

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

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung - Was nutzt der Nutzen?

Sina Schürer, Bea Bloh, Stefanie van Ophuysen und Lars Behrmann

Im Rahmen des Praxissemesters wurde ein Lehrkonzept entwickelt, das Studierende befähigen soll, sich durch Forschendes Lernen in der beruflichen Praxis zu professionalisieren. Entsprechend des Erwartung x Wert-Modells wurde neben der Vermittlung von forschungsmethodischen Grundkenntnissen zur Steigerung der Fähigkeitsüberzeugung (Erwartungskomponente) auch die individuelle Nutzenerwartung (Wertkomponente) fokussiert. Studien aus dem Schulkontext zeigen höhere Lernmotivation/-leistungen durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Nützlichkeit eines Lerninhaltes. Um die Übertragbarkeit auf den Hochschulkontext zu untersuchen, wurde im Praxissemester ein Experiment mit 80 Studierenden zur Steigerung der Nutzenerwartung durchgeführt. Die Befunde zeigen, dass selbst bei dieser kleinen Manipulation eine von den Fähigkeitseinschätzungen abhängige Nutzenentwicklung beobachtet werden konnte.

Theorie und Forschungsstand

Im Praxissemester des Lehramtsstudiums wird das (hochschul-)didaktische Konzept des Forschenden Lernens aufgegriffen und gilt hier als ertragreiches Ausbildungsparadigma (Rothland & Boecker, 2014). Auch an der WWU in Münster ist das Forschende Lernen im Rahmen des Praxissemesters ein Leitprinzip (Zentrum für Lehrerbildung, 2016).

Die Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung der WWU Münster betont, dass im Kontext der Lehrerbildung Forschendes Lernen nicht nur als hochschuldidaktisches Konzept begriffen werden kann, sondern vielmehr als eine besondere Art und Weise zu lernen, die sich an Denk- (z.B. Hypothesisieren) und Handlungsweisen (z.B. Datenerhebung) eines Forschungsprozesses orientiert. Ziel ist es, das Forschende Lernen als Methode systematischen Erfahrungserwerbs zur Unterstützung professionellen Lehrerhandelns zu nutzen (siehe dazu ausführlicher van Ophuysen et al., 2017). Die Studierenden besuchen dazu im Verlauf des Praxissemesters eine forschungsmethodische Veranstaltung sowie drei Projektseminare, die im

Blockformat vorbereitend, begleitend und nachbereitend zur fünfmonatigen Praxisphase angeboten werden. Sowohl in der Vorlesung als auch in den bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen wird explizit immer wieder der Nutzen des Forschenden Lernens herausgestellt. Jedoch ergaben eigene Untersuchungen, dass während der Praxisphase die Intention forschend zu lernen sowie die Nutzenerwartung nicht gesteigert werden konnte (van Ophuysen et al., 2017). Dies deckt sich mit ersten Befunden, die geringe Relevanz- und Akzeptanzbewertungen der Studienprojekte und forschenden Tätigkeiten seitens der Studierenden zeigen (z.B. Van Ackeren & Herzig, 2016). Unsere Modellanalysen gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) zeigen aber auch die Bedeutsamkeit der Nutzenerwartung für die Intentionsausbildung später forschend zu lernen (Behrmann & van Ophuysen, 2016). Daher wurde in Anlehnung an die Arbeiten von Canning und Harackiewicz (2015) aus dem Schulkontext zur Förderung der Nutzenerwartung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Besuchs von MINT-Fächern eine Intervention zur Steigerung der individuellen Nutzenerwartung in die Lehrkonzeption des bildungswissenschaftlichen Projektseminars integriert. Die Interventionen von Harackiewicz und Kollegen basieren auf dem Erwartungs x Wert-Modell von Eccles (Eccles & Wigfield, 2002). Kernidee dieser Interventionen ist es, dass durch das eigenständige Generieren von (positiven) Erwartungen für die persönliche Zukunft, die sich als Folge des Lernens bestimmter Wissensinhalte ergeben (=selbstgenerierte Erwartungen), ein stärkerer Lebensweltbezug erreicht wird und daher globale Nutzenerwartungen positiver beeinflusst werden, als durch die Vorgabe allgemein positiver Konsequenzen durch eine andere Person (=extern kommunizierte Erwartungen). In (quasi)experimentellen Studien konnte gezeigt werden, dass sich insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen die Kombination aus extern-kommuniziertem Nutzen mit selbstgeneriertem Nutzen zu einer erhöhten Nutzenerwartung führt (Canning & Harackiewicz, 2015).

In Anlehnung an diese Befunde möchten wir folgende **Fragestellungen** beantworten:

Analysefokus 1: Interventionseffekte

1a) Kann der wahrgenommene Nutzen des Forschenden Lernens (FL) dadurch gesteigert werden, dass die Studierenden selbstgenerierte Nutzenerwartungen formulieren?

1b) Wirkt eine solche (minimale) Intervention in unterschiedlicher Weise bei Studierenden mit hohen vs. geringen Fähigkeitsüberzeugungen?

Analysefokus 2: Inhalte der produzierten Texte

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die von den Studierenden verfassten Texten inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Umsetzung der Manipulation nachvollziehen zu können (z.B. Konkretisierung des persönlichen Bezugs, Art und Weise der Darstellungsform).

Methode

Durchführung und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte in acht bildungswissenschaftlichen Projektseminaren im Rahmen des Praxissemesters im Wintersemester 2016/2017 und Sommersemester 2017. Im Rahmen des Forschungsprojektes FLIP (Forschendes Lernen im Praxissemester) werden in jeder Kohorte längsschnittlich Daten zu drei Messzeitpunkten (MZP) erhoben: zu Beginn des vorbereitenden Seminarblocks (MZP I), nach dem zweiten Seminarblock direkt vor Beginn der fünfmonatigen Praxisphase (MZP II) sowie nach dem nachbereitenden Seminarblock im Anschluss an die Praxisphase (MZP III).

Für die hier berichteten Analysen sind die Daten der Messzeitpunkte II und III relevant. Vollständige Daten zu beiden Messzeitpunkten liegen von N=98 Studierenden vor, die an der Intervention teilnahmen. Die Studierenden verteilen sich gleichmäßig auf die Experimental- und Kontrollgruppe (EG= 48, KG=50). 71 Studierende sind weiblich, 26 männlich, 1 Person hat keine Angaben zum Geschlecht gemacht. Die Befragten studieren im ersten oder zweiten Fachsemester des Master of Education. Der Altersdurchschnitt liegt bei 24,43 Jahren (SD=3,08).

Intervention

Im Rahmen des letzten, nachbereitenden Seminarblocks wurde die Intervention durchgeführt. Die Studierenden reflektierten in diesem Seminarblock über die Praxisphase und in diesem Zusammenhang auch über das Forschende Lernen. Sie erhielten ein Arbeitsblatt mit der Aufforderung entweder eine *Definition von Forschendem Lernen* zu notieren (KG) oder den *Nutzen Forschenden Lernens* für sich persönlich zu notieren (EG).

Instrumente

Mit einem standardisierten Fragebogen wurden zum einen die Nutzenerwartung gegenüber dem forschungsorientierten Denken als auch dem forschungsorientierten Handeln erfasst, zum anderen die Fähigkeitsüberzeugungen in Bezug auf die beiden Facetten des Forschenden Lernens (siehe ausführlicher van Ophuysen, Behrmann, Bloh et al., 2017). Für die Datenauswertung sind die Skalen der Nutzenerwartung zu den Messzeitpunkten II und III relevant sowie die Skalen der Fähigkeitsüberzeugungen zu Messzeitpunkt III. Die Reliabilitäten sind durchweg als gut zu bewerten.

Tab. 1: Eingesetzte Skalen mit Beispielitem und Reliabilität

Skalen	Beispielitem	Items	MZP II Cronbachs alpha	MZP III Cronbachs alpha
Nutzen	Folgende Aspekte des Forschenden Denkens/Handelns erachte ich als besonders <u>hilfreich</u>, um später in der beruflichen Praxis zu lernen / um mein berufliches Handeln zu verbessern:			
FH	Entwicklung und Auswahl von Erhebungsinstrumenten (z.B. Fragebogen, Interviewleitfaden, Beobachtungsverfahren)	6	.903	.895
FD	Ereignisse/Situationen objektiv wahrnehmen (z.B. eigene Beobachtungstendenzen bewusst machen, gezielt Sachverhalte beobachten)	5	.874	.837
Fähigkeits- überzeugung	Bitte überlegen Sie, in wie weit Sie schon über folgendes Wissen verfügen.			
FH	Ich weiß, wie ich ein Konstrukt (z.B. Schulfreude) erheben/messbar machen kann (Operationalisierung).	4		.861
FD	Ich kenne die Verzerrungstendenzen, denen wir in der Alltagsbeobachtung unterliegen.	5		.838

Anm.: Antwortformat: „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme genau zu“

Datenauswertung

Mithilfe einer Mediandichotomisierung wurden jeweils zwei Gruppen von Studierenden gebildet, solche mit hohen vs. geringen Fähigkeitsüberzeugungen gegenüber dem forschungsorientierten Denken (Median=3.90) und dem forschungsorientierten Handeln (Median=3.85). In einem ersten Schritt wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit den beiden unabhängigen Variablen Experimentelle Bedingung (EG, KG) und Fähigkeitsüberzeugungen (hoch, gering) gerechnet. In einem zweiten Schritt wurden die Fähigkeitsüberzeugungen als kontinuierliche Variablen als

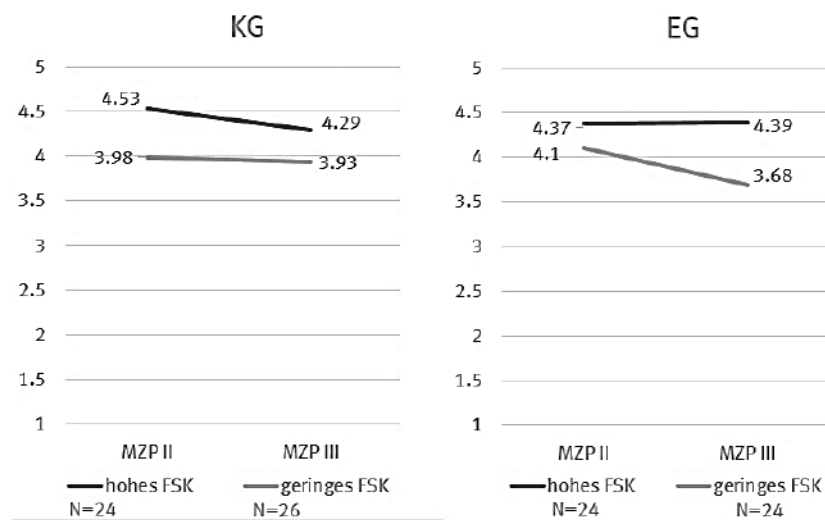
Prädiktor in einer linearen Regression zur Vorhersage der Nutzenerwartung zu Messzeitpunkt drei genutzt. Als zusätzliche Prädiktoren gingen die Nutzenerwartung zum zweiten Messzeitpunkt, die experimentelle Bedingung als Dummy-Variable sowie der Interaktionsterm aus experimenteller Bedingung und Fähigkeitsüberzeugung ein.

Ergebnisse

Interventionseffekte

Die Mittelwerte für die Nutzenerwartung bzgl. des *forschungsorientierten Denkens* sind Abb. 1 zu entnehmen. Es ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 94)=6,484$, $p=.012$, *partielles Eta-Quadrat*=.065), jedoch wider Erwarten keine Wechselwirkung zwischen Zeit und experimenteller Bedingung ($F(1, 94)=,157$, $p=.693$). Hingegen zeigt sich eine signifikante dreifache Interaktion ($F(1, 94)=5,164$, $p=.025$, *partielles Eta-Quadrat*=.052).

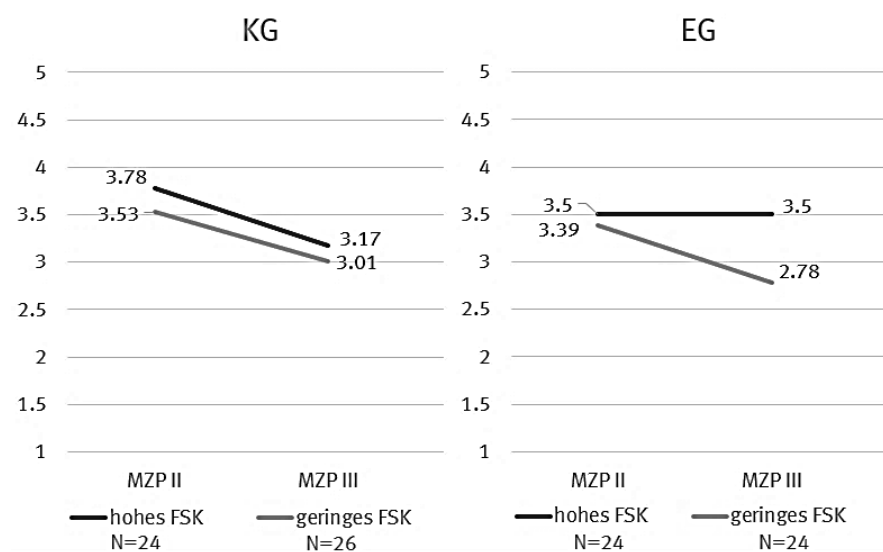
Abb. 1: Entwicklung des forschungsorientierten Denkens in der Kontroll- und Experimentalgruppe



Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Nutzenerwartung bzgl. des *forschungsorientierten Handelns* (s. Abb. 2). Zunächst wird deutlich, dass die Mittelwerte insgesamt deutlich niedriger sind im Vergleich zum forschungsorientierten Denken. Auch hier ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 94)=22,800$, $p<.001$, *partielles Eta-Quadrat*=.195), ebenfalls keine Wechselwirkung zwischen Zeit und experimenteller Bedingung ($F(1, 94)=2,172$, $p=.144$) und auch eine Tendenz für eine dreifache Interaktion ($F(1, 94)=3,621$, $p=.060$, *partielles Eta-Quadrat*=.037). In der

Kontrollgruppe kommt es sowohl für Studierende mit hohen als auch mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen zu einer Abnahme der Nutzenerwartung. In der Experimentalgruppe hingegen kommt es nur für Studierende mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen zu einer deutlichen Abnahme nach der Praxisphase. Die Nutzenerwartung der Studierenden mit hohen Fähigkeitsüberzeugungen gegenüber dem forschungsorientierten Handeln bleibt konstant. An dieser Stelle sei bereits auf die geringen Effektstärken hingewiesen.

Abb. 2: Entwicklung des forschungsorientierten Handelns in der Kontroll- und Experimentalgruppe



Die Berechnung der linearen Regressionen zeigt, dass lediglich die Nutzenerwartung zum zweiten Messzeitpunkt prädiktiv für die Nutzenerwartung zum dritten Messzeitpunkt ist (siehe Tabelle 2), sowohl für das forschungsorientierte Denken als auch für das forschungsorientierte Handeln.

Tab. 2: Lineare Regression zur Vorhersage der Nutzenerwartung für forschungsorientiertes Denken und Handeln

	Kriterium: Nutzenerwartung hinsichtlich forschungsorientiertem					
	Denken			Handeln		
	B	SE	Beta	B	SE	Beta
Gruppe (0 = KG; 1 = EG)	-.354	.771	-.243	.101	.861	.056
Nutzenerwartung t_2	.444	.093	.409**	.456	.108	.395**
Fähigkeitsselbstkonzept t_3	.297	.285	.256	.239	.358	.201
FSK t_3 x Gruppe	.080	.194	.242	.014	.219	.036
	$R^2 = .363$			$R^2 = .188$		

** $p < .01$

Entgegen der Annahme war die Nutzenerwartung gegenüber dem forschungsorientierten Denken und Handeln in der Experimentalgruppe nicht signifikant höher als in der Kontrollgruppe. Um Hinweise darauf zu erhalten, wie die Studierenden die experimentelle Manipulation konkret umsetzten und Erklärungen zu finden, wurden die Texte der Studierenden analysiert.

Inhalte der produzierten Texte

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte nach Mayring (2010) mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Die Analyse der *Texte der Kontrollgruppe* zeigt, dass die Studierenden größtenteils (89%) vollständige Definitionen verfasst haben und ihr Verständnis von Forschendem Lernen dabei zu einem großen Teil (76%) mit dem Verständnis unserer Arbeitsgruppe übereinstimmt. Die Auswertung zeigt jedoch auch, dass 6% (N=3) der Studierenden der KG nicht (nur) definieren, sondern ebenfalls oder sogar ausschließlich über ihre Nutzenerwartungen schreiben. Die Auswertung der *Texte der Experimentalgruppe* ergab, dass im Durchschnitt 4,7 Nutzenaspekte genannt werden (Max=9). 67% der Studierenden nennen fünf oder mehr Nutzenaspekte, 9% nennen nur einen oder zwei Nutzenaspekte. Weiterhin wurde geprüft wie der Nutzen formuliert wurde. 42% formulieren in der „Ich-Form“ und beziehen den Nutzen explizit auf sich selbst. 27% der Studierenden hingegen nutzen Passiv-Konstruktionen und schreiben in der „Man-Form“, formulieren demnach eher einen allgemeinen und keinen persönlichen Nutzen. Die restlichen 31% nutzen Mischformen aus „Ich- und Man-Form“.

Als Zwischenfazit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die experimentelle Manipulation größtenteils funktioniert hat. Jedoch haben einige Studierende in der Kontrollgruppe auch einen persönlichen Nutzen formuliert und einige Studierenden in der Experimentalgruppe haben einen sehr geringen Nutzen formuliert, keinerlei Nutzen oder eine ablehnende Haltung gegenüber dem Forschenden Lernen dargestellt zum Beispiel in Bezug auf die Umsetzbarkeit oder die derzeitige schulische Praxis.

Diskussion

Die Varianzanalysen ergeben erste Hinweise darauf, dass Studierende mit hohen Fähigkeitsüberzeugungen von dem Verfassen eines selbstgenerierten Nutzens in dem

Sinne profitieren, dass es nicht zu einem Absinken der Nutzenerwartung nach der Praxisphase kommt. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen in den Gruppen und der sehr geringen Effektstärken müssen diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, zumal die Regression darauf hinweist, dass lediglich die Nutzenerwartung vor der Praxisphase prädiktiv für die Nutzenerwartung nach der Praxisphase ist. Wer im Vorfeld einen großen Nutzen im Forschenden Lernen sieht, der sieht den Nutzen auch nach der Praxisphase – unabhängig von der Intervention. Die Analyse weiterer Daten der nächsten Kohorte von Praxissemesterstudierenden soll zeigen, ob die Ergebnisse repliziert werden können. Zudem ist geplant weitere Variablen in die Datenerhebung aufzunehmen. Es erscheint plausibel, dass zusätzlich zu den Fähigkeitsüberzeugungen auch die Erfahrungen in der schulischen Praxis für die Nutzenerwartung relevant sind. Brandhorst, Streblow und Jacke (2016) konnten zeigen, dass nicht nur Studierende, sondern auch Lehrkräfte die Studienprojekte als „eher unwichtig“ erachten. Wenn Studierende in der Schule nicht auf Vorbilder treffen, die forschend lernen oder zumindest das Forschende Lernen unterstützen, ist es nicht verwunderlich, dass die Nutzenerwartung nicht gefestigt werden kann (Klewin & Koch, 2017). Eine vermehrte Kooperation zwischen Schule und Hochschule wäre an dieser Stelle wünschenswert. Die Auswertung der qualitativen Daten gibt Hinweise darauf, dass einige Studierende auch nach der Praxisphase noch ein falsches bzw. kein Verständnis vom Forschenden Lernen haben. Hier muss gezielt an der Seminarkonzeption angesetzt werden, um Missverständnisse auszuräumen. Weiterhin erscheint es sinnvoll weitere, „plastischere“ Beispiele im Schulkontext zum Nutzen des forschenden Lernens in die Seminarblöcke einzubauen. Zusätzlich zeigt die Auswertung der Texte, dass auch die Instruktion zum Verfassen der Texte überarbeitet werden sollte, so dass in der Kontrollgruppe ausschließlich definiert wird und der Nutzen in der Experimentalgruppe in der Ich-Form verfasst wird und mit Beispielen erklärt wird, so dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit der persönlichen Bedeutung des Forschenden Lernens für die Person selbst gewährleistet wird. Im kommenden Semester ist auch die Steigerung des zeitlichen Umfangs der Intervention geplant.

Literatur

- Ackeren, I. van & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein - Westfalen. *SchuleNRW*, Beilage November, 4-6.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Behrmann L. & van Ophuysen S. (2016). „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtsstudierende an der WWU Münster.“ In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI*, S. 109-119. Aachen: Shaker.
- Brandhorst, A., Streblow, L., Jacke, N. (2016). *Papier zur Landesweiten Evaluation; untersuchte Zielgruppen: Lehrkräfte an Schulen, Studierende*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld.
- Canning, E. A. & Harackiewicz, J. M. (2015). Teach It, Don't Preach It: The Differential Effects of Directly-communicated and Self-generated Utility Value Information. *Motivation Science*, 1(1), 47-71
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109-132.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?/Research-based Learning without Researching Teachers? *Die deutsche Schule: DDS; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 109(1), 58.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106(4), 386-397.
- Van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 9 (2), 276-305.
- Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.). (2016). *Praxissemester im Master. Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter:
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps_infobroschu__re_praxissemester.pdf (abgerufen am 26.09.2018).