

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

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

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

Inhalt

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

MICHAEL KRÄMER

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

ELMAR SOUVIGNIER

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

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

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

MARIA TULIS

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

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

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

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

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

PAUL HINNERSMANN

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

ULI SANN UND FRANK UNGER

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

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

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

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

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

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –
Eine große Chance für angehende Psycholog*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

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

Evaluation der Lehre

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

Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

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

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

Entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion: Ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie

Anita Knöferle und Dorothea Dornheim

Es stellt sich die Frage, wie Wissen zu kognitiv-sprachlicher Entwicklung und Förderung in einem universitären Lehrformat *kompetenzorientiert* so vermittelt werden kann, dass Studierende entwicklungsförderliche Interaktionen auf Basis reflektierten theoretischen Wissens beobachten und gestalten lernen und erste Handlungskompetenzen angebahnt werden. Dazu wurde über drei Semester eine Lehrveranstaltung mit integrierter Praxisphase im Kindergarten und abschließender Reflexion umgesetzt. Erste Ergebnisse der begleitenden Forschung weisen darauf hin, dass nicht nur ein subjektiver Gewinn durch die Praxiserfahrung zu verzeichnen ist, sondern dass auch objektiv positive Veränderungen in Wissen und Überzeugungen zum Thema kognitiv-sprachliche Förderung eintreten und Handlungswissen über den Seminarverlauf ausdifferenziert wird.

Vermittlung professioneller Handlungskompetenz als Ziel unterrichtlichen Handelns an Schule und Hochschule

Im Kontext der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte bedeutet professionelle Handlungskompetenz, dass diese „über differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen müssen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags erfahrungsgesättigtes, handlungspraktisches, weitgehend implizit bleibendes Wissen, das nur in der Praxis selbst angeeignet werden kann“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 23). Diese Kompetenzen zu vermitteln ist wiederum Aufgabe der Lehrkräfte an Beruflichen Schulen für Sozialpädagogik, die an der Universität ihr Fachwissen dafür erwerben.

Kompetenzorientierte didaktische Ansätze werden aktuell auf sämtlichen Ebenen des unterrichtlichen Handelns angestrebt und finden in der Psychologie seit den 80er Jahren ihren Niederschlag in verschiedenen didaktischen Ansätzen, die wichtige

Grundmerkmale einer kompetenzorientierten Psychologiedidaktik benennen und für die Konstruktion eines kompetenzorientierten Psychologieunterrichts an Schulen (wie auch Hochschulen) relevant sind (vgl. Geiß, 2016).

Für die Konzeption des nachfolgend berichteten universitären Seminars, das die kompetenzorientierte Vermittlung entwicklungspsychologischer Inhalte zum Ziel hatte, spielen zudem Erkenntnisse der Lehrerbildungsforschung eine Rolle: Diese zeigen empirisch, dass für erfolgreiches Unterrichten pädagogisch-psychologisches Wissen relevant ist (Kunter, Kunina-Habenicht, Baumert et al., 2017). Für entwicklungspsychologische Wissensbestände gestaltet sich die Forschungslage etwas anders: Trainingsstudien aus dem englischsprachigen Raum liefern Hinweise darauf, dass Wissen über kognitiv-sprachliche Entwicklungsveränderungen und Einüben sprachförderlicher Interaktionen mit Zuwächsen in sprachlichen Kompetenzen bei Kindern einhergehen (Cash, Cabell, Hamre et al., 2015). Im deutschsprachigen Raum hingegen sind Zusammenhänge von entwicklungspsychologischen Wissensbeständen und Zuwächsen in Facetten professioneller Handlungskompetenz bei angehenden Lehrkräften wenig untersucht (Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Dicke et al., 2015).

Ein Lehrformat zur Verzahnung von Theorie und Praxis

Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Projekt „Wegweisende Lehrerbildung“, WegE) an der Universität Bamberg im Bereich der Lehramtsausbildung insbesondere für angehende Lehrkräfte an Beruflichen Schulen ein kompetenzorientiertes Lehrformat im Bereich Entwicklungspsychologie zum Thema „Entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion“ konzipiert. Ziel war, Theorie und Praxis enger als in üblichen Lehrveranstaltungen miteinander zu verzahnen. Durch die Verbindung mit Elementen des forschenden Lernens sollte die Bedeutung entwicklungspsychologischer Theorien und Erkenntnisse für die (schulische) Praxis erfahrbar, eine theoriebasierte Reflexion angestoßen und erste Handlungskompetenzen in Bezug auf entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion aufgebaut werden.

Vom WiSe 16/17 bis WiSe 17/18 wurden mit dem Lehrformat insgesamt drei Kleingruppenseminare mit je 12 bis 14 Teilnehmern (insgesamt 32 Lehramtsstudierende) durchgeführt. Die Studierenden waren vorwiegend weiblich (N=29) und im Durchschnitt 23,2 Jahre alt. In der mehrwöchigen Theoriephase wurden zunächst

Grundlagen zur kognitiv-sprachlichen Entwicklung, zur Entwicklungstheorie von Wygotski sowie Befunde zur Bedeutung und Erfassung von Prozessqualität (Erwachsenen-Kind-Interaktion) mit Blick auf die weitere Kompetenzentwicklung von Kindern vermittelt. Die Studierenden erarbeiteten und präsentierten Förderprinzipien (sprachliche Förderung durch dialogisches Bilderbuchlesen, Förderung mathematischer Basiskompetenzen, Sustained Shared Thinking bei naturwissenschaftlichen Experimenten), die sie in der anschließenden mehrwöchigen Praxisphase erprobten. Diese bestand aus drei bis vier Fördersitzungen, in denen zwei Studierende mit zwei Kindergartenkindern nacheinander 1:1 Interaktionen in ihrem gewählten Förderbereich gestalteten. Die Tandempartner beobachteten die Interaktionen wechselseitig mit einer speziell für das Seminar erstellten, verkürzten Beobachtungsskala in Anlehnung an das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) hinsichtlich der Qualität der sozio-emotionalen und instruktionalen Unterstützung. Zudem schätzten die Studierenden sich selbst nach jeder Interaktion mit dem Kind bezüglich der genannten Kriterien ein. Der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Videoaufnahmen der Sitzungen sowie die Diskussion im Tandem und abschließend im Seminar sollten die Beobachtungs-, Interaktions- und Reflexionskompetenzen der Studierenden verbessern (vgl. *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung* (EMU), Helmke, 2015).

Ziel der begleitenden Forschung war zu untersuchen, (1) ob sich Wissen zu kognitiv-sprachlicher Entwicklung und Förderung durch den Besuch des Seminars aufbaut, (2) ob Überzeugungen zur Bedeutsamkeit von Sprachförderung dadurch positiv verändert und (3) ob durch die Kombination von theoretischem Wissen und Praxis (intensiviert durch Selbst- und Fremdbeobachtung) Handlungswissen aufgebaut werden kann.

Auf der Grundlage eines Prä-Post-Designs mit drei Messzeitpunkten (vor [T1] und nach [T2] dem Theorieteil sowie nach der Praxisphase [T3]) wurden folgende Variablen begleitend in den Lehrveranstaltungen erfasst: Wissen über kognitiv-sprachliche Entwicklung (Single-Choice-Test; T1 bis T3), Überzeugungen zum Thema Sprachförderung (Fragebogen; T1 bis T3) und praxisbezogenes Handlungswissen (Fallvignetten; T2 und T3)¹⁴. Zu jedem der drei im Seminar besprochenen Themen-

¹⁴ Sämtliche Variablen (Wissenstest, Fragebögen und Fallvignetten) sind Eigenkonstruktionen, abgestimmt auf die Seminarinhalte.

bereiche möglicher Förderung (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) wurden zwei beispielhafte Erzieher-Kind-Interaktionen vorgegeben. Die Studierenden sollten jeweils zwei unterschiedlich komplexe Antworten oder Fragen formulieren, die für das Kind in der Situation sprachlich oder/ und kognitiv anregend sein könnten. Mit einem Fragebogen (T3) wurde zusätzlich die subjektive Einschätzung des Kompetenzzuwachses durch die Praxisphase erfasst.

Ergebnisse

Erste Auswertungen zeigten, dass sich die Studierenden über die Messzeitpunkte hinweg signifikant in ihrer Leistung im *Wissenstest* über kognitiv-sprachliche Entwicklung steigerten ($F(2, 29 = 5.35, p < .01, \eta^2 = .15)$). Die Ergebnisse im Bereich Überzeugungen in Bezug auf Sprachförderung gestalteten sich weniger eindeutig.

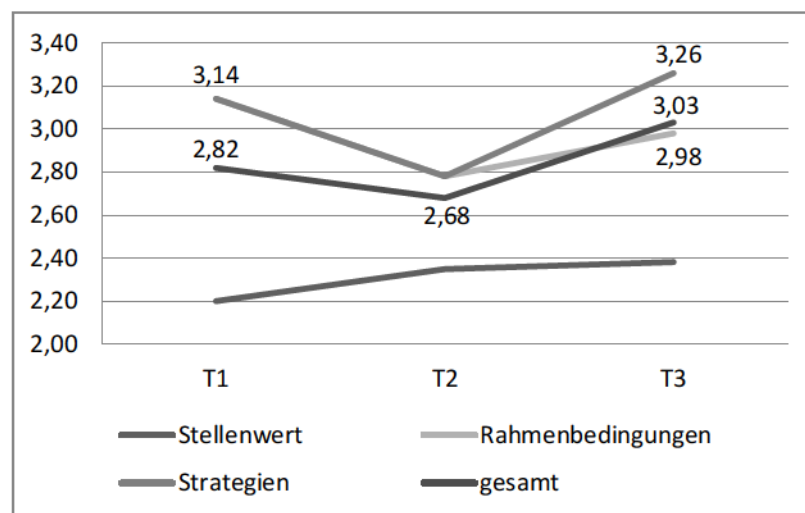


Abb. 1: Mittelwerte eines Fragebogens zu Wissen und Überzeugungen zum Bereich Sprachförderung: Stellenwert von Sprachförderung im Kitaalltag, Rahmenbedingungen und Sprachlehrstrategien, eingeschätzt auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu, 4 = trifft voll zu)

Wissen und Überzeugungen zum Thema Sprachförderung veränderten sich insgesamt positiv über die drei Messzeitpunkte. Der mittlere Gesamtwert sank zu T2, stieg jedoch zu T3 über das Ausgangsniveau zu T1 ($F(2, 27 = 2.93, p = .06, \eta^2 = .10)$). Aufgeschlüsselt nach Subskalen stieg die eingeschätzte *Bedeutsamkeit von Sprachförderung* im Kindergartenalltag kontinuierlich, aber nicht signifikant über die Messzeitpunkte an ($F(2, 27) = 2.31, n. s.$). Die mittleren Leistungen in den beiden anderen Subskalen verringerten sich hingegen leicht zu T2, bevor sie zu T3 wieder auf

Ausgangsniveau oder leicht darüber anstiegen: Für die Subskala *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Sprachförderung* fand sich kein bedeutsamer Effekt ($F(2, 27 = 1.82, p > .05, \eta^2 = .06)$), für das *Wissen über Sprachförderstrategien* ergab sich ein signifikanter Effekt des Messzeitpunkts ($F(2, 27) = 3.36, p = .05, \eta^2 = .11$) (vgl. Abb. 1).

Die Antworten zu den *Fallvignetten* wurden mit einem vierstufigen Kodiersystem kategorisiert und bepunktet (z. B. *Stufe 0* = unpassende Antwort, *Stufe 1* = einfache Umformulierungen/nicht anregend, bis zu *Stufe 3* = Antworten, die eine komplexe sprachliche Anregung darstellen oder das Kind zu einer komplexen Begründung bzw. zum Nachdenken herausfordern). Es zeigte sich, dass es den Studierenden bereits nach Abschluss des Theorieteils (T2) gelang, signifikant unterschiedlich komplexe Sprache einzusetzen, was sich im unterschiedlich hohen mittleren Antwortniveau 1 und 2 ausdrückt: die zweite genannte Antwortmöglichkeit war signifikant anregender. Nach der Praxisphase (T3) gewann die zweite Antwort noch einmal zusätzlich an Niveau im Vergleich zu Antwort 1 (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Anwendung des Wissens: Übersicht über das erreichte mittlere kognitiv-sprachliche Anregungsniveau aufeinander aufbauender Antworten zu den jeweils zwei Fallbeispielen in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften zu T2 und T3

Themengebiet	T2				T3			
	AW1 <i>M (SD)</i>	AW2 <i>M (SD)</i>	<i>T</i>	df	AW1 <i>M (SD)</i>	AW2 <i>M (SD)</i>	<i>T</i>	df
Sprache	1.28 (.33)	1.70 (.52)	3.93 ^{***}	24	1.32 (.39)	1.98 (.57)	6.41 ^{***}	27
Mathematik	1.33 (.51)	1.70 (.76)	3.01 ^{**}	22	1.32 (.45)	1.88 (.53)	3.93 ^{***}	24
Naturwissenschaften	1.77 (.43)	2.11 (.77)	2.35 [*]	21	1.78 (.59)	2.26 (.70)	3.07 ^{**}	26

Anm.: AW1 = Antwort 1: kodiert nach Komplexitätsniveau und Anregungsgehalt von Stufe 0 (unpassend) bis Stufe 3 (sehr anregend); * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Auf die Frage im abschließenden *Fragebogen*, welche theoretischen Inhalte durch die Beobachtung und Durchführung in der Praxisphase in der subjektiven Wahrnehmung verständlicher geworden sind, gibt die Mehrheit der Studierenden an, v.a. in den Bereichen „sozio-emotionale Aspekte der Interaktion“ (75.9%), „Sprachentwicklung“ (69%) und „Kognitive Aspekte der Interaktion“ (62.1%) viel bis sehr viel an Verständnis hinzu gewonnen zu haben.

Diskussion und Ausblick

Der insgesamt über den Seminarverlauf hinweg beobachtbare Wissenszuwachs, erfasst über den *Wissenstest*, war ein zu erwartendes Ergebnis. Der (signifikante) Leistungseinbruch zu T2 bei der Beantwortung des Fragebogens zum Bereich *Wissen und Überzeugungen zum Thema Sprachförderung* ist hingegen erstaunlich. Möglicherweise wurde das anfänglich vorhandene intuitive Wissen (T1) nach der Vermittlung der theoretischen Inhalte hinterfragt, was zu einer Phase der Verunsicherung (T2) und ggf. Umstrukturierung führte. Sobald das neue Wissen integriert und in diesem Fall durch Praxiserfahrung gestützt war, stabilisierte sich die Wissensbasis. Es kam zu einer tieferen Verankerung und letztendlich zu einem sicheren oder gar verbesserten Wissensabruf zu T3. Auch in der Bearbeitung der *Fallvignetten* zeichnet sich ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Studierenden ab: Es gelang ihnen im Verlauf des Seminars zunehmend, Handlungswissen zu generieren und sprachliche Anregungen gezielt in ihrer Komplexität situationsangemessen zu variieren und einzusetzen. Dies könnte mit der konkreten Praxiserfahrung in Verbindung stehen, durch die eine Einübung und Reflexion dieser Fertigkeit über mehrere Termine möglich war. Auch der subjektiv wahrgenommene Verständniszuwachs durch die Praxisphase scheint für einen großen Teil der vermittelten Inhaltsbereiche relativ hoch zu sein. Insbesondere in den Kompetenzbereichen, die im Zentrum des Seminars standen und sich auf die entwicklungsförderliche Interaktion im Konkreten beziehen, wird der Gewinn besonders hoch eingeschätzt und die Bedeutsamkeit einer Praxisphase im Lehrkontext untermauert. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Konzeption des Seminars unter der Perspektive einer kompetenzorientierten Gestaltung des Lehr-Lernprozesses durch den Einbezug einer Praxisphase, in der die erworbenen entwicklungspsychologischen Wissensbestände auf der Handlungsebene umgesetzt und erfahren werden können, positiv auf theoretisches Wissen auswirkt und erste Schritte in Richtung einzelner Facetten professioneller Handlungskompetenz angestoßen werden. Auf Grund der kleinen Stichprobe und der fehlenden Kontrollgruppe sind diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Die Frage, ob für die beobachteten Veränderungen eine mit hohem Organisationsaufwand verbundene mehrwöchige Praxisphase im Kindergarten entscheidend ist, oder ob auch eine eher im theoretischen verankerte Annäherung an die Praxis durch eine vertiefende Videoanalyse sowie eine

schriftliche Erarbeitung und Präsentation einer beispielhaften Interaktionssituation ähnliche Ergebnisse erzielt, wird aktuell mit einer Kontrollgruppe geprüft.

Literatur

- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J. & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 97-105.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet_PDF.pdf (abgerufen am 18.07.2018).
- Geiß, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: Haupt Verlag.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111, 2055-2100.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6., überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, Th., Holzberger, D. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37-54). Berlin: Springer.
- Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D. & Kunter, M. (2015). Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 36-49.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.