

Berichte aus der Psychologie

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

**Psychologiedidaktik und Evaluation XI**

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

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

# **Inhalt**

## **Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie**

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie  
2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL  
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik  
– Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von  
Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf  
Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL  
UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren  
Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

## **Lehren und Lernen**

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen?  
Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik:  
Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

## **Psychologie an Schulen**

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

## **Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse**

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

## **Evaluation**

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
---	-----

ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
--	-----

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
--	-----

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
---	-----

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
---	-----

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
--	-----

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
---	-----

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
---	-----

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349
---	-----

# **„Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtsstudierende an der WWU Münster**

## **Lars Behrmann und Stefanie van Ophuysen**

Während des nach nordrhein-westfälischem Lehrerausbildungsgesetz vorgeschriebenen Praxissemesters sollen die Lehramtsstudierenden der WWU Münster das Forschende Lernen als Professionalisierungsmaßnahme kennenlernen. In dieser Untersuchung wurde geprüft, ob es gelingt, die Voraussetzungen für eigenständig initiiertes Forschendes Lernen über den Besuch einer auf das Praxissemester vorbereitenden Methodenveranstaltung zu etablieren. Zunächst konnte diesbezüglich gezeigt werden, dass die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) die empirischen Daten der Lehramtsstudierenden gut beschreibt. Weiterhin weisen erste Ergebnisse darauf hin, dass die Methodenveranstaltung prinzipiell geeignet zu sein scheint, um die Voraussetzungen für eigenständig initiiertes Forschendes Lernen zu schaffen, wobei auch Hinweise auf Implementationsprobleme im Rahmen des Praxissemesters vorliegen.

Seit der Einführung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) müssen Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen bereits während der universitären Ausbildung schulpraktische Erfahrungen sammeln, was durch ein obligatorisches Praxissemester im Masterstudium sichergestellt werden soll. Ein wesentliches Ziel dieses Praxissemesters besteht darin, die Studierenden dazu zu befähigen, „theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (LZV, §8).

Das Rahmenkonzept zum Praxissemester an der WWU Münster sieht das „Forschende Lernen“ als Leitprinzip zur Erreichung dieser Ziele an. Unter Forschendem Lernen wird dabei ein Professionalisierungsprozess verstanden, bei dem angehende Lehrkräfte lernen sollen, aus konkreten (schulischen) Erfahrungen Forschungsfragen abzuleiten, ein zur Beantwortung dieser entsprechendes Untersuchungsdesign zu entwickeln sowie die hierzu notwendigen Daten angemessen zu erheben, auszuwerten und zu interpretieren (Universität Münster, 2014). Somit soll eine „forschende



Grundhaltung“ entwickelt werden, die durch eine allgemeine Bereitschaft gekennzeichnet ist, Fragestellungen des Schulalltags über den Weg des Forschenden Lernens zu beantworten.

Das Forschende Lernen selbst bedient sich einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Methodik. Dennoch darf hierbei das Forschende Lernen nicht als wissenschaftliche Forschungsarbeit im eigentlichen Sinne missverstanden werden: Während sich sozialwissenschaftliche Forschung damit befasst, über verschiedene Situationen generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen, werden beim Forschenden Lernen primär solche Fragestellungen beantwortet, die dem Erkenntnisinteresse der forschend lernenden Person dienen sollen. Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf eine andere als die untersuchte Situation sowie für andere als die untersuchten Personen ist nicht angestrebt. Hier zeigt sich der Professionalisierungsgedanke des Forschenden Lernens: Das Beantworten von Forschungsfragen soll Lehrkräften primär dabei helfen, die Wissenslücken zu füllen, die zur Optimierung ihres eigenen professionellen Handelns notwendig sind.

Obgleich also beim Forschenden Lernen keine wissenschaftliche Forschungsarbeit im eigentlichen Sinne stattfindet, bedarf es hierzu dennoch empirisch-forschungsmethodischer Basiskompetenzen. Diese werden an der WWU Münster u.a. in einer von der Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung konzeptualisierten Lehrveranstaltung unterrichtet. Diese umfasst acht 90-minütige Vorlesungssitzungen, in denen folgende Inhalte thematisiert werden:

- Wissen über Untersuchungsdesigns (Welches Design ist für welche Fragestellung angemessen?)
- Wissen über die Konstruktion und Anwendung von Erhebungsinstrumenten wie Fragebogen oder Beobachtungsbogen
- Basale Kenntnisse der Datenauswertung (je nach Fragestellung bedingte relative Häufigkeiten, Effektstärken oder Korrelationen)
- Wissen darüber, welche Ergebnisinterpretation in Abhängigkeit von Untersuchungsdesign und Fragestellung zulässig ist (Kann bspw. eine Kausalaussage getroffen werden?)



Hinzu kommen weitere vier Tutoriumstermine à 3 Stunden, in denen die im Vorlesungsteil besprochenen Inhalte anhand einer exemplarischen Fragestellung praktisch eingeübt werden.

Nach dem Besuch der Methodenveranstaltung beginnen für die Studierenden drei sogenannte „Projektseminare“. Eines davon wird in den Bildungswissenschaften absolviert, die anderen beiden Projektseminare werden von den Fachdidaktiken der jeweils studierten Lehrfächer angeboten. In diesen Projektseminaren werden mit den Studierenden gemeinsam Fragestellungen erarbeitet, die im an die Seminare anschließenden Praxissemester eigenständig und unter Rückgriff auf die in der Methodenveranstaltung erlernten Inhalte bearbeitet werden müssen.

Im Praxissemester lernen die Lehramtsstudierenden dann die Prinzipien des Forschenden Lernens anhand eigener praktischer Erfahrungen kennen. Das Absolvieren des Praxissemesters fungiert dabei als erster Schritt dahin, das Forschende Lernen im Sinne einer Forschenden Grundhaltung als selbstgesteuerte Professionalisierungsmaßnahme einsetzen zu können. Das Vorhandensein forschungsmethodischer Basiskompetenzen stellt hierzu eine unmittelbar notwendige, nicht aber eine hinreichende Voraussetzung dar. Nach Ajzens (1991) Theorie des geplanten Verhaltens (TPB) wäre selbstinitiiertes Forschendes Lernen erst dann zu erwarten, wenn die Studierenden bzw. die späteren Lehrkräfte davon überzeugt sind, 1) die notwendigen methodischen Fertigkeiten auch zu besitzen (Kontrollüberzeugungen), 2) dass eine methodische Herangehensweise an Fragestellungen des Schulalltags auch wünschenswerte Konsequenzen nach sich zieht (positive Einstellung ggü. Verhalten) und 3) dass „signifikante Andere“ Forschendes Lernen von ihnen auch erwarten (subjektive Norm).

In der forschungsmethodischen Lehrveranstaltung werden deshalb neben den forschungsmethodischen Fertigkeiten auch die entsprechenden Überzeugungen der Studierenden adressiert: Um ein positives Fähigkeitsselbstkonzept der Studierenden zu schaffen, werden im Vorlesungsteil viele realistische Beispielfragestellungen besprochen, anhand derer den Studierenden verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung aufgezeigt werden. Darüber hinaus üben die Studierenden im Tutorium, wie die einzelnen Schritte einer empirischen Untersuchung erfolgreich gemeistert werden können. Die Tutorien werden dabei – wenn möglich – durch Studierende

geleitet, die bereits selber das Praxissemester erfolgreich absolviert haben. Die stellvertretende Erfahrung, dass andere Studierende im Praxissemester bereits erfolgreich forschend gelernt haben, sollte sich positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken. Dieses Peer-Teaching sollte darüber hinaus sowohl auf den erwarteten Nutzen des Forschenden Lernens als auch auf die subjektiven normativen Erwartungen der Studierenden Einfluss haben. Letztere werden zusätzlich darüber adressiert, dass die Dozierenden der Methodenveranstaltungen kontinuierlich die Vorzüge einer systematisch-empirischen Vorgehensweise zur Bearbeitung von schulpraktischen Fragestellungen betonen.

Das Forschende Lernen soll den Weg zu einer forschenden Grundhaltung der Studierenden ebnen. Für die Ausbildung einer solchen Grundhaltung ist es wichtig, bereits genannte Überzeugungen über das Forschende Lernen zu entwickeln (kognitive Prädisposition) sowie die Schritte des Forschenden Lernens auch tatsächlich zu durchlaufen (behaviorale Prädisposition). Neben kognitiven (in der Methodenveranstaltung adressiert) und behavioralen (im Praxissemester eingeübt) Prädispositionen ist es für die Etablierung einer solchen Grundhaltung unerlässlich, wenn auch entsprechende affektive Prädispositionen vorliegen (vgl. Eagly & Chaiken, 1993). Das heißt, dass eine Person erst dann über das Forschende Lernen eine forschende Grundhaltung entwickeln dürfte, wenn sie den Aktivitäten des Forschenden Lernens gegenüber zugeneigt ist. Um diesen Sachverhalt zu prüfen, wurde Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens (1991) von uns um eine affektive Komponente als Prädiktor der Verhaltensintention erweitert.

## **Fragestellungen**

Es ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Lässt sich das modifizierte Modell der TPB empirisch bestätigen?
2. Gelingt es, über das vorgestellte Veranstaltungskonzept bei den Studierenden die Grundlagen für selbstinitiiertes Forschendes Lernen zu legen? Zeigen sich also über das Semester Veränderungen bei den Studierenden hinsichtlich ihres/ihrer...

- ...forschungsmethodischen Anwendungswissens?
- ...Kontrollüberzeugungen (Fähigkeitsselbstkonzept)?
- ...positiven Einstellungen zum Forschenden Lernen (erwarteter Nutzen)?
- ...normativen Überzeugungen (subjektive Norm)?
- ...affektiven Einstellung gegenüber forschungs-orientierter Handlungen?
- ...Intention, forschend zu lernen?

3. Lassen sich die Befunde semesterübergreifend stabil replizieren?

## **Methode**

### **Durchführung & Stichprobe**

Um die drei Fragestellungen beantworten zu können, wurden von  $n = 112$  Lehramtsstudierenden aus dem Sommersemester 2015 und  $n = 114$  Lehramtsstudierenden aus dem Wintersemester 2015/16 jeweils zu Beginn und zum Abschluss der forschungsmethodischen Lehrveranstaltung Daten erhoben. Für die Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die Daten aller  $n = 226$  Lehramtsstudierenden verwendet, für die zweite Fragestellung nur die der Studierenden des Sommersemesters 2015 und für die dritte Fragestellung nur die der Studierenden des Wintersemesters 2015/16.

### **Instrumente**

Das Forschungsmethodische Anwendungswissen wurde über einen eigens konstruierten Wissenstest erhoben, bei dem die Studierenden für eine zuvor ausgewählte Fragestellung angeben mussten, welche Schritte jeweils zur Beantwortung dieser die richtigen waren. Die 10 Items des Tests deckten Fragen zum gesamten Forschungsprozess ab (Untersuchungsdesign, Stichprobenwahl, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisinterpretation). Je nach gewählter Ausgangsfragestellungen wiesen die Skalen Reliabilitäten von  $\alpha = .41$  bis  $\alpha = .49$  auf.

Das forschungsbezogene Fähigkeitsselbstkonzept (Kontrollüberzeugungen,  $\alpha = .94$ ) sowie der erwartete Nutzen des Forschenden Lernens ( $\alpha = .94$ ) wurden jeweils mit zehn Items erfasst. Die Überzeugung, dass relevante andere Personen das Forschende Lernen von den Studierenden erwarten (Subjektive Norm,  $\alpha = .73$ ) sowie die affektive

Einstellung zum Forschenden Lernen ( $\alpha = .80$ ) wurden jeweils über vier Items erhoben. Die Intention der Studierenden, forschend zu lernen (Handlungsintention), wurde über drei Items erfasst ( $\alpha = .63$ ). Die Items aller Skalen waren fünffach gestuft.

## Analysen & Ergebnisse

### Fragestellung 1

Über ein latent modelliertes Strukturgleichungsmodell konnte gezeigt werden, dass sich das modifizierte Modell der Theorie des geplanten Verhaltens mit den Daten der Studierenden empirisch abbilden lässt: Nahezu alle Prädiktoren des modifizierten Modells sagten signifikant die Intention vorher, forschend zu lernen. Lediglich die Kontrollüberzeugungen zeigten keinen signifikanten Beitrag. Es ist aber möglich, dass durch die hohen Interkorrelationen wesentliche Varianzanteile der Kontrollüberzeugungen durch andere Prädiktoren abgedeckt wurden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Modell mit  $R^2 = .77$  insgesamt eine hohe Varianzaufklärung liefert und eine angemessene Modellgüte aufweist (RMSEA = .047, SRMR = .041, CFI = .972 und TLI = .962).

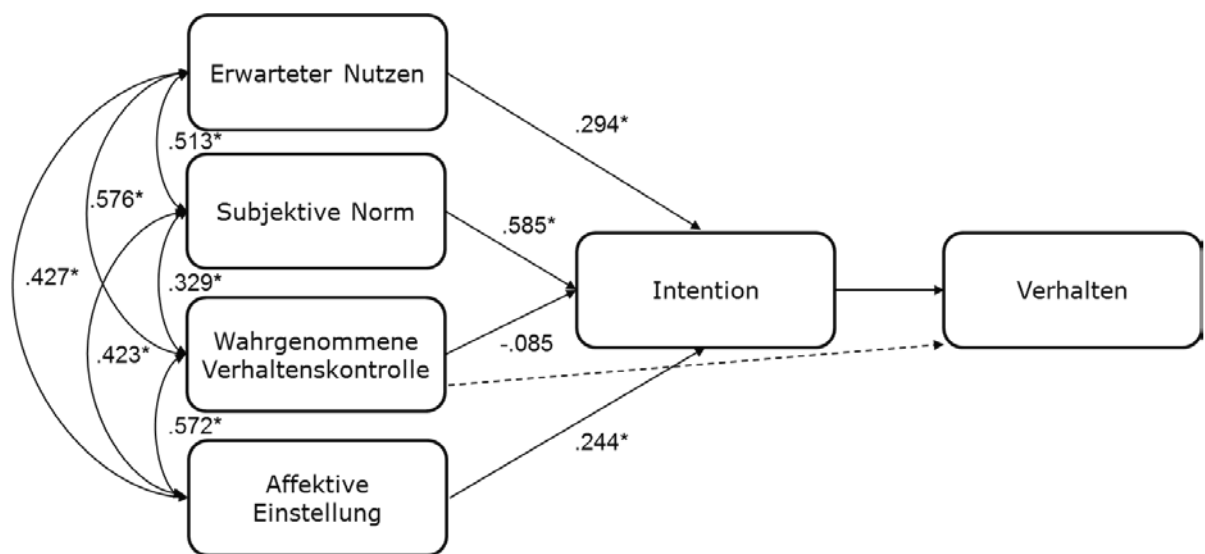


Abb. 1: Modell der modifizierten Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991)

### Fragestellung 2

Mit den Daten der Studierenden aus dem Sommersemester 2015 konnte gezeigt werden, dass sich die Studierenden sowohl im forschungsmethodischen Anwendungswissen als auch im forschungsmethodenbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept über das

Semester hinweg signifikant verbesserten. Der Anstieg der Intention, forschend zu lernen, verfehlte knapp das .05-Signifikanzniveau (vgl. Tab. 1). Der Anstieg des erwarteten Nutzens sowie der affektiven Einstellung zum Forschenden Lernen war dagegen statistisch nicht signifikant<sup>6</sup>.

**Tab. 1: Nach Kohorten getrennte deskriptive Daten sowie Ergebnisse der Messwiederholungsanalysen**

Merkmal	Kohorte	Zeitpunkt t1	Zeitpunkt t2	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Forschungs- methodisches Anwendungswissen	SoSe 15	3.98 (1.73)	4.54 (1.68)	6.23	1, 88	.014
	WiSe 15/16	3.95 (1.58)	3.91 (1.43)	0.06	1, 98	.814
Fähigkeitsselbst- konzept	SoSe 15	3.59 (0.62)	4.11 (0.41)	54.17	1, 87	.001
	WiSe 15/16	3.57 (0.55)	3.78 (0.46)	15.54	1, 99	.001
Erwarteter Nutzen	SoSe 15	3.88 (0.48)	3.92 (0.41)	0.49	1, 88	.485
	WiSe 15/16	3.77 (0.49)	3.60 (0.56)	7.66	1, 100	.007
Subjektive Norm	SoSe 15	–	3.36 (0.65)	–	–	–
	WiSe 15/16	3.41 (0.58)	3.20 (0.66)	9.17	1, 99	.003
Affektive Einstellung	SoSe 15	3.46 (0.57)	3.50 (0.64)	0.51	1, 87	.477
	WiSe 15/16	3.37 (0.67)	3.33 (0.67)	0.73	1, 100	.396
Handlungsintention	SoSe 15	3.69 (0.69)	3.83 (0.53)	3.43	1, 88	.067
	WiSe 15/16	3.64 (0.63)	3.67 (0.72)	0.29	1, 100	.593

### Fragestellung 3

Im Vergleich zu den Studierenden aus dem Sommersemester 2015 konnte für die Studierenden des Wintersemesters 2015/16 kein Anstieg des forschungsmethodischen Anwendungswissens gezeigt werden. Ein signifikanter Anstieg fand sich lediglich beim Fähigkeitsselbstkonzept, welcher aber deutlich geringer als im Vorsemester ausfiel. Im Gegensatz dazu wurde jedoch gefunden, dass der erwartete Nutzen forschenden Lernens sowie die subjektive Norm signifikant über das Semester abfielen. Bezüglich der

<sup>6</sup> Für die subjektive Norm wurden zum Messzeitpunkt t1 noch keine Daten erhoben, weshalb lediglich der t2-Wert dargestellt werden kann.



affektiven Einstellung sowie der Handlungsintention ließen sich keine signifikanten Veränderungen nachweisen (Tab. 1).

Um zu überprüfen, ob es im direkten Vergleich Unterschiede im Verlauf zwischen den Studierenden beider Semester gab, wurden für jede Zielvariable 2x2 Messwiederholungs-Varianzanalysen berechnet. Hier zeigte sich, dass die Kohorte aus dem Wintersemester 2015/16 im Hinblick auf das forschungsmethodische Anwendungswissen ( $F(1,186) = 4.65, p = .032$ ) den erwarteten Nutzen ( $F(1,188) = 6.26, p = .013$ ) sowie das Fähigkeitsselbstkonzept ( $F(1,186) = 11.82, p < .001$ ) einen signifikant niedrigeren Anstieg bzw. eine signifikant verschiedene Verlaufsrichtung als die Kohorte aus dem Sommersemester 2015 aufwies.

## Diskussion

Mit den Daten der Studierenden aus dem Sommersemester 2015 und dem Wintersemester 2015/16 konnte gezeigt werden, dass die um die affektive Einstellung zum Forschenden Lernen ergänzte Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) geeignet ist, um die empirischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen zu modellieren. Die Ergebnisse aus dem Sommersemester 2015 weisen zudem darauf hin, dass die Methodenveranstaltung offenbar erfolgreich dazu beitragen kann, die Prädiktoren der Handlungsintention positiv zu beeinflussen: Bezüglich der Prädiktoren zeigten sich entweder signifikante Zuwächse über das Semester oder aber sie verblieben auf einem hohen Ausgangsniveau. Im Gegensatz dazu weisen die Ergebnisse aus dem Wintersemester auf einen eher entgegengesetzten Effekt hin. Es stellt sich somit die Frage, worin sich die Erfahrungen der Studierenden aus den beiden Semestern voneinander unterscheiden.

Ergänzende Analysen der Daten aus Wintersemester zeigten, dass zu t2 mit  $r = .48$  ein recht hoher Zusammenhang zwischen dem erwarteten Nutzen des Forschenden Lernens und der subjektiven Norm bestand. Dies weist darauf hin, dass die unerwartet niedrigen Befunde mit den wahrgenommenen Äußerungen von für die Studierenden relevanten Personen zusammenhängen könnten, was wiederum auf ein Implementationsproblem hinweist. Am Gelingen des Praxissemesters sind neben den Dozierenden der Methodenveranstaltungen und den Dozierenden der Projektseminare aus den Bildungswissenschaften und den jeweiligen Fachdidaktiken auch Akteure aus dem ZfL,

dem ZfsL sowie die betreuenden Lehrkräfte an den Projektschulen beteiligt. In Anbetracht dieser Personenanzahl ist es denkbar, dass nicht alle der ins Praxissemester involvierten Personen gleichermaßen vom Konzept des Forschenden Lernens überzeugt sind. Tatsächlich weisen erste Nachforschungen aus unserer Arbeitsgruppe in diese Richtung: So gaben einige befragte Studierende an, dass es den Betreuungslehrkräften an den Schulen oft am Verständnis für die Sinnhaftigkeit forschender Tätigkeiten fehle. Weiterhin bereiteten manche Projektseminar-Dozierende offenbar eher auf das Unterrichten als auf Forschendes Lernen vor (Homt, 2016).

Hieraus lässt sich unmittelbar ableiten, dass es derzeit offenbar noch Bedarf an verbesserten Absprachen der ins Praxissemester involvierten Akteure gibt. Weiterhin sollten insbesondere Studierende, die das Praxissemester bereits erfolgreich absolviert haben, danach befragt werden, was ihrer Meinung nach noch optimiert werden müsste. Gelänge dies, erscheint es in Anbetracht der ersten vielversprechenden Ergebnisse plausibel, dass über das vorgestellte Lehrkonzept die Grundlagen für das Forschende Lernen als selbstgesteuerte Professionalisierungsmaßnahme etabliert werden können.

## Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Homt, M. (2016). [Erste Befragungsergebnisse von Lehramtsstudierenden zum Praxissemester]. Unpublizierte Rohdaten.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)*. Verfügbar unter:  
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf>
- Universität Münster (2014). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster*. Verfügbar unter:  
[https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/orientierungsrahmen\\_praxissemester.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf)