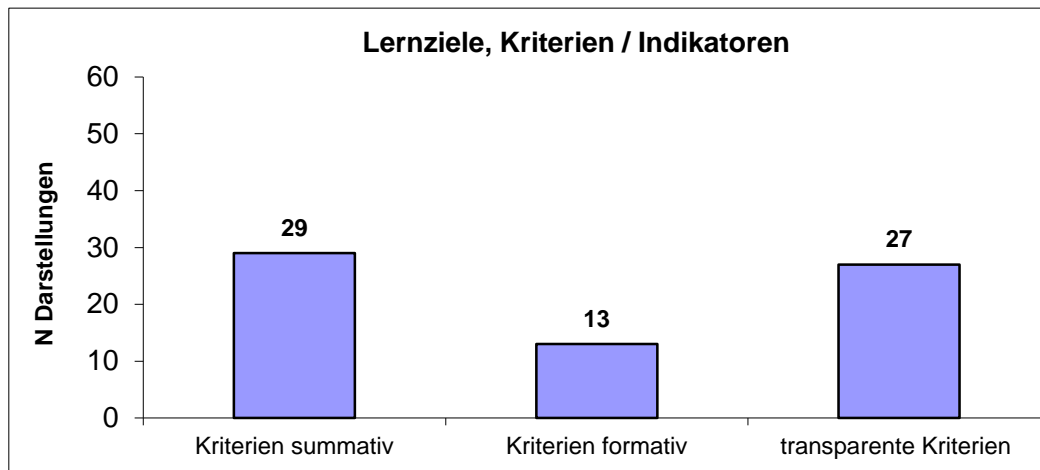


Abbildung 10: Erfahrungsdarstellungen: Lernziele, Kriterien / Indikatoren

Differenzierende Lernangebote. Die Kategorie enthält Beschreibungen, inwieweit nach Beobachtungen und Beurteilungen eine individuelle Förderung abgeleitet wird oder ob differenzierende Lernangebote für die ganze Klasse oder Gruppen von Schüler/innen bereitgestellt wurden. In 10 (11.4%) Erfahrungsdarstellungen wurde erwähnt, dass einzelne Schüler/innen gefördert werden. 20 (22.7%) erwähnten, dass die ganze Klasse oder Gruppen von Schüler/innen differenzierende Lernangebote erhielten.

Beurteilungsgespräch. In keiner der Erfahrungsdarstellungen wurde ein beobachtetes Beurteilungsgespräch beschrieben.

Unterstützung durch Praxislehrperson. Der/die Studierende, beschreibt, wie er/sie sich durch die Praxislehrperson auf der Basis von der Unterlagen, auf der Basis von Erklärungen zum Vorgehen oder in der Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung unterstützt fühlte. 15 (17%) der Darstellungen enthalten Hinweise darauf, dass er/sie sich durch die Praxislehrperson unterstützt fühlte.

Differente Auffassung zur Praxislehrperson. In dieser Kategorie beschreibt der/die Studierende, dass er/sie mit der Handlungsweise und/oder den Erläuterungen der Praxislehrperson nicht einverstanden war oder diese kritisch hinterfragte. In 3 (3.4%) Erfahrungsdarstellungen bezog der/die Studierende in der Praxissituation explizit Stellung zur Konfliktsituation. Bei 8 (9.1%) der Fälle kritisierte er/sie im Rahmen der Erfahrungsdarstellung das Vorgehen oder die Erläuterungen der Praxislehrperson. Aus 3 (3.4%) Erfahrungsdarstellungen ist ersichtlich, dass der/die Studierende mit seinem/ihrer Verhalten oder seiner/ihrer Handlung gegenüber den Schüler/innen zeigte, dass er/sie die Auffassung der Praxislehrperson nicht teilte. Es fand dabei aber kein offenes Ansprechen statt (Abbildung 11).

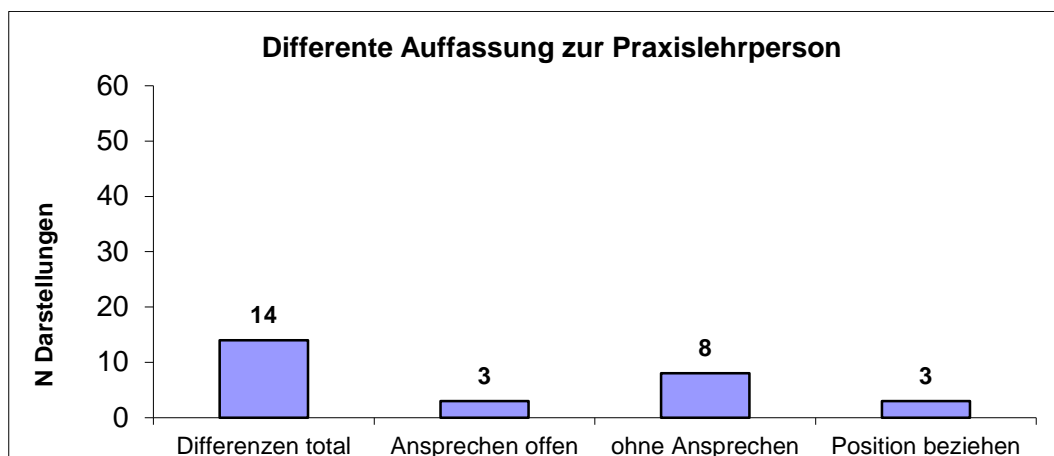


Abbildung 11: Erfahrungsdarstellungen: unterschiedlichen Auffassungen Praxislehrperson und Student/in

Weiterführende Überlegungen und Anmerkungen. Der/die Studierende stellt in der Erfahrungsdarstellung weiterführende Überlegungen an oder macht Anmerkungen. 21 (23.9%) der Erfahrungsdarstellungen enthalten kritische Fragen, Überlegungen bzw. Anmerkungen zum Beobachten/Beobachtungsfehlern. In mehr als der Hälfte, nämlich 54 (61.4%) werden weiterführende Überlegungen bezüglich dem Beurteilen/Beurteilungsfehlern angestellt. 4 (4.5%) Darstellungen enthalten kritische Überlegungen bzw. Anmerkungen zum Spannungsfeld von Förderung und Selektion. 25 (28.4%) Darstellungen enthalten kritische Fragen zur Notenvergabe und 6 (6.8%) zum Notendurchschnitt (Abbildung 12).

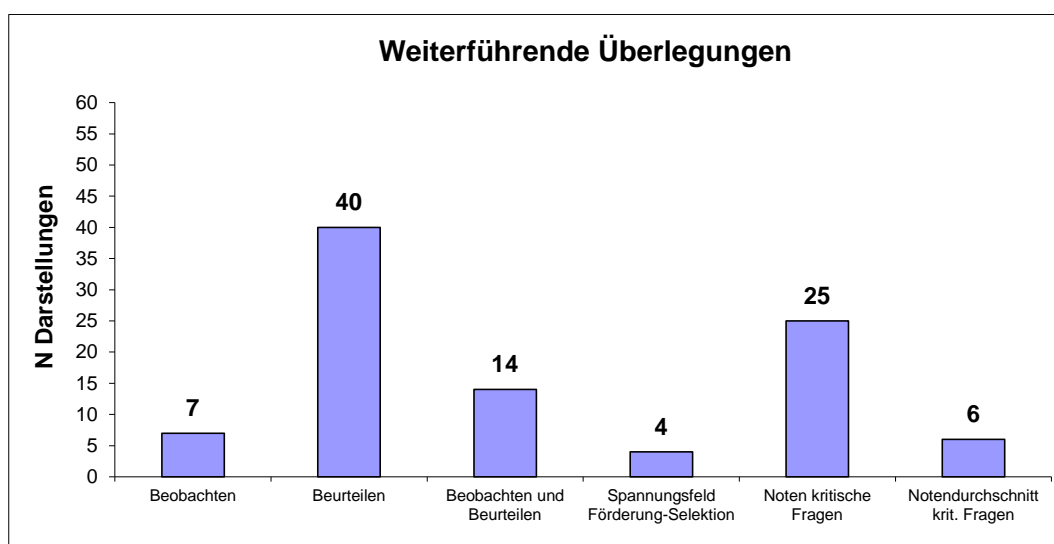


Abbildung 12: Häufigkeiten zu den weiterführenden Überlegungen

5.2 Selbstbeschreibungsskalen: Korrelationen mit soziodemographischen Variablen

Die Korrelationen zwischen den Selbstbeschreibungsskalen *selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion*, *Orientierungsstil* (Autoritarismus, Ambivalenz), *Empathie* (Perspektivenübernahme, empathische Anteilnahme, empathischer Distress), und den soziodemographischen Variablen *Geschlecht* und *Alter* sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12: Korrelationen zwischen Selbstbeschreibungsskalen und soziodemographischen Variablen (N=80-88)

	Ge- schlecht ⁶	Alter	Refle- xion	Autorita- rismus	Ambiva- lenz	Perspekt. übern.	Empath. Anteilm.	Empath. Distress
	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	-	.361**	.088	.156	.169	.032	-.186†	-.281*
2	.361**	-	.109	-.188†	.207†	.137	-.031	-.211†
3	.088	.109	-	-.392**	.335**	.440**	.274*	-.208†
4	.156	-.188†	-.392**	-	-.395**	-.284*	-.063	.212†
5	.169	.207†	.335**	-.395**	-	.244*	-.059	-.333**
6	.032	.137	.440**	-.284*	.244*	-	.335**	-.247*
7	-.186†	-.031	.274*	-.063	-.059	.335**	-	.320**
8	-.281*	-.211†	-.208†	.212†	-.333**	-.247*	.320**	-

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

† Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,10 (2-seitig) signifikant (Tendenz).

Aus dieser Korrelationsmatrix ist ersichtlich, dass zwischen den Variable *Geschlecht* und *Alter* (.361**) sowie *Geschlecht* und *Empathischem Distress* (-.281*) signifikante Korrelationen zu verzeichnen sind. Ebenso korreliert *Reflexion* mit *Autoritarismus* (-.392**), *Ambivalenz* (.335**), *Perspektivenübernahme* (.440**) sowie *Empathische Anteilnahme* (.274*) signifikant. Die Skala *Autoritarismus* korreliert mit *Ambivalenz* (-.395**) und *Perspektivenübernahme* (-.284*). *Ambivalenz* korreliert zusätzlich noch mit *Empathischem Distress* (.333**) und *Perspektivenübernahme* (.244*) signifikant.

Bei der Skala *Perspektivenübernahme* zeigt sich zudem eine hoch signifikante Korrelation mit *Empathischer Anteilnahme* (.335**) sowie *Empathischem Distress* (-.247*). *Empathische Anteilnahme* und *Empathischer Distress* korrelieren ebenfalls hoch signifikant (.320**).

⁶ Geschlecht ist folgendermassen kodiert: 1=weiblich; 2=männlich.

5.3 Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse: Korrelationen mit den Selbstbeschreibungsskalen und den soziodemographischen Variablen

Die Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse weist keine signifikanten Korrelationen mit den Selbstbeschreibungsskalen oder den soziodemographischen Variablen auf. Ein tendenziell positiver Zusammenhang besteht mit der Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion sowie mit der Perspektivenübernahme (Tabelle 13).

Tabelle 13: Korrelationen Modulbewertung (N=80-88)

	Bewertung Modul 9
1 Geschlecht Korr.	-.140
2 Alter Korr.	-.024
3 Reflexion Korr.	.209†
4 Autoritarismus Korr.	-.081
5 Ambivalenz Korr.	.025
6 Perspektivenübernahme Korr.	.199†
7 Empathische Anteilnahme Korr.	.173
8 Empathischer Distress Korr.	-.172

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

† Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,10 (2-seitig) signifikant (Tendenz).

5.4 Leistung in der schriftlichen Lernkontrolle: Korrelationen mit den Selbstbeschreibungsskalen und den soziodemographischen Variablen

In der schriftlichen Lernkontrolle konnten die Studierenden ein Punktemaximum von 18 erreichen. Die durchschnittlich erreichte Punktezahl betrug 15.99 ($SD=1.70$, $N=88$). Die erreichte Punktezahl lag zwischen einem Minimum von 9.5 und dem Maximum von 18 Punkten. Die Leistung in der schriftlichen Lernkontrolle korrelierte hoch signifikant mit der Bewertung des Moduls und den eigenen Lernprozesse (.297). Mit Ambivalenz und empathischem Distress fand sich ein tendenziell negativer Zusammenhang (Tabelle 14).

Tabelle 14: Korrelationen Leistung in Lernkontrolle

	Lernkontrolle 10
1 Geschlecht Korr.	-.158
2 Alter Korr.	-.070
3 Reflexion Korr.	-.037
4 Autoritarismus Korr.	-.119
5 Ambivalenz Korr.	-.191†
6 Perspektivenübernahme Korr.	-.194†
7 Empathische Anteilnahme Korr.	.118
8 Empathischer Distress Korr.	.137
9 Bewertung Modul Korr.	.297**

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

† Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,10 (2-seitig) signifikant (Tendenz).

6 Diskussion

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse kurz andiskutiert werden. Dabei wird auf die Realisierung der Datenerhebung, die Ergebnisse aus der Erfahrungsdarstellung und auf erste gefundene Zusammenhänge bezüglich Selbstberichtsskalen und soziodemographische Variablen eingegangen.

6.1 Realisierung der Datenerhebung

Es zeigte sich, dass die Datenerhebung mit den verschiedenen Erhebungszeitpunkten gut realisierbar war (siehe Design unter Abbildung 1). Mit einer Teilnahmerate von über 90% zeigte sich zudem, dass die praktische Umsetzung der forschungsethischen Richtlinien (Information, Anonymität, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit der Teilnahme) erfolgreich war. Da die Dozentin, welche die Module durchführte, keinen Einblick in die erhobenen Daten hatte und nicht wusste, wer seine Daten für die Forschung zur Verfügung stellte, konnte die inhaltliche Arbeit inkl. Leistungsbewertung von der Forschungsarbeit auf dieser Ebene getrennt werden, was ebenfalls zur hohen Teilnehmerrate beigetragen haben könnte. Die Studierenden hatten im Online-Fragebogen die Möglichkeit sich zum Modul und zum Forschungsprojekt inkl. Datenerhebung zu äussern. Die fünf erhaltenen

Rückmeldungen bezogen sich auf soziodemographische Angaben (3), positive Rückmeldung zum Modul (1) sowie eine Anregung, welche weitere Frage bei der Bearbeitung des soziomoralischen Dilemmas hätte gestellt werden können. Zum Forschungsprojekt selbst gab es keine negativen schriftlichen oder mündlichen Rückmeldungen.

6.2 Darstellung der Praxiserfahrung

Die ersten Analysen zeigen eine grosse Vielfalt an geschilderten Praxiserfahrungen, welche eine Vielzahl von Themen abdeckten: summative Funktion der Beobachtung/Beurteilung; formative Funktion der Beobachtung/Beurteilung; Notenvergabe; Notendurchschnitt; Rückmeldungen; Beurteilungskriterien und –indikatoren; differenzierende Lernangebote; Beurteilungsgespräch; differente Auffassung zur Praxislehrperson; Unterstützung durch Praxislehrperson; und weiterführende Überlegungen und Anmerkungen. Die Kodierung konnte erfolgreich von zwei Kodiererinnen durchgeführt werden, welche eine gute Kodiererübereinstimmung erreichten.

Die Studierenden haben die Praxiserfahrung zu Beginn des Moduls beschrieben, bevor sie eine fundierte Wissensbasis zum Bereich der fördernden Beurteilung aufgebaut hatten. Hier sollen selektiv zwei Bereiche kurz andiskutiert werden: Die in den Situationen angesprochene Funktion der Bewertung und die differenten Auffassungen zur Praxislehrperson. Das Framing der Diskussion bezieht sich dabei auf Praktika als *Opportunities to Learn*. Es wird hier davon ausgegangen, dass das, was die Studierenden erleben, lernen und beschreiben können, davon abhängt, welchen Handlungsrahmen die Praxislehrperson absteckt, was sie von ihnen verlangt und was sie ihnen ermöglicht. Wir können davon ausgehen, dass sich die Arbeit an der Pädagogischen Hochschule ebenfalls in den Erfahrungsdarstellungen niederschlägt, z.B. in der Beschreibung der Umsetzung von in der Ausbildung erlernten Methoden.

Die Studierenden beschrieben in ihren Erfahrungsdarstellungen vorwiegend Situationen zur summativen Funktion der Beurteilung. In den wenigen Fällen, in denen beide Funktionen beschrieben wurden, gingen sie entweder auf eine vorangehende Arbeitsphase mit den Schüler/innen ein oder sie beschrieben mehr als eine Situation. Entsprechend kann konstatiert werden, dass zu Modulbeginn seitens Studierenden vertieftes fachliches Wissen zur formativen Funktion der

Beurteilung erworben, sowie ein differenziertes zueinander in Beziehung setzen der beiden Funktionen ermöglicht werden musste.

Bezüglich der Zusammenarbeit mit und Beziehung zur Praxislehrperson können wir von folgenden Rahmenbedingungen ausgehen: Die Studierenden sind von der Praxislehrperson nicht nur darin abhängig, wie sie Unterricht gestalten und mit den Schüler/innen arbeiten können, sondern auch darin, welche Beurteilungs- und Bewertungspraxis sie konkret anwenden können resp. müssen. Unterschiedliche Auffassungen zwischen Praktikant/in und Praxislehrperson haben aufgrund der Abhängigkeitsbeziehung – die Praxislehrperson bewertet auch ihre Leistungen – eine besondere Tragweite. Entsprechend ist es für Studierende eine Herausforderung, differente Auffassungen nicht nur wahrzunehmen – in der Situation oder im Nachhinein – sondern diese Praxislehrperson auch direkt darauf anzusprechen. Dies spiegelt sich in den Erfahrungsdarstellungen wider: Nur in 1/6 der Darstellungen wurden überhaupt Hinweise auf Differenzen mit der Praxislehrperson gefunden, wobei diese in den seltensten Fällen offen angesprochen wurden. Meistens wurden die Konflikte in den Darstellungen berichtet und das Handeln der Praxislehrperson im Nachhinein hinterfragt, ohne dass sich Hinweise darauf fanden, dass die Studierenden offen Stellung bezogen.

6.3 Erste Zusammenhänge

Die Zusammenhänge, die hier von Interesse sind, beziehen sich v.a. auf die selbstberichtete Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion. So fanden sich signifikante, inhaltlich sinnvolle Zusammenhänge mit Autoritarismus (negative), Ambivalenz, Perspektivenübernahme sowie Empathischer Anteilnahme. Wer sich also als hoch gewissheitsorientiert einschätzt (Autoritarismus), schätzt seine eigene Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion als niedrig ein. Wer sich hingegen als hoch ungewissheitsorientiert einschätzt (Ambivalenz), schätzt seine Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion als hoch ein. Wer hohe Werte in selbst eingeschätzter Perspektivenübernahme resp. empathischer Anteilnahme aufweist, weist auch hohe Werte in selbstberichteter Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion auf. Unter dem Aspekt der Kriteriumsvalidität (vgl. *Standards for Educational and Psychological Testing*, AERA, APA, & NCME, 1999) bezüglich der Skala zur Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion kann fest gehalten werden, dass die Skala das Merkmal so misst, dass es mit für das Merkmal relevanten Aussenkriterien übereinstimmt. Die Zusammenhänge wiesen meist mittlere Stär-

ke auf (vgl. Bortz & Döring, 2006), was angesichts der Tatsache, dass die Auslenkriterien keine direkten Reflexionsmasse darstellen, als angemessen angesehen werden kann.

Der positive Zusammenhang zwischen der Leistung in der Lernkontrolle und der Bewertung des Moduls sowie der eigenen Lernprozesse besagt, dass diejenigen Studierenden, welche eine hohe Punktezahl in der Lernkontrolle erreichten, das Modul und ihre eigenen Lernprozesse positiv bewerteten. Im Sinne des Angebots x Nutzungs-Modell (vgl. Helmke, 2006) kann vermutet werden, dass thematisch interessierte Studierende die Lernangebote des Moduls intensiver nutzten und dadurch bessere Lernergebnisse erzielten. Allerdings wurde vorgängig zum Modul das thematische Interesse nicht erhoben, sodass weder das Ausgangsniveau noch die Entwicklung des Interesses mit einbezogen werden kann. Auch wurden in der Skala gleichzeitig die Bewertung des Moduls sowie das eigene Interesse und Lernen abgebildet, sodass dieser mögliche Schluss sehr vorsichtig gezogen werden muss. Der tendenziell positive Zusammenhang zwischen der Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse sowie der selbstberichteten Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion weist jedoch in eine ähnliche Richtung.

Im Teil II des Methodenberichts wird auf die Entwicklung des Reflexionsmodells EDAMA-L und die darauf aufbauende Entwicklung des Analyseinstruments SERQU eingegangen.

Literatur

- Aeppli, J., Lötscher, H. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (in Vorbereitung). *EDAMA-L, ein integratives Reflexionsmodell für einen differenzierteren Umgang mit Reflexion.*
- Aeppli, J., Lötscher, H. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012a). *Das Reflexionsmodell EDAMA-L für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Manuskript.* Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung.
- Aeppli, J., Lötscher, H. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012b). *Bausteine für einen bewussten Umgang mit Reflexion und den gezielten Einsatz von Reflexion.* Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: APA.
- Bates, A., Ramirez, L. & Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: Mentoring and modeling. *The Teacher Educator*, 44(2), 90-113.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Berliner, C. (1987). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 295-305.
- Berliner, C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Carini, P. F. (1979). *The art of seeing and the visibility of the person.* Grand Forks: University of North Dakota, North Dakota Study Group on Evaluation.
- Connor-Greene, P. A. (2002). Problem-based service learning: The evolution of a team project. *Teaching of Psychology*, 29, 193-197.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Dürr, K., Lötscher, H. & Schär, R. (2012). *Reader BWFB. Fördernde Beurteilung & ganzheitlich beurteilen und fördern (GBF).* Luzern: PHZ Luzern.
- Dewey, J. (1910/1997). *How We Think.* New York: Dover.
- Dewey, J. (1933). *How We Think.* Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2009, trans. 1910). *Wie wir denken.* Zürich: Verlag Pestalozzianum.

- Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81-97.
- EDK. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford: Oxford Polytechnic. www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/index.htm (zuletzt besucht am 21. 4. 2011).
- Enzmann, D. (1996). *Gestreßt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß* (Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung, Bd. 3). München: Profil.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 79-113.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2003). *Assessing social perspective-taking in adolescence: The Written Interpersonal Understanding Interview*. Selbstverlag, Therwil. (Elektronisch publiziert an der Stadt- und Universitätsbibliothek Bern unter http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/03gutzwiller_e.pdf).
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 199-220). München: Hogrefe.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. Aeppli, J. (2013). *Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilung“ Teil II: Entwicklung und Validierung des SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität)*. Forschungsbericht Nr. 41. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2011). Reflexion in der Lehrer/innenbildung. Annäherung an ein diffuses Konstrukt und Ansatz zu einer Pilotstudie. Referat im Symposium *Reflexionskompetenz in der Lehrer/innenbildung - theoretische Klärung und Erforschung eines viel verwendeten, aber unpräzise genutzten Konstrukts* (Leitung: E. Gutzwiller-Helfenfinger & B. Nieskens). 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE vom 5.-7. September 2011 in Klagenfurt (Au).
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2012a). *Projektskizze zur Validierungsstudie „SERQU Phasen 3 & 4“*. Antrag an den F+E-Fonds der PHZ Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Lötscher, H. & Aeppli, J. (2012b). *Reflexion: Problematisches zum Begriff, Definitionen und Auslegungen des Begriffs*. Manuskript. Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung.

- Gutzwiller-Helfenfinger, E., & Perren, S. (2009). *The relationship between student teachers' socio-moral development and well-being*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Denver, Colorado (USA), April 2 - April 4, 2009.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Nieskens, B. & Mayr, J. (2013). *Entwicklung der Skala zur selbst eingeschätzten Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion bei Lehramtsstudierenden*. Manuskript in Vorbereitung.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. S. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teacher Education*, 13(2), 221-245.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hawkins, D. (1974). *The informed vision: Essays on learning and human nature*. New York: Athlone Press.
- Huber, G. L. (1993). Ungewissheits- vs. Gewissheitsorientierung im interkulturellen Bereich. In H. Mandl, M. Dreher, & H.-H. Konradt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im interkulturellen Kontext* (S. 75-98). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, G. L. & Roth, J. H. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangnau: Huber.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards_Lehrerbildung.pdf (zuletzt besucht am 8. Februar 2009)
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization* (pp. 347-480). Stokie: Rand McNally Company.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Hg.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (S. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240-270.
- Lötscher, H. (2010). Beurteilung im Lehr- und Lernprozess als Voraussetzung für Lernberatung und Lernreflexion. In C. Biermann & K. Volkwein, (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 115-123). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lötscher, H., Aeppli, J. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2011). *Initiierung theoriegestützter Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich „Beurteilen und Fördern“: eine Pilotstudie zur Rolle der Beschreibung von Erfahrung*. Antrag an den Direktionsfonds der PHZ Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.

- Lötscher, H., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Aeppli, J. (2012a). *Der Lehrberuf als Profession und die Bedeutung von Reflexion beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Professionskompetenzen*. Manuskript. Luzern: PHZ Luzern, Leistungsbereich Ausbildung.
- Lötscher, H., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Aeppli, J. (2012b). *Themen in der Darstellung von Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden im Bereich Beurteilen & Fördern – Ein Kodiermanual zur Inhaltsanalyse studentischer Erfahrungsdarstellungen*. Manuskript. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern.
- Lötscher, H., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Aeppli, J. (2012c). Reflexion von Praxiserfahrungen im Bereich Fördernde Beurteilung: Themen und Qualitäten in der Darstellung der Erfahrungen. Vortrag im Rahmen der Arbeitsgruppe *Erfassung und Förderung reflexiver Prozesse in der Lehrprofessionalisierung* (organisiert von M. Gerich und M. Trittel) am 48. Kongress der DGPs (Deutschen Gesellschaft für Psychologie), 23.-27.9.2012 in Bielefeld.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43
- Mena Marcos, J. J. & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: an appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1, 112-132.
- Mena Marcos, J.J., García-Rodríguez, M.-L., & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal?. *European Journal of Teacher Education* 36 (2), 147-163.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8.Aufl.). Weinheim: Beltz/UTB.
- Mc Garr, O. & Moody, J. (2010). Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice. *Reflective Practice*, 11(5), 579-591.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuweg, G. H. (2005). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *ÖFEB Newsletter*, 5(1), 5–15.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Brennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 451–477). Münster etc.: Waxmann.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (2003). Schulleistungsforschung und Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(7), 32-53.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Rindermann, H. (2003). Methodik und Anwendung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. *Sozialwissenschaft und Berufspraxis*, 26(4), 401-413.

- Rodgers, C. (2002a). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rodgers, C. (2002b). Voices inside schools. Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review* 72(2), 230–254.
- Romano, M. (2005). Preservice teachers' reflections on observed "bumpy moments" in teaching: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 40, 257-277.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seidel, S. (1998). Wondering to be done: The collaborative assessment conference. In D. Allen (Ed.), *Assessing student learning: From grading to understanding* (pp. 21–39). New York: Teachers College Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Rust, F. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teacher for a changing world* (pp. 275-326). San Francisco: Jossey-Bass.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 2-25.
- Wainryb, C., Brehl, B. A., & Matwin, S. (2005). Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1–114.
- Weinberger, A. & Seyfried, C. (2009). RIFE: Reflection Instrument for Education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 13, 83-94.
- Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-49.

Anhang A: Instrumente

A.1: Darstellung der Erfahrung

A.2: Online-Fragebogen

A.3: Reflexionsbericht

A.1a: Darstellung der Erfahrung Gruppe A

Name:

Beschreiben einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“

Beschreiben Sie eine Erfahrung aus dem Bereich Beurteilen und Fördern. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name_Vorname_BWFB_LN1A an die Dozentin hanni.loetscher@phz.ch. Der LN 1, Teil A ist erfüllt, wenn er zum vereinbarten Zeitpunkt eingereicht wird. Die Dozentin liest die Beschreibung Ihrer Erfahrung, gibt Ihnen weiterführende Hinweise und macht Bezüge zur Arbeit im Modul.

Ihre Erfahrung ist Ihre Erfahrung und kann daher nicht richtig oder falsch sein.

1. Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich „Beurteilen und Fördern“, die Sie in einem Praktikum erlebt haben?

2. Kommentieren Sie diese Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen ... zum Beurteilen und Fördern?

A.1b: Darstellung der Erfahrung (Gruppe B)

Name:

Beschreiben einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“

Beschreiben Sie eine Erfahrung aus dem Bereich Beurteilen und Fördern. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name_Vorname_BWFB_LN1A an die Dozentin hanni.loetscher@phz.ch. Der LN 1, Teil A ist erfüllt, wenn er zum vereinbarten Zeitpunkt eingereicht wird. Die Dozentin liest die Beschreibung Ihrer Erfahrung, gibt Ihnen weiterführende Hinweise und macht Bezüge zur Arbeit im Modul.

Ihre Erfahrung ist Ihre Erfahrung und kann daher nicht richtig oder falsch sein.

1. Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich „Beurteilen und Fördern“, die Sie in einem Praktikum erlebt haben? Wie sieht diese aus Ihrer Perspektive als Lehrperson bzw. aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus?

2. Kommentieren Sie diese Situation oder Handlungsabfolge in Bezug auf mögliche Zusammenhänge, Theorien, Gefühle, auftauchende Fragen ... zum Beurteilen und Fördern?

A.2: Online-Fragebogen

Einleitung

Liebe Teilnehmende

Im folgenden Fragebogen möchten wir Sie gerne um Einschätzungen über sich selbst und zu verschiedenen Situationen bitten.

Der Fragebogen enthält auch eine "Geschichte aus der Praxis". Diese bildet die Basis für eine vertiefte Diskussion im zweiten Teil der Veranstaltung, d.h. nach der Bearbeitung des Fragebogens.

Wir bitten Sie, Ihren Namen anzugeben, um die verschiedenen Daten einer Person zueinander in Beziehung setzen zu können. Wie Ihnen schon mitgeteilt wurde, werden Ihre Daten selbstverständlich vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form genutzt. Dazu wird dieser Online-Fragebogen, der mit Ihrem Namen versehen ist, an die Anonymisierungsstelle gesendet. Diese anonymisiert den ausgefüllten Fragebogen, indem allen Teilnehmenden Nummern zugewiesen und dabei die Namen gelöscht werden. Liegt eine Einverständniserklärung vor, sendet die Anonymisierungsstelle das Dokument (nun mit der Kenn-Nummer versehen) an die Forschungsstelle weiter. Liegt keine Einverständniserklärung vor, werden die Daten des Fragebogens nicht weiter gegeben, sondern gelöscht.

Bitte beantworten Sie alle Fragen.

Je nach Bildschirmdarstellung kann es sein, dass Sie für die Beantwortung der Frage nach unten "scrollen" müssen. Zur nächsten Seite gelangen Sie, wenn Sie jeweils ganz unten auf der Seite auf "Weiter" klicken.

Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für diesen Fragebogen.

Allgemeine Einschätzungen über sich selbst

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf Sie zu? (Teil I)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich setze mich mit meinen eigenen Denkgewohnheiten näher auseinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will mich selbst verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir der Gefühle bewusst, die mein Denken beeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir der Gefühle bewusst, die mein Handeln beeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mein eigenes Verhalten aus der Distanz betrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann eine Erfahrung von verschiedenen Standpunkten aus betrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir der kulturellen Einflüsse auf meine Ansichten bewusst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fortsetzung "Allgemeine Einschätzungen über sich selbst"

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf Sie zu? (Teil II)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich bin mir der möglichen emotionalen Wirkungen von Informationen auf andere bewusst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich in die Situation von jemand anderem einfühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe es nicht gern, wenn meine Standpunkte zur Diskussion gestellt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich merke, dass es mir manchmal schwerfällt, einen ethischen Standpunkt zu erläutern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich übernehme für das, was ich sage, die Verantwortung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin dafür offen, meine Meinung zu diskutieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich merke, dass es mir manchmal schwerfällt, alternative Lösungen zu überlegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin für das, was ich sage, verantwortlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fortsetzung "Allgemeine Einschätzungen über sich selbst"

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf Sie zu? (Teil III)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Gehorsam und Achtung gegenüber den Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mensch mit schlechten Umgangsformen kann nicht erwarten, mit anständigen Menschen gut auszukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe es gern, wenn die Arbeit gleichmässig verläuft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn die Leute weniger reden und mehr arbeiten würden, ginge es jedem besser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich warte geradezu drauf, dass etwas Aufregendes passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kein anständiger Mensch käme jemals auf den Gedanken, einen Freund zu verletzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fortsetzung "Allgemeine Einschätzungen über sich selbst"

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf Sie zu? (Teil IV)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irgendwann muss man die rebellischen Ideen der Jugendzeit überwinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lasse Dinge gern auf mich zukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn sie älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiss gern, was auf mich zukommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bücher und Filme sollten sich nicht so viel mit den Schattenseiten des Lebens befassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eine Geschichte aus der Praxis: Leistungen wahrnehmen - Leistungen beurteilen...

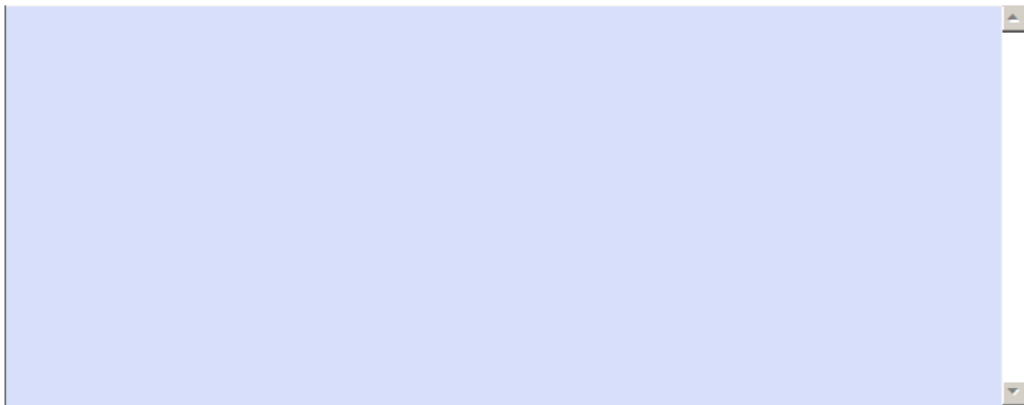
Bitte lesen Sie die folgende Geschichte und beantworten Sie dazu die aufgeführten Fragen.

Im Fach Mensch und Umwelt arbeitet Frau Greter mit ihrer 5. Klasse zum Thema Römer. In der Einführungslektion erzählt Alex, dass er sich schon lange für die Römer interessiert und dieses Jahr den Geburtstagsausflug mit seiner Gotte nach Augusta Raurica machen durfte. Er hat auch Bücher über die Römer zu Hause und darf diese in der nächsten Lektion mitbringen und den anderen Schüler/innen zeigen.

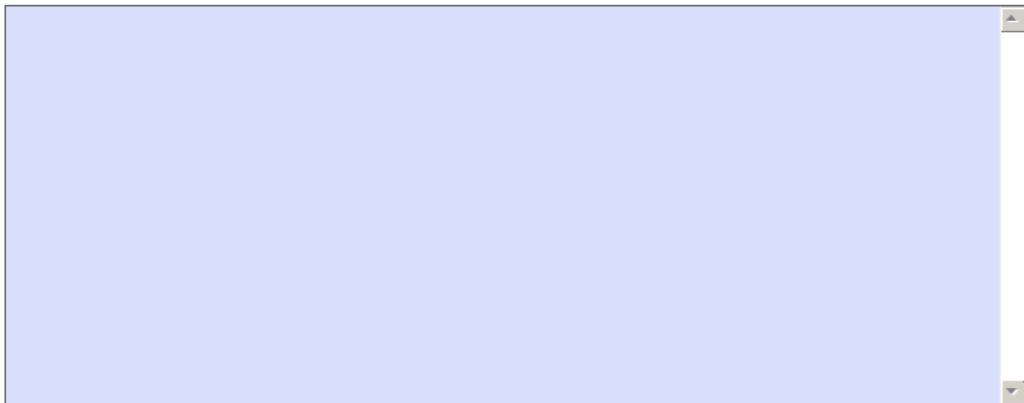
Beim Thema „Leben im Alltag“ können sich die Schüler/innen in Dreiergruppen einteilen. Alex und zwei Kolleg/innen bearbeiteten das Thema Kleider. Mit dem instrumentellen Ziel „vergleichen“, gestalten sie ein Plakat, auf dem die Bekleidung zur Römerzeit mit der heutigen Bekleidung verglichen wird.

Nach der Arbeit in Gruppen stellen die Schüler/innen ihre Plakate mit den Ergebnissen im Rahmen eines Marktes aus. Einmal präsentieren sie ihre Plakate, danach wohnen sie den Präsentationen der anderen Plakate bei. Frau Greter fällt auf, dass die Gruppe von Alex die Unterschiede in der Kleidung Römer-heute auf dem Plakat deutlich herausgearbeitet hat. Bei der Präsentation der anderen Plakate merkt sie, dass Alex bei mehreren Themen ergänzende Hinweise machen kann. Als die abschliessende Prüfung zum Thema Römer ansteht, meint Alex, dass er sich darauf freue, zu zeigen, was er alles gelernt habe. Bei der Korrektur von Alexs Prüfung sieht Frau Greter, dass kaum eine der gegebenen Antworten richtig ist und Alex einen Teil der Fragen gar nicht beantwortet hat. Als sie Alex auf das schlechte Resultat anspricht, erzählt er ihr, dass sein Kopf in der Prüfung plötzlich leer gewesen sei. Er nimmt sein Prüfungsblatt und fängt an, ihr die richtigen Antworten und Lösungen zu erzählen.

Was ist hier das Problem? Warum ist das ein Problem?

A large, empty rectangular text box with a light blue background and a thin black border. It is intended for the user to write their answer to the question above it.

Wie soll Frau Greter mit dieser Situation umgehen? Warum?

A large, empty rectangular text box with a light blue background and a thin black border. It is intended for the user to write their answer to the question above it.

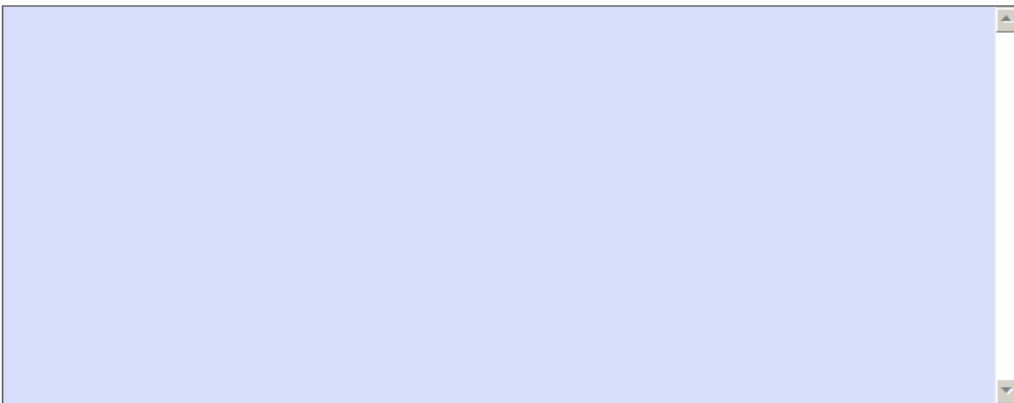
Fortsetzung der Geschichte

Frau Greter bestimmt, dass Alex die Prüfung wiederholen darf. Da meint die Schülerin Lea, dass dies unfair sei.

Welche Gründe sprechen für Frau Greters Entscheidung? Warum?

A large, empty rectangular text box with a light blue background and a thin black border. It is intended for the user to write arguments supporting Frau Greter's decision.

Welche Gründe sprechen gegen Frau Greters Entscheidung? Warum?

A large, empty rectangular text box with a light blue background and a thin black border. It is intended for the user to write arguments opposing Frau Greter's decision.

Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen

Bei den folgenden Aussagen geht es um Ihre Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen (Teil I)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Gegenüber Menschen, die weniger Glück im Leben haben als ich, empfinde ich meist Mitgefühl und Betroffenheit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal finde ich es schwierig, Dinge mit den Augen anderer zu sehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal berührt es mich ziemlich wenig, wenn andere Leute Probleme haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In kritischen Situationen bin ich oft ängstlich und fühle mich unwohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei einer Meinungsverschiedenheit versuche ich, mir die Sichtweisen aller Beteiligten klarzumachen, bevor ich ein Urteil fälle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich merke, dass jemand ausgenutzt wird, habe ich das Bedürfnis, ihn zu beschützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal fühle ich mich hilflos, wenn ich mitten in einer gefühlsbeladenen Situation stecke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal versuche ich, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie sich die Dinge aus ihrer Sicht darstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich sehe, dass jemandem etwas Schlimmes geschieht, bewahre ich meistens die Ruhe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unglück von anderen Leuten macht mir gewöhnlich wenig aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fortsetzung "Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen"

Bei den folgenden Aussagen geht es um Ihre Gedanken und Gefühle in verschiedenen Situationen (Teil II)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Wenn ich mir einer Sache völlig sicher bin, verschwende ich nicht viel Zeit darauf, die Argumente anderer Leute anzuhören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespannte emotionale Situationen machen mir Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mitbekomme, dass jemand ungerecht behandelt wird, empfinde ich manchmal trotzdem kein Mitleid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde, jedes Problem hat zwei Seiten, und ich versuche, auf beide zu achten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Krisensituationen kann ich oft ganz erfolgreich umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was um mich herum geschieht, geht mir oft sehr nahe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mich als ziemlich weichherzigen Menschen beschreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Krisensituationen verliere ich leicht die Kontrolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise dennoch, mich eine Zeit lang in seine Lage zu versetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich sehe, dass jemand in einer Notlage steckt und dringend Hilfe braucht, macht es mich fix und fertig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bevor ich eine Person kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich an ihrer Stelle fühlen würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen zum Modul "Beurteilen und Fördern"

Wie schätzen sie das Modul "Beurteilen und Fördern" ein?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft mittelmässig zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich verstehe die bearbeiteten Inhalte aus dem Modul B&F gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich intensiv mit den Inhalten des Moduls auseinandergesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lernangebot des Moduls B&F hat mein Lernen gut unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Thema "Beurteilen und Fördern" ist für mich als zukünftige Lehrperson wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Thema "Beurteilen und Fördern" interessiert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Allgemeine Angaben

Wir möchten Sie nun abschliessend um einige persönliche Angaben bitten.

***Name, Vorname:**

Ihr Geschlecht:

☐ weiblich

☐ männlich

Ihr Alter:

Fortsetzung "Allgemeine Angaben"

Wie haben Sie die Studienberechtigung für die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern erworben?

- ☐ durch eine Matura am Langzeitgymnasium
- ☐ durch eine Matura am Kurzzeitgymnasium
- ☐ durch ein anderes Lehrdiplom
- ☐ durch den bestandenen Eintrittstest nach absolviertem Vorbereitungskurs
- ☐ durch eine andere Möglichkeit:

Waren Sie vor der Aufnahme des Studiums an der PHZ Luzern...

	ja	nein
... länger als 6 Monate erwerbstätig (Lohnarbeit)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... an einer Hochschule eingeschrieben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... an einer Universität eingeschrieben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... in einer anderen Ausbildung (z.B. Berufslehre, Berufsmatura)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Mittelschüler/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falls Sie noch eine Bemerkung beifügen wollen, können Sie dies gerne tun, indem Sie diese in das untenstehende Textfeld schreiben.

A3a: Reflexionsbericht (Gruppe A)

Name:

Reflektieren einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“

Beschreiben und Analysieren Sie Ihre Praxiserfahrung und leiten Sie daraus Hinweise für zukünftiges Handeln im Bereich „Beurteilen und Fördern“ ab. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name_Vorname_BWFB_LN1-Teil_B an die Dozentin hanni.loetscher@phz.ch. Der LN 1 Teil B ist erfüllt, wenn er bis zum 21. Dezember 2011 eingereicht wird. Dies wird mit einer Mail bestätigt.

Lesen Sie nochmals in Ruhe die Beschreibung Ihrer Praxiserfahrung in LN 1A, damit Sie sich an die Situation/Handlungsfolge erinnern. Schliessen Sie das Dokument. Beschreiben Sie die damalige Erfahrung auf Grund der Erkenntnisse aus der Modularbeit.

Analysieren (Diagnose, Beurteilung) Sie diese Praxiserfahrung vor dem Hintergrund des neuen Wissen im Bereich „Beurteilen und Fördern“.

Leiten Sie aus dieser Analyse konkrete Möglichkeiten und Handlungshinweise für Ihre Arbeit als Lehrperson oder als Praktikantin im Bereich Beurteilen und Fördern ab.

Freiwillig: Sie sind eingeladen Rückmeldungen, Bemerkungen zum Modul anzubringen (ist nicht Teil des Leistungsnachweises ☺)

Vielen Dank!!

A3b: Reflexionsbericht (Gruppe B)

Name:

Reflektieren einer Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“

Beschreiben und Analysieren Sie Ihre Praxiserfahrung und leiten Sie daraus Hinweise für zukünftiges Handeln im Bereich „Beurteilen und Fördern“ ab. Senden Sie das Dokument mit korrektem Dateinamen Name_Vorname_BWFB_LN1-Teil_B an die Dozentin hanni.loetscher@phz.ch. Der LN 1 Teil B ist erfüllt, wenn er bis zum 21. Dezember 2011 eingereicht wird. Dies wird mit einer Mail bestätigt.

1. Lesen Sie nochmals in Ruhe die Beschreibung Ihrer Praxiserfahrung in Frage 1 des LN 1A, damit Sie sich an die Situation/Handlungsfolge erinnern. Kopieren Sie die Beschreibung der Erfahrung in diesen LN Teil B (unter Frage 1) und ergänzen Sie diese allenfalls auf Grund der Erkenntnisse aus der Modularbeit.
2. Analysieren (Diagnose, Beurteilung) Sie diese Praxiserfahrung vor dem Hintergrund des neuen Wissen im Bereich „Beurteilen und Fördern“.
3. Leiten Sie aus dieser Analyse konkrete Möglichkeiten und Handlungshinweise für Ihre Arbeit als Lehrperson oder als Praktikantin im Bereich Beurteilen und Fördern ab.

Freiwillig: Sie sind eingeladen Rückmeldungen, Bemerkungen zum Modul anzubringen (ist nicht Teil des Leistungsnachweises ☺)

Vielen Dank!!

Anhang B: Kodiermanual

Titel	B&F Themen in den Darstellung der Erfahrungen		
Version	Entwicklung	des	Kategoriensystems
	internes Dokument zur Diskussion, VERTRAULICH		
Letzte Bearbeitung	loh & gue		
Datum	Dezember 2012		
Bemerkungen	<ul style="list-style-type: none">• Zitierung: Lötscher, H., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Aepli, J. (2012). <i>Themen in der Darstellung von Praxiserfahrungen von Lehr- amtsstudierenden im Bereich Beurteilen & Fördern – Ein Kodiermanual zur Inhaltsanalyse studentischer Erfahrungsdarstellungen.</i>		

Codiereinheiten

Es werden Sinneinheiten codiert, die einen oder mehrere Sätze enthalten können. Eine Sinneinheit kann einen Nebensatz, einen Satz oder mehrere Sätze umfassen. Beispiele von Codiereinheiten:

a) Die Prüfung oder besser gesagt die Note setzte sich aus zwei Teilen zusammen. Es wurde ein Referat bewertet und eine schriftliche Wissensprüfung zum Thema (2305)

b) Das Notensystem ist ja ein System, welches die Schülerinnen und Schüler untereinander misst, was ich überhaupt nicht gut finde. Wenn eine 4-5 für einen Schüler eine Riesenleistung ist und er sich danach trotzdem mit einem Schüler, der eine 6 hatte vergleicht, war diese 4-5 für ihn vielleicht trotzdem kein Erfolgserlebnis. Das ist der Grund, weshalb ich vielleicht mit den schwächeren Schülerinnen und Schüler weniger streng war als mit den besseren. Ich hatte so Freude, was für eine super Leistung der schwächere Schüler erbrachte. So hatte ich das Gefühl, dass er eine 6 verdiente. Trotzdem hatte er vielleicht mehr Fehler gemacht, als ein Schüler, der nur eine 5-6 erhalten hatte. Notengebung vor allem bei mündlichen Prüfungen ist für mich deshalb eine sehr schwierige Angelegenheit (2307)

Es ist möglich, dass ein Situation sowohl in der einen als auch in der andern Kategorie codiert wird. Z.B. Selbstbeurteilung und Formative Funktion

Grundsätzliche Kodierung

Die Hauptkategorien (Codes) schliessen einander nicht aus. In einer Erfahrungsbeschreibung kann vorkommen, dass beispielsweise eine gezielte Beobachtung mit Kriterien und Indikatoren im Sinne einer Lernstandanalyse zu Beginn der Lerneinheit formativ genutzt worden ist und eine gleich konstruierte Beobachtung als Lernkontrolle gegen Ende der Lerneinheit eingesetzt worden ist. Wird dies so beschrieben, würde formative Funktion (4) Beurteilungskriterien (6.4 oder 6.2) summative Funktion der Beobachtung/Beurteilung (Kategorie 1) sowie (6.1 oder 6.3) kodiert.

Es wird alles in LN1A kodiert, auch die Angaben zu Prompt 2 (Kommentieren Sie...). Bei Prompt 2 soll der Schwerpunkt auf kritische / weiterführende Fragen (Kategorie 11) gelegt werden.

Es wird die ausgeführte Handlungssituation codiert (und entsprechend zuerst der ganze Text gelesen), auch wenn der ursprüngliche Auftrag der Praxislehrperson allenfalls anders bezeichnet wurde

Spätere Verarbeitung

Für Interrater und deskriptive Analysen: Für jeden Code/Untercodewird angegeben, ob vorhanden oder nicht. Wenn mehrere Beurteilungsbeispiele beschrieben werden und jeweils gleich vorgegangen resp. codiert wird, soll der Code zwar vergeben, aber nachher nur einmal ins Codeblatt übertragen werden.

	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiele
1. Summative Funktion der Beobachtung/Beurteilung z.B Lernkontrolle	<p>Es wird dargestellt, dass eine Beobachtung /Beurteilung z.B. Lernkontrolle) am Ende einer Unterrichtseinheit in einer summativ-bilanzierenden Funktion durchgeführt wird. Eine summativ-bilanzierende Überprüfung kann (je nach zu überprüfender Zielsetzung) mündlich, schriftlich, als Handlung durchgeführt oder mit der abschliessenden Beurteilung des entstandenen Produkts erfolgen. Mit der summativ-bilanzierenden Funktion einer Lernkontrolle wird beurteilt, welche Lernziele die Schüler/innen und Schüler erreicht oder welche individuelle Fortschritte sie gemacht haben. Wie differenziert die Lernkontrolle beschrieben wird, drückt sich in Regel 1 oder 1 aus.</p> <p>Oft beschränkt sich die Funktion einer Lernkontrolle darauf, eine Note (wie auch immer zusammengesetzt) zu erhalten.</p> <p>2 = Lernkontrolle wird gemacht, um via Verrechnung eine Note zu erhalten Als Begründung für die Durchführung der Lernkontrolle wird angeführt, noch eine Note haben zu müssen. Diese Kategorie kann nicht alleine vorkommen, sondern nur in Verbindung mit 1.</p>	<p>1: Am Ende des 5-wöchigen Praktikums habe ich dasselbe Arbeitsblatt noch einmal ausgeteilt. Die SuS hatten wiederum 3 Minuten Zeit. (2301)</p> <p>Im Praktikum „Unterrichten“ hatte ich den Auftrag mit den 6. Klässlern im Fach „M&U“ eine Lernkontrolle zum Thema „Römer“ zu erstellen und durchzuführen. Mein Praxislehrer machte mich vor der Erstellung der Prüfung auf die wichtigsten Punkte aufmerksam: Die Prüfung soll, die im Unterricht erarbeiteten Themen abdecken. Die Aufgaben sollen vom Schwierigkeitsgrad her aufbauend sein. Am Schluss müssen Zusatzaufgaben angehängt werden, damit sich die Leistungen der SuS „streuen“ (1101)</p> <p>Das Thema wurde über 5 Wochen behandelt und am Ende der Unterrichtseinheit haben die SCH einen schriftlichen Test gemacht. Die SCH hatten eine Lektion Zeit, durften aber auch länger daran arbeiten, wenn dies nötig war (2 SCH haben 5 Min. länger daran gehabt, andere haben vorher abgegeben). Ich habe ca. 8 verschiedene (verschieden bezgl. Anforderung, Art, Gewichtung) Aufgaben in diesem Test formuliert. Das Aufzeigen des Lösungswegs und das Resultat wurden ungefähr gleichgewichtig bewertet (2419)</p> <p>2: Dann rief mich die Lehrperson zu sich und fragte mich, ob ich Lust hätte mit ihr Noten im Bildnerischen Gestalten für die Kinder zu setzen. Ich sagte sofort zu, da ich sehr gespannt war, wie sie ihre Noten setzt. Bildnerisches Gestalten ist ein Fach, in dem es nicht einfach ist, Bewertungen zu machen. Gerade deswegen ist es sehr wichtig, Kriterien zu bestimmen, damit die Notensetzung nicht willkürlich ist. ... und die Arbeiten vor uns lagen, nahm sie eine davon und fragte mich, ob ich diese gut, mittel oder schlecht finde. Ich war sehr überrascht und fragte sie nach Kriterien, nach welchen die Schülerinnen und Schüler die Zeichnung gestalten sollten. Sie antwortete mir, dass sie nicht nach Kriterien benotet, sondern wie schön sie eine Zeichnung findet. (2311)</p>

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
2. Notenvergabe	<p>Es werden Aussagen zum Vergeben von Noten und Punkten gemacht. Die Vergabe von Noten und Punkten sollte sich an den bearbeiteten Zielen orientieren und eine (verkürzte) Mitteilung über die Annäherung an diese Zielsetzungen darstellen. Damit wäre dies eine Beurteilung, dies sich auf die Lernzielnorm stützt. Oft aber wird die Note jedoch über die Sozia- (oder Gruppennorm) gesetzt. Hinweise dazu sind, „es sollte streuen“. Noten werden dann als mathematische Grössen „behandelt“ und nicht als verkürzte Mitteilung zu einem Leistungsstand. Es wird damit gerechnet. Bemühungen um differenzierte Aussagen über die Leistungen werden nicht ersichtlich.</p> <p>1 = Noten/Punkte werden verteilt, ohne auf die Inhalte und Ziele näher einzugehen <i>Die Lehrperson zeigt (mathematisch) auf, wie die Punkte und Noten zu vergeben sind. Es wird auf einen Massstab verwiesen, ohne das genau ersichtlich ist, welche Kriterien, Lernziele wie erfüllt werden müssen, um eine bestimmte Punktzahl, Noten zu erreichen</i> <i>Oft wird hier (nicht explizit) die soziale Bezugsnorm verwendet</i></p> <p>2 = Es wird anhand von Zielen und Kriterien erläutert, wie die Noten zu vergeben sind oder vergeben worden sind. <i>Es ist nachvollziehbar auf welche Lernziele, Kriterien sich die unterschiedlichen Bewertungen beziehen.</i> <i>Die Noten bezieht sich (mehr oder weniger explizit) auf die Lernzielnorm und versteht sich als verkürzte Mitteilung eines Leistungsstands</i></p> <p><i>Kodierregel: 1 und 2 sind einander ausschliessende Kategorien</i></p>	<p>1: Die oben erwähnte Schülerin hatte zwar auf dem Aufgabenblatt fast alles Verben richtig konjugiert und bestätigte mir auch, dass sie alles verstanden hatte, jedoch konnte sie an der Prüfung kaum einen einzigen Verb korrekt konjugieren. Laut Notenmasstab, der von der Praxislehrperson gesetzt wurde, hätte die Schülerin eine 2. (1202)</p>

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
3. Notendurchschnitt	<p>Es wird beschrieben, dass ein gewisser Notendurchschnitt angestrebt werden soll. Die Aussagen zum Notendurchschnitt beziehen sich nicht auf erreichte Lernziele und die entsprechenden Indikatoren</p> <p>1 = Es wird ein fixer Notendurchschnitt vorgeben <i>Die Praxislehrperson oder der/die Praktikant/in nutzen eine fixe Vorgabeformel oder schreiben eine vor.</i></p> <p>2 = Die Praxislehrperson gibt einen Notendurchschnitt vor und begründet diesen <i>Die Praxislehrperson begründet, warum und allenfalls wie ein bestimmter Notendurchschnitt angestrebt werden sollte (Dies muss nicht explizit so erwähnt werden, sondern kann auch implizit, wie beim Ankerbeispiel 1101, erschlossen werden).</i></p> <p><i>Kodierregel: 1 und 2 sind einander ausschliessende Kategorien</i></p>	<p>1: Ich empfand es als sehr schwierig, eine Prüfung zu erstellen, welche einen gewissen Notendurchschnitt hervorbringen soll. Ich versuchte die „wahrscheinlich mögliche“ Leistung jedes Schülers abzuschätzen. Nach dieser Beurteilung stellte ich die Aufgaben zusammen. Als ich die Prüfung fertig gestellt hatte, fühlte ich mich unsicher und konnte kaum einschätzen, ob dies nun eine schwere, leichte oder optimale Prüfung für die Klasse war. Erst das OK meiner Praxislehrperson bestätigte mich in meiner Arbeit. Die Klasse erreichte schliesslich einen Durchschnitt von 4.8, was mich als Praktikantin freute, meiner Praxislehrperson jedoch zu hoch war. Anpassungen nahmen wir aber keine vor. Ich finde die Mehrheit der SuS haben sich intensiv mit dem Thema auseinander gesetzt, im Unterricht gut mitgemacht und anscheinend seriös für die Prüfung gelernt. Sie sollen für ihre Anstrengungen belohnt werden. Ich sehe aber auch ein, dass nur gute Noten das Leistungsbild der Schüler verfälschen und ich als LP die Lernkontrollen sicher anpassen muss. Hier denke ich, sind die Erfahrungsjahre einer Lehrperson, eine grosse Unterstützung (1101)</p> <p>2: Am Schluss müssen Zusatzaufgaben angehängt werden, damit sich die Leistungen der SuS „streuen. Sehr wichtig sei es, dass ich darauf achte, dass sich der Notendurchschnitt nicht zu weit oben einpendelt. Der Notendurchschnitt muss im Schnitt der allgemeinen Leistung einer 6.Klasse liegen. (1101)</p>

Projekt Reflexion: B&F Themen in den Darstellungen der Erfahrungen

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiele
4. Formative Funktion der Beobachtung/Beurteilung (z.B. Lernstandsanalyse)	<p>1= Die lernbegleitende (formative) Funktion der Beobachtung Beurteilung (z.B. Lernstandsanalyse) wird beschrieben. Es wird eine Situation dargestellt, in der Lernprozesse und/oder Produkte von Schüler/innen und Schülern gezielt beobachtet und beurteilt werden, um Hinweise für das weitere Lernen zu erhalten</p> <p>2= Selbst- und Peerbeobachtung und –beurteilung als bewusst arrangierte formative Lerngelegenheit <i>im Sinne einer Diagnose werden Lernkonferenzen(dialogisches Lernen nach Ruf & Gallin) angeleitet. Es geht in erster Linie um das Verstehen der Lernwege, nicht schon um eine Zuordnung zu einem (Beurteilungs)masstab. Die Erkenntnisse aus diesem Austausch fließen in die Weiterarbeit ein → formativ)</i></p> <p>Regel: Abgrenzung zu Kategorie 6: Dort werden die Sch explizit aufgefordert ein Lern(zwischen)ergebnis auf vorgegebene Kriterien/Indikatoren hin zu untersuchen</p>	<p>1: Bei meinem Praktikum bei einer 1. Primarklasse habe ich Lernkontrollen bzw. Lernstandsanalysen durchgeführt. Bei der Einführung des Themas „Subtraktion“ habe ich zu Beginn des Praktikums den SuS ein Arbeitsblatt (Lernkontrolle) mit mehreren Subtraktionsaufgaben ausgeteilt. Die SuS hatten 3 Minuten Zeit, um so viele Aufgaben wie möglich (richtig) zu lösen. (2301)</p> <p>Im Praktikum „Unterrichtsassistenz und Schulkultur“ hatte ich die Gelegenheit bei einigen Lektionen der Leseförderung dabei zu sein, und auch zu helfen. Dabei habe ich eine Methode kennengelernt, welche an dieser Schule gebräuchlich war. Die Kinder haben dabei immer mit einer Lehrperson oder einer Heilpädagogin eigene Lernziele formuliert, um ihr Lesen verbessern zu können. An diesen Lernzielen haben sie dann einige Zeit gearbeitet. An einem Morgen konnte ich selber bei einer solchen Beurteilung mithelfen. Dazu ging ich mit der Heilpädagogin der Schule und einer 4. Klasse in die Bibliothek. Da konnten sich die Kinder zuerst Bücher auswählen, und dann still für sich darin lesen. Währenddessen haben wir immer wieder einzelne Kinder herausgenommen, welche dann uns (d.h. entweder der Heilpädagogin oder mir) vorgelesen haben. Wir haben uns dabei aufgeschrieben, was uns am „Lesestil“ des Kindes auffiel, was es schon gut konnte, und wo es noch Schwierigkeiten hatte. Ausserdem haben wir auf das persönliche Lernziel des Kindes speziell geachtet. (1102)</p> <p>2: Sobald das Arbeitsblatt fertig gelöst war, konnten die Schüler und Schülerinnen einen Partner suchen, der dieselbe Farbe ausgewählt hat. Zusammen wurden dann die Resultate verglichen, diskutiert und nachgerechnet.(1209)</p>
5. Rückmeldungen	<p>Es wird beschrieben, in welcher Situation und welcher Funktion wie Rückmeldungen gegeben werden. Werden bei einer summativen Beobachtung/Beurteilung (z.B. Text schreiben) fördernde Rückmeldungen gemacht, ohne dass diese direkt auf die Arbeit angewendet werden, ist dies als summative „Lernkontrolle“ zu codieren.</p> <p>1 = Rückmeldungen nach summativer Lernkontrolle . Es wird beschrieben, dass nach einer summativen Lernkontrolle Rückmeldungen gemacht werden, die mehr als eine Punktzahl oder Noten beinhalten</p> <p>2 = Rückmeldungen nach formativer Lernkontrolle . Es wird beschrieben, dass nach einer formativen Lernkontrolle Rückmeldungen gemacht werden, die mehr als eine Punktzahl oder Noten beinhalten</p>	<p>1: Beim nächsten Mal holte sie jeden Schüler und jede Schülerin für ca. 5min zu sich und gab ihr das Kriterienblatt mit der Note zurück. Bei jedem sagte sie noch, wo sich der Schüler oder die Schülerin verbessern könnte und was ausserordentlich gelungen war. (1201)</p> <p>Nach diesen fünf Wochen hatte ich jeweils von jedem Kind einen ungefähren Eindruck, was es zu leisten fähig ist und schnell es etwa arbeitet. Daraus habe ich dann jedem Kind eine kurze schriftliche Rückmeldung mit Stempel auf die Prüfung gedruckt. So hiess es bei sehr guten Leistungen beispielsweise „Bravo, sehr gut gearbeitet!“, „weiter so!“ oder bei schwächeren SuS vielleicht „du musst noch etwas üben“. (1109)</p> <p>2: Während die Schüler und Schülerinnen arbeiteten, beobachtete die Lehrperson die Arbeitenden und machte sich Notizen. Zwischendurch ging sie durch die Reihen und gab noch Tipps oder Bemerkungen zu den bisherigen Arbeiten ab (1201)</p>

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
6. Beurteilungskriterien und Indikatoren	<p>Es wird beschrieben, dass mit Lernzielen und Kriterien, Indikatoren bei der Beobachtung und Beurteilung gearbeitet wird. Sie werden explizit (evtl. nur Auszüge als Beispiele) genannt, oder in einer Tabelle (als Produkt aus dem Unterricht) aufgeführt.</p> <p>1 = Lernziele, Kriterien werden für die Beobachtung und Beurteilung von der Lehrperson genutzt – summative Funktion</p> <p>2 = Lernziele, Kriterien werden explizit für Selbst- und/oder Peerbeobachtung und –beurteilung der Schüler/innen genutzt – summative Funktion Regel: Können die Schüler/innen nach einer Arbeit ein abschliessendes allgemeines Smily setzen, ohne dass Kriterien/Indikatoren ersichtlich werden, soll dies nicht kodiert werden.(Beispiel 1204)</p> <p>3= Lernziele, Kriterien werden für die Beobachtung und Beurteilung von der Lehrperson genutzt – formative Funktion</p> <p>4= Lernziele, Kriterien werden explizit für Selbst- und/oder Peerbeobachtung und –beurteilung der Schüler/innen genutzt – formative Funktion</p> <p><i>Kodierregel: Wird beschreiben, wie die Schüler/innen die Kriterien für die Selbstbeurteilung nutzen und die Lehrperson dieselben Kriterien für ihre Beobachtung und Beurteilung nutzt, werden beide Codes vergeben. Dies kann im gleichen Satz vorkommen.</i></p> <p><i>Werden den Schüler/innen die Kriterien transparent gemacht, jedoch keine Phase der gezielten Selbst- und/oder Peerbeobachtung und Beurteilung mit der entsprechenden Weiterarbeit ermöglicht, ist 5 zu kodieren</i></p> <p>5 = Lernziele werden transparent gemacht, besprochen. Es wird jedoch keine Selbst- und oder Peerbeurteilung als explizite Lerngelegenheit ermöglicht.</p>	<p>1: Schlussendlich haben wir uns dann darauf geeinigt einen mündlichen Test zu machen, wo die Kinder ein Rollenspiel einüben mussten und anhand unterschiedlicher Kriterien bewertet wurden.(1114)</p> <p>2: Schlussendlich mussten die Schüler und Schülerinnen selbständig das Kriterienblatt ausfüllen, so wie sie sich selber einschätzen würden (1201)</p> <p>3: Ich entwickelte ein Raster auf dem ich die verschiedenen Schritte beim Erlernen der Subtraktion vermerkte. Um in der Mitte des Themas den Lernstand zu überprüfen, habe ich ein Blatt mit Aufgaben entworfen die verschiedene Schwierigkeitsgrade hatten. Jedes Kind konnte demnach sicher Aufgaben lösen, welche ihrem Niveau entsprachen. Ich beobachtete die SuS beim Lösen der Aufgaben. Falls sie Hilfe benötigten half ich ihnen und vermerkte es mir bereits auf dem Kriterienblatt.(1207)</p> <p>4: Als die Kinder die Bewegungen konnten (einige besser als andere), mussten sie sich in Partnerarbeit gegenseitig beobachten und beurteilen (siehe dazu ANHANG A). Auf einem Blatt beobachteten sie die bereits bekannten Kriterien und gaben der Partnerin oder dem Partner eine Rückmeldung. (1105)</p> <p>5: Zusätzlich erhielten die Schüler fünf Fragen zu ihrer Geschichte gestellt. Diese sollten ihnen erleichtern ihre Geschichte zu konkretisieren. Eine der Fragen lautete zum Beispiel: „Wie sieht dein Pirat aus? Beschreibe ihn genau.“ Die Geschichte der Kinder musste zum Bild passen und die fünf Fragen mussten in der Geschichte beantwortet werden. (1121)</p>

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
7. Differenzierende Lernangebote	<p>Es wird beschrieben, dass nach der Beobachtung und Beurteilung eine individuelle Förderung abgeleitet wird oder dass differenzierende Lernangebote (auf Grund von Lernstandanalysen) für die ganze Klasse, Gruppen von Schüler/innen bereitgestellt werden. Meist ist diese Kategorie gekoppelt mit einer formativen Beobachtung und Beurteilung. Die Differenzierung/Individualisierung wird explizit gemacht und kann schon zu Beginn einer Lernsequenz stattfinden, auch wenn nicht explizit auf eine Beobachtung hingewiesen wird.</p> <p>1 = Beschreibung bezieht sich auf einen einzelnen Schüler, einer einzelnen Schülerin</p> <p>2 = Beschreibung bezieht sich auf eine Klasse oder Gruppe von Schüler/innen</p> <p><i>Kodierregel: Bietet die Lehrperson jeder/jedem Schüler/in einen Fördertipp ist es unter 2 zu kategorisieren</i></p>	<p>1: Ich hatte in meinem letzten Praktikum eine 4. Klasse. Ein Mädchen hatte eine Dyskalkulie. Das Mädchen bekam seine eigenen Arbeitsblätter und Lernziele in der Mathematik. Die If-Lehrperson bereitete ihre Arbeitsblätter vor und war oft auch im Klassenzimmer und arbeitete mit ihr oder einer Gruppe von SuS. Das Kind wurde sehr gefördert, jedoch machte es nur geringe Fortschritte.</p> <p>2: Vor der Prüfung gab ich dann der Klasse Aufgaben des Aufgabentyps (He.....(play) tennis), wobei die Schülerinnen und Schülern die Verben konjugieren konnten. Anschließend korrigierte ich ihre Lösungen, um festzustellen, welche Schüler noch mehr differenzierte Übungen gebrauchten und welche die behandelte Grammatik verstanden.(1202)</p> <p>2: Am Hilfreichsten war für die Kinder aber der persönliche Tipp. Mit den Noten konnten sie wohl eher weniger anfangen. Die Tipps waren kurz und konkret formuliert. Sie wussten somit, auf was sie nächstes Mal besonders achten mussten (1121)</p>
8. Beurteilungsgespräch	Es wird ein beobachtetes Beurteilungsgespräch beschrieben	<p>Ich wähle diese Situation aus, weil es sich um ein Beurteilungsgespräch handelteDie Selbsteinschätzung des Kindes war während dieser Sitzung zentral. ...Nach der Selbsteinschätzung gab die Lehrperson dem Kind eine Rückmeldung.... Sie sprach hauptsächlich zu und mit dem Kind und hat nicht mit den Eltern über den „Dario“ gesprochen. ...Zum Schluss wurde Darios individuelles Lernziel reflektiert und neu angepasst. ...</p> <p>2319:</p>

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
9. Konflikt mit Praxislehrperson	<p>Die Studentin, der Student stellt dar, dass sie/er mit der Handlungsweise und/oder den Erläuterungen der Lehrperson nicht einverstanden ist oder diese kritisch hinterfragt. Weiterführende, kritische Fragen/Überlegungen zu Notengebung, Notendurchschnitt werden, unter Kategorie 2 und 3 fallen.</p> <p>1 = Unterschiedlichen Auffassung wurde in der Situation explizit gemacht <i>Die Studentin, der Student bezieht in der Praxissituation explizit Stellung. Die Konfrontation / das in Frage stellen wird explizit beschrieben..</i></p> <p>2 = Unterschiedliche Auffassung oder kritische Hinterfragen wird im Nachhinein dargestellt <i>Die Studentin, der Student kritisiert im Rahmen der Darstellung der Erfahrung das Vorgehen, die Erläuterungen der Praxislehrperson</i></p> <p>3 = Studentin bezieht Position in der Situation durch eine Handlung oder ein Verhalten gg. den SuS, evtl. unmittelbar nach der Situation einer Kollegin gegenüber <i>Die Studentin, der Student zeigt aufgrund seines Verhaltens oder seiner Handlungen gg. den SuS, dass sie/er nicht die Auffassung der PxLP teilt, ohne dies offen der PxLP anzusprechen</i></p>	<p>1: Es wurde mir vorgeschlagen einen Wörtlittest zu machen, wo nur Wörtchen (ohne Kontext) abgefragt werden sollen. Wir haben aber gelernt, dass die Kinder das Gelernte mit etwas altem verbinden müssen, damit es ihnen auch bleibt. Also versuchte ich die Lehrerin davon zu überzeugen, dass es vielleicht besser wäre einen anderen Test zu machen. Schlussendlich haben wir uns dann darauf geeinigt einen mündlichen Test zu machen, wo die Kinder ein Rollenspiel einüben mussten und anhand unterschiedlicher Kriterien bewertet wurden (1114)</p> <p>2: Ich habe mich während dieser Situation nicht so gut gefühlt. Zum einen war da das innere Bedürfnis, das Praktikum so gut wie möglich zu absolvieren und somit auch gut bewertet zu werden. Zum anderen lag es mir aber sehr am Herzen, dass ich den Kindern einen guten Unterricht bieten konnte. Wir haben gelernt, dass zuviel Prüfungsdruck zu einem negativen Kreislauf führen kann. Die Kinder lernen nicht mehr für sich selber, sondern nur noch für die Lehrerin oder dafür, eine gute Note nach Hause zu bringen. Dabei handelt es sich von einem Wechsel von intrinsischer zu extrinsischer Motivation. Die Schüler fühlen sich schikaniert ... (1114)</p> <p>3: Da ich nicht hinter diesen Notengebungen stehen konnte, habe ich den SCH beim Verteilen der Noten auch deutlich gesagt, dass ich die Noten in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer gesetzt habe, da ich selber noch nicht beurteilen dürfe... (1122)</p>

Kategorie	Erläuterung und Kodierregel mit Hinweisen zu den Einschätzungen Beurteilung	Ankerbeispiel
10. Unterstützung durch Praxislehrperson	Die Studentin, der Student beschreibt, wie er/sie sich über Unterlagen von der Lehrperson, wegen Erklärungen zum Vorgehen oder in der Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung unterstützt fühlt. Es wird auch so kodiert, wenn nicht explizit erwähnt wird, dass sich die Studentin unterstützt fühlt. Es wird auch codiert, wenn eine intensive/r, vertiefter Austausch/Auseinandersetzung, Analyse der Situation zwischen Stud und PxLp ermöglicht worden ist.	Es gab aber dennoch ein Mädchen, welches ungenügend war. Das Mädchen machte aber währenddem M&U- Unterricht immer gut mit und ich hatte auch das Gefühl, dass sie das Thema verstanden hatte. Deshalb hatte ich das Gefühl, dass die Note auf der Prüfung nicht mit dem wirklichen Wissen der Schülerinnen übereinstimmen konnte. Ich habe mich dann mit meiner Praxislehrperson beraten und wir wollten diese Note nicht einfach so stehen lassen. Da ich am Anfang des Praktikums Präkonzepte (Fragebogen zum Thema Jeans) erhoben hatte, konnte ich mit dieser Schülerin ihr neues Wissen „testen“. Sie konnte den gleichen Fragebogen neu ausfüllen. Nachdem wir den Fragebogen angeschaut hatten, war uns klar, dass diese Schülerin an der Prüfung einfach nur einen schlechten Tag gehabt hatte und somit ihr echtes Wissen nicht zeigen konnte. Wir haben anhand des Fragebogens eine neue Note gemacht und diese zusammen mit der Prüfungsnote berechnet... (2321)
11. Weiterführende Überlegungen und Anmerkungen	<p>Die Studentin, der Student stellt weiterführende Überlegungen an oder macht weiterführende Anmerkungen. Diese beziehen sich NICHT auf Notenvergabe oder Notendurchschnitt. Sie werden nur dann kodiert, wenn sie direkt mit der beschriebenen Situation in Verbindung gebracht worden sind. Nicht kodiert würden Aussagen wie „Was ich auch noch wissen wollte“</p> <p>1 =kritische Fragen /Überlegungen/Anmerkungen zum Beobachten / zu Beobachtungsfehlern</p> <p>2 = kritische Fragen /Überlegungen/Anmerkungen zum Beurteilen / zu Beurteilungsfehlern</p> <p>3 = kritische Fragen /Überlegungen/Anmerkungen zum Spannungsfeld Förderung-Selektion</p> <p>4 = Die Studentin stellt kritische Fragen/Überlegungen, Anmerkungen zur Notenvergabe Die Studentin, der Student stellt allgemeine Überlegungen zur Vergabe von Punkten und Noten an</p>	<p>1.: In einer meiner Beobachtungen habe ich festgestellt, dass sein Lernverhalten abhängig vom Fach ist. Die Textillehrerin hat ihn völlig anders wahrgenommen, als die anderen Lehrpersonen. Er hat dort auch immer eine 6 gehabt. Er hat fleissig, sauber, und sehr selbstständig gearbeitet. Wie kann es nun sein, dass seine Beurteilungen so verschieden sind, habe ich mich gefragt? ... (1224)</p> <p>2.: Ich glaube es ist extrem wichtig nach den Beurteilungen herauszufinden, weshalb diese nicht wunschgemäss sind und auch Stärken des Schülers herauszufinden um die Noten der Schüler zu verbessern. Vielleicht kann man den Unterricht so gestalten, dass dieser sich positiv auf die Beurteilungen auswirken... (1224)</p> <p>3: Es war mir wichtig, dass die Schüler bei der Lernkontrolle zeigen konnten was sie können, ohne vor Aufregung blockiert zu sein. Daher habe ich auch nie das Wort „Prüfung“ oder „Test“ benutzt. Denn die Schüler hatten den Auftrag, mir zu zeigen was sie alles können. Während der Lernkontrolle herrschte eine angenehme Atmosphäre. Die Schüler arbeiteten zirka 25 Minuten konzentriert an der Lernkontrolle. Für mich selber war es ein gutes Gefühl, die Lernziele anzukreuzen, Es war eine Bestätigung, dass das was ich den Schülern aufzeigen und lernen wollte, auch verstanden wurde. Durch die spannungsfreie Atmosphäre hoffe ich, den Schülern auch ein positives Erlebnis im Bezug auf Lernkontrollen (Prüfungen / Tests) zu geben... (1123)</p> <p>4: Das Bewerten dieser Zeichnung hat nun weder den Kindern noch mir etwas gebracht, weil sie meiner Meinung nach völlig fehl am Platz war. Auch für die Kinder, es nützt ihnen doch nichts, auf eine Zeichnung eine Note zu bekommen, vor allem beim Zeichnen ist das Resul-</p>

	<p>5 = Die Studentin stellt kritische Fragen /Überlegungen/ Anmerkungen zu Notendurchschnitt</p>	<p>tat doch Ansichtssache und überhaupt nicht wichtig. Die Noten waren sehr subjektiv, also von mir geleitet, der Notenmassstab von mir gemacht (viel zu gut wahrscheinlich). Wäre es meine Klasse gewesen, hätte ich den Prozess bewertet und dabei das Resultat und alle Versuche einfließen lassen, da sah man nämlich sehr schnell, wer wie gearbeitet hatte. Ich hätte die Rückmeldung nur wenn dringend nötig mit einer Note gemacht, aber sicher noch jedem Kind ein mündliches oder schriftliches Feedback gegeben. (2303)</p> <p>5: Die Klasse erreichte schliesslich einen Durchschnitt von 4.8, was mich als Praktikantin freute, meiner Praxislehrperson jedoch zu hoch war. Anpassungen nahmen wir aber keine vor. Ich finde die Mehrheit der SuS haben sich intensiv mit dem Thema auseinander gesetzt, im Unterricht gut mitgemacht und anscheinend seriös für die Prüfung gelernt. Sie sollen für ihre Anstrengungen belohnt werden. Ich sehe aber auch ein, dass nur gute Noten das Leistungsbild der Schüler verfälschen und ich als LP die Lernkontrollen sicher anpassen muss. Hier denke ich, sind die Erfahrungsjahre einer Lehrperson, eine grosse Unterstützung (1101)</p>
--	---	---

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Design der Pilotstudie	17
Abbildung 2:	Altersverteilung	18
Abbildung 3:	Geschlechterverteilung nach Modulgruppe	19
Abbildung 4:	Tätigkeiten und Ausbildungen vor Aufnahme des Studiums	20
Abbildung 5:	Erwerb der Studienberechtigung	20
Abbildung 6:	Auszug aus dem Kodierleitfaden	38
Abbildung 7:	Erfahrungsdarstellungen: summative und formative Funktion	41
Abbildung 8:	Erfahrungsdarstellungen: Noten	42
Abbildung 9:	Erfahrungsdarstellungen: Rückmeldungen.....	43
Abbildung 10:	Erfahrungsdarstellungen: Lernziele, Kriterien / Indikatoren.....	44
Abbildung 11:	Erfahrungsdarstellungen: unterschiedlichen Auffassungen Praxislehrperson und Student/in.....	45
Abbildung 12:	Häufigkeiten zu den weiterführenden Überlegungen	45

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Items Orientierungsstil	27
Tabelle 2:	Beschreibung der Subskala <i>Autoritarismus</i>	27
Tabelle 3:	Beschreibung der Subskala <i>Ambivalenz</i>	28
Tabelle 4:	Items Empathie	29
Tabelle 5:	Beschreibung der Subskala <i>Empathische Anteilnahme</i>	29
Tabelle 6:	Beschreibung der Subskala <i>Perspektivenübernahme</i>	30
Tabelle 7:	Beschreibung der Subskala <i>Empathischer Distress</i>	30
Tabelle 8:	Items selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion....	31
Tabelle 9:	Beschreibung der Skala <i>selbst eingeschätzte Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion</i>	32
Tabelle 10:	Items Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse	33
Tabelle 11:	Beschreibung der <i>Skala Bewertung des Moduls und der eigenen Lernprozesse</i>	33
Tabelle 12:	Korrelationen zwischen Selbstbeschreibungsskalen und soziodemographischen Variablen (N=80-88)	46
Tabelle 13:	Korrelationen Modulbewertung (N=80-88)	47
Tabelle 14:	Korrelationen Leistung in Lernkontrolle	48