

Berichte aus der Psychologie

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

**Psychologiedidaktik und Evaluation XI**

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)  
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)  
Band 14

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
---	-----

## **„Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“.**

Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester

**Sabine Fabriz, Lukas Schulze-Vorberg und Holger Horz**

Im Wintersemester 2015/16 fand in Hessen im Rahmen einer Pilotphase erstmalig ein Praxissemester für Studierende in den Lehramtsstudiengängen an drei Universitäten (Kassel, Gießen und Frankfurt) in Hessen statt. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Anforderungen an Lehrende in Praxisphasen und stellt ein vierteiliges Schulungskonzept vor, das betreuende Lehrkräfte an Schule und Hochschule gleichermaßen in ihren Beratungs- und Betreuungskompetenzen unterstützen soll. Vorgestellt wird auch das Evaluationskonzept, das sowohl formative als auch summative Evaluationsinteressen mit einschließt.

### **Einleitung**

Praxisphasen sind ein etabliertes Element in den Lehramtsstudiengängen und können vielfältige Ausgestaltungen wie etwa in ihrer Dauer, der Häufigkeit, des Zeitpunkts im Studienverlauf oder in der Ausrichtung der Ziele annehmen (vgl. zsf. Schaefers, 2002). Dabei sind typische Ziele die Überprüfung des Berufswunsches, die Entwicklung und Erprobung professioneller Kompetenzen und die Gelegenheit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis (vgl. Gröschner & Schmitt, 2010). Gröschner und Schmitt (2010) berichten insgesamt positive Befunde zur Wirksamkeit von Praxisphasen bei der Erreichung der verschiedenen Ziele. Studierende fühlen sich nach Praxisphasen oft in ihrer Berufswahl sicherer und es finden sich positive Ergebnisse zu Entwicklung von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz, während sich die adäquate Verknüpfung von Theorie und Praxis oft herausfordernd zeigt. Insgesamt unterstreicht die Literaturlage die Wichtigkeit beteiligter Lehrkräfte an Schule und Universität am Gelingen der Praktika. Anforderungen umfassen dabei die Unterstützung bei der Planung und Durchführung pädagogischer Handlungssituationen (vgl. König, Gerdes, Annas et al., 2014) aber auch informationsbezogene und soziale Unterstützung (Richter, Kunter, Lüdtke et al., 2011). Auch scheint die wahrgenommene Akzeptanz durch Mentoren aus Studierendensicht wesentlich für eine Bestätigung ihrer Berufswahl

(Hascher, 2006). Gleichzeitig ist eine professionelle und erfolgreiche Unterstützung keine Selbstverständlichkeit; so berichtet Hascher (2006) von kritischen Beurteilungen aus studentischer Sicht zur Qualität der Unterstützung durch Praxislehrkräfte. Es finden sich auch wiederholt Forderungen nach einer Professionalisierung der Praxisbetreuung (z.B. Hascher, 2006) und entsprechenden Weiterbildungsangeboten (Gröschner & Seidel, 2012; Weyland & Wittmann, 2010). Insbesondere scheint hier ein Fokus auf Beratungskompetenz hilfreich und nah an den Anforderungen der Praktikumsbetreuung umsetzbar (Horstmeyer, Appel, Ulrich et al., 2014). Gleichzeitig ist auch eine präzise und systematische Beobachtung eine notwendige Grundlage für eine entwicklungsbezogene Beratung der Studierenden. Es ist daher anzunehmen, dass auch eine Professionalisierung der diagnostischen Kompetenz von Lehrenden zum Beratungs- und Betreuungserfolg beitragen kann.

Als eine Konsequenz einer anhaltenden Diskussion um Dauer und Einbettung der Praxisphasen entstanden in vielen Bundesländern Praxissemester mit dem Potential für intensivere Lerngelegenheiten und eine bessere Theorie-Praxis Verbindung. In Hessen wurde das Praxissemester im WiSe 2015/16 im Rahmen einer evaluierten Pilotphase an drei Universitäten für jeweils einzelne Lehramtsstudiengänge im 3. oder 4. Semester eingeführt. Studierende sollen dabei möglichst früh Gelegenheit bekommen, das Berufsfeld „LehrerIn“ zu erkunden und zu reflektieren. In Frankfurt findet das Praxissemester 15-wöchig für Studierende im Lehramt für Gymnasien statt. Entsprechend den Empfehlungen von Weyland und Wittmann (2010) wurden im entsprechenden Erlass<sup>13</sup> auch Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte an Schule und Universität mit eingeplant.

Die mit der Einführung des Praxissemesters an der Goethe-Universität Frankfurt entstandene Schulungsreihe für Lehrende wird nachfolgend skizziert.

## **Schulungsreihe**

Um Lehrkräfte an Schule und Universität auf Beratungs- und Betreuungsaufgaben im Praktikum vorzubereiten, wurde eine Schulungsreihe nah an diesen Inhalten entwickelt. Es entstanden vier sich ergänzende halbtägige Module mit

---

<sup>13</sup> in Anl. an den Beschluss des Hessischen Landtags vom 21.03.2013 (§15 Abs. 7 HLbG in Verbindung mit §§19, 22 HLbGDV § 48 Abs. 2 Nr. 2 HHG)

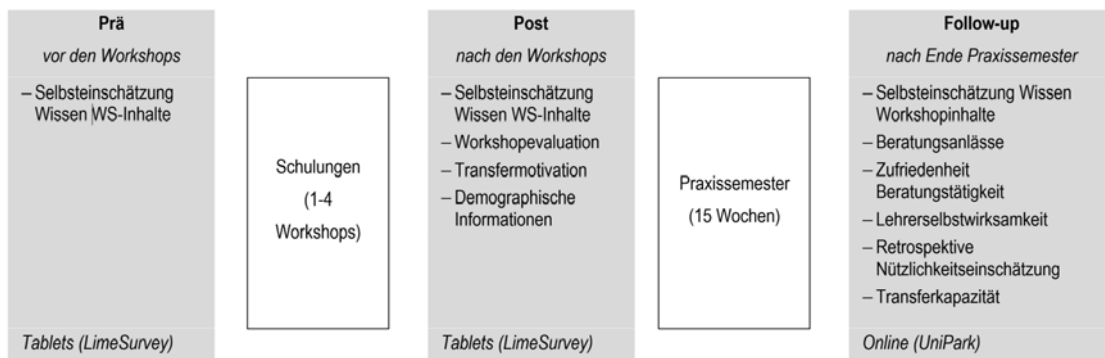


dem Schwerpunkt einer pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Professionalisierung von Kompetenzen im Bereich Diagnostik und Beratung. In der Konzeption wurden transferförderliche Eigenschaften berücksichtigt (Desimone, 2009; Lipowsky, 2010): So wurden alle Schulungen zur Steigerung von Akzeptanz und Transferwahrscheinlichkeit „close to the job“, also mit Nähe zur Zieltätigkeit ausgerichtet, aktive Lerngelegenheiten geschaffen z.B. durch die Arbeit mit Vignetten und Rollenspielen oder an verwendbaren Produkten wie Beobachtungsleitfäden. Auch wurde die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden durch Arbeitsformen gefördert und indem die Schulungen bewusst gemeinsam für schulische und universitäre BetreuerInnen angeboten wurden. Dies folgt auch Forderungen früherer Praktikumsdurchgänge nach einer besseren Verzahnung von Schule und Universität (Arnold & Bruckner, 2010).

Den „Kick-Off“ der vierteiligen Schulungsreihe bildete das ‚Basismodul‘. Hier erhielten Teilnehmende Informationen zum Praxissemester und die Gelegenheit für individuelle Fragen. Als weiterer Schwerpunkt wurde das Themenfeld ‚Passung zum Lehramtsstudium‘ bearbeitet und das im Praxissemester in Frankfurt obligatorische Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrument FIT-L (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) eingeführt. Im Modul 1 „Diagnostizieren und Beobachten“ wurden Kenntnisse über diagnostisches Beobachten aufgefrischt und anhand von Videosequenzen Möglichkeiten der professionellen Beobachtung erarbeitet. Die Teilnehmenden sollten nach Besuch des Workshops zwischen Alltags- und professioneller Beobachtung differenzieren, Qualitätsmerkmale von guten Unterrichtsversuchen erkennen können sowie als sichtbares ‚Produkt‘ der Veranstaltung unterstützendes Material für ihre eigenen Beobachtungsaufgaben entworfen oder optimiert haben. Im Modul 2 „Beraten und Feedback geben“ wurden Grundlagen von Feedback wiederholt sowie Gesprächsführungstechniken und -strukturierungsmodelle kennengelernt und in Rollenspielen erprobt. Modul 3 adressierte den „Umgang mit schwierigen Situationen im Praktikum“. Hier wurden konkrete Herausforderungen aus Betreuungs- und Beratungssituationen der Teilnehmenden aufgegriffen. Ziele des Workshops waren das gemeinsame Erarbeiten von professionellen und konstruktiven Strategien mit schwierigen Praktikumssituationen und Möglichkeiten der Prävention.

## Evaluationsinteressen & Design

Lehrkräftefortbildungen der dritten Phase und hochschuldidaktische Angebote sind in allen Bundesländern etabliert, stehen aber einer uneinheitlichen Wirkungsbefundlage gegenüber (Lipowsky, 2010; Stes, Maeyer, Gijbels et al., 2012). Über das Modell von Kirkpatrick (2006) lassen sich Evaluationsebenen systematisieren, so dass Wirkungsaussagen differenziert werden können. Jedoch macht es eine Prozessevaluation es erst möglich, Maßnahmen formativ weiterzuentwickeln und an eine Zielgruppe anzupassen (Kauffeld, 2010). Für die Schulungsreihe wurden daher zwei Evaluationsinteressen verfolgt: (1) Eine formative Evaluation der einzelnen Module über die Projektlaufzeit hinweg um die Angebote zu optimieren und eine größtmögliche Passung zum Bedarf der Zielgruppe herzustellen. (2) Eine summative Evaluation der Schulungsreihe im Hinblick auf Kirkpatricks Ebenen *Reaktion* (Bewertung der Workshops), *Lernen* (prä-post-follow up Vergleich des Lernerfolgs) und *Verhalten* (Transfermotivation und Bedingungen für Transfererfolg). Abbildung 1 zeigt das Evaluationsdesign, wobei in diesem Rahmen erste Ergebnisse aus der post-Bewertung der einzelnen Workshops berichtet werden, die zur formativen Optimierung genutzt wurden.



**Abb. 1: Evaluationsdesign**

## Stichprobe & Instrumente

Im WiSe15/16 nahmen 80 Personen (55,7 % weibl.) an den Workshops teil (222 Teilnahmen). Etwa die Hälfte ( $n = 41$ ) besuchte alle vier Workshops. Mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden (67%) waren schulische Lehrkräfte; das mittlere Alter lag bei 42,5 Jahren ( $SD = 8,85$ ). Für die Post-Befragung wurden Skalen zur Erfassung von

allgemeinen Lernerfolg (Kauffeld, Brennecke & Strack, 2009), Theorie- und Praxisanteil (Gollwitzer, Kranz & Vogel, 2006), Beziehungsgestaltung und rotem Faden (Staufenbiel, 2000) für die Zielgruppe adaptiert und eingesetzt. Zusätzlich wurden in drei offenen Fragen positive und veränderungswürdige Elemente sowie weitere Anmerkungen zum Workshop erfragt.

## Erste Ergebnisse

Erste Auswertungen zeigt die über die Termine aggregierte Darstellung der Skalenwerte in Tabelle 1.

**Tab. 1: Übersicht über ausgewählte Evaluationsergebnisse (post)**

	Basismodul		Modul 1		Modul 2		Modul 3	
	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>
Allgemeiner Lernerfolg	62	2,76 (0,61)	47	2,92 (0,61)	48	3,06 (0,73)	38	2,99 (0,62)
Theorie- und Praxisanteil	61	2,95 (0,68)	47	3,41 (0,49)	46	3,48 (0,59)	38	3,51 (0,57)
Beziehungsgestaltung	61	3,57 (0,50)	47	3,68 (0,34)	47	3,70 (0,68)	38	3,76 (0,37)
Roter Faden	62	3,30 (0,62)	47	3,63 (0,44)	46	3,49 (0,69)	38	3,51 (0,51)

Anm.: 4-stufige Likert-Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu).

In allen Workshops wurde die TrainerInnen-Teilnehmenden Interaktion gelobt. Dies zeigt sich in den Ergebnissen der Skala *Beziehungsgestaltung* wie auch in vielen offenen Kommentaren zu Freundlichkeit und Engagement der TrainerInnen und der positiven Arbeitsatmosphäre in den Workshops. Die Konzeption der einzelnen Veranstaltungen wurde ebenfalls als gelungen wahrgenommen. Dies ist über die Module 1-3 hinweg in den Skalen *Theorie- und Praxisanteil*, *Roter Faden* und *Lernerfolg* zu erkennen. In den offenen Anmerkungen wurden die Abwechslung von praktischer Anwendung durch Rollenspiele und Kleingruppenarbeit mit Theorieanteilen positiv hervorgehoben. Das Basismodul wurde insgesamt kritischer bewertet, was sich in den Skalen *Theorie- und Praxisanteil* und *Lernerfolg* und den offenen Nennungen widerspiegelt. So wurden vermehrt VertreterInnen des Schulamts im TrainerInnenteam zur Klärung inhaltlicher Fragen gewünscht und ein noch stärker zielgerichtetes

Adressieren der unterschiedlichen Belange von universitären und schulischen PraktikumsbetreuerInnen. Insgesamt wurde jedoch in den offenen Kommentaren über alle Workshops hinweg der Dialog und die Möglichkeit des Austauschs von universitären und schulischen Personal als angenehm und wichtig empfunden.

## **Ausblick**

Ziel der in diesem Beitrag skizzierten Schulungsreihe war es, betreuenden Lehrkräften in Schule und Hochschule eine Professionalisierungsmaßnahme anzubieten, die sie in ihrer Beratungs- und Betreuungstätigkeit im Praxissemester nachhaltig unterstützt. Die hohe Nachfrage und die gute Beurteilung der einzelnen Schulungen geben Hinweis darauf, dass a) ein Schulungsbedarf auch aus Sicht der Teilnehmenden bestand und b) die Schulungen so konzipiert waren, dass sie in den Befragungen direkt nach den Workshops als sinnvoll und gut konzipiert wahrgenommen wurden. Innerhalb des Programms fällt auf, dass das ‚Basismodul‘ mit seinem stärkeren Informationscharakter anders als die weiteren Module beurteilt wurde. Hier waren die Beurteilungen weniger positiv für den Theorie- und Praxisanteil und Lernerfolg. Dies wurde in der formativen Optimierung des Moduls berücksichtigt, beispielsweise durch eine transparentere Darstellung der Verantwortlichkeiten im Praxissemester und durch eine Anpassung der Lehr- Lernaktivitäten in Richtung einer aktiveren Einbindung der Teilnehmenden. Die Auswertung der weiteren Evaluationsdaten wird weiteren Aufschluss über die Nachhaltigkeit der Maßnahmen geben. Das Angebot wird aktuell erweitert, um der Zielgruppe auch längerfristig Unterstützung anzubieten und eine kontinuierliche Professionalisierung aus pädagogisch-psychologischer Sicht voranzutreiben. Die Erweiterungen betreffen weitere Themen (z.B. Unterrichtsversuche, Videocoaching) und andere Formate (aktuell: Umwandlung des ‚Basismoduls‘ in ein *Web Based Training*). Als Grundgedanke der Maßnahmen steht dabei die nachhaltige Unterstützung von Lehrkräften in ihrem professionellen Handeln im Zentrum (Schleicher, 2012). Über die Stärkung der Kooperationsbeziehungen von universitärer Ausbildung, Schulen und der dritten Phase der Lehrerbildung sollte sich darüber hinaus eine gute Basis für eine professionsbezogenen Kommunikation zwischen Theorie und Praxis ermöglichen lassen (vgl. Gröschner & Seidel, 2012).

## Literatur

- Arnold, D. & Bruckner, M. (2010). Funktion und Wirkung der grundwissenschaftlichen Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität Frankfurt. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 73-139). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Gollwitzer, M., Kranz, D. & Vogel, E. (2006). Die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen und ihre Nützlichkeit für die Verbesserung der Hochschullehre. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 90-104). Göttingen: Hogrefe.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21, 89-97.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 171-183). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51, S. 130-148).
- Horstmeyer, J., Appel, J., Ulrich, I. & Hansen, M. (2014). Beratung von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase – ein Konzept zur Förderung der Eignungsreflexion im Schulpraktikum. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (F 1.10, S. 7-24). Berlin: RAABE.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln Erfolge messen, Transfer sichern*. Heidelberg: Springer.
- Kauffeld, S., Brennecke, J. & Strack, M. (2009). Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In S. Kauffeld, S. Grote & E. Fieling (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung* (S. 55-78). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- König, E., Gerdes, R., Annas, D., Nosthoff, H. & Soffner, T. (2014). Coaching in der Lehrerbildung. *Managerwissen Online*, 24-28.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35-59.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 65-90.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46, 169–181.
- Stes, A., Maeyer, S. de, Gijbels, D. & van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *The British Journal of Educational Psychology*, 82, 398-419.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: Dipf.