

Berichte aus dem Teilprojekt „Teaching Talent Center“

**UNIVERSITÄT
ERFURT**
Erfurt School of Education

Katinka Clasen, Jonas Bengs und Ernst Hany

Erfassung und Entwicklung handlungsbezogener
Kompetenzen im Bereich „Erziehen und Appellie-
ren“ im Lehramtsstudium

2022

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

QUALITEACH II
IDENTITÄT. IMMERSION. INKLUSION

Katinka Clasen, Jonas Bengs und Ernst Hany

Teilprojekt „Teaching Talent Center“ im Erfurter Projekt QUALITEACH II

Erfurt School of Education

Universität Erfurt

2022

Erfassung und Entwicklung handlungsbezogener Kompetenzen im Bereich „Erziehen und Appellieren“ im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

Vor dem Antritt eines Lehramtsstudiums findet in Deutschland für gewöhnlich keine verpflichtende Eignungsabklärung für den Lehrberuf statt. Durch dessen komplexe Anforderungen stellt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf, wenngleich nicht vor, zumindest während des Studiums, einen bedeutenden Mehrgewinn dar. Durch ein kombiniertes Angebot aus Eignungsprüfung, Kompetenzentwicklung und Reflexion möchte das Teilprojekt „Teaching Talent Center“ im Projekt QUALITEACH, dem Erfurter Vorhaben im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Lehramtsstudierende bei der Festigung ihrer Berufswahl unterstützen.

In dieser Pilotstudie wurden lehrberufsrelevante Kompetenzen im Bereich „Appellieren und Erziehen“ an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden der Universität Erfurt (N = 22) erfasst und über ein neu entwickeltes *Microteaching* trainiert. Für die Diagnostik dieser Kompetenzen wurde ein Multiples Mini-Interview (MMI) verwendet. In diesem war es Aufgabe der Teilnehmenden, eine kurze Schulansprache innerhalb von sieben Minuten vorzubereiten und zu präsentieren. Die Leistung der Studierenden wurde an zwei Terminen, vor und nach dem *Microteaching*, von drei geschulten Beurteilenden eingeschätzt. Hierbei wurde versucht, die Kompetenzen im Bereich „Appellieren und Erziehen“ anhand eines aufgabenspezifischen Beurteilungsbogens über die Fähigkeitsdimensionen Schulische Werteerziehung, Konfliktbearbeitung und Verbales bzw. Paraverbales Verhalten zu erfassen. Es wurde angenommen, dass sich die Leistung der Studierenden in den drei Fähigkeitsdimensionen durch das *Microteaching* signifikant verbessern würde. Zur Überprüfung dieser Annahme wurden paarweise Vergleiche für die Leistungen der Studierenden im Prä- und Posttest berechnet. Die Berechnungen ergaben, dass die Gesamtleistung der Studierenden nach der Teilnahme am *Microteaching* signifikant besser ausfiel als vor der Teilnahme. Für alle Fähigkeitsdimensionen konnte eine Leistungsverbesserung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt gefunden werden. Die Ergebnisse dieser Studie sowie das positiv ausgefallene Feedback der Studierenden sprechen für die Verwendung von Kurztrainings in Kombination mit Kompetenzdiagnostik. Diese Kombination aus Kurztraining und Kompetenzdiagnostik scheint vielversprechende Möglichkeiten für eine eignungsbezogene Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu bieten.

Schlüsselwörter: Lehrberuf, *Microteaching*, Kompetenzentwicklung, *Performance Assessment*, Evaluation

Zitervorschlag:

Clasen, K., Bengs, J., & Hany, E. (2022). *Erfassung und Entwicklung handlungsbezogener Kompetenzen im Bereich „Erziehen und Appellieren“ im Lehramtsstudium. Bericht aus dem Teilprojekt „Teaching Talent Center“*. Universität Erfurt, Erfurt School of Education.

Das Vorhaben QUALITEACH der Universität Erfurt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus den Mitteln des BMBF gefördert.

1 Einleitung

Wer sich in Deutschland für den Lehrberuf entscheidet, kann in der Regel ohne verpflichtende Eignungsabklärung ein Studium beginnen, welches, anders als viele andere Studiengänge, in ein klar umrissenes Berufsfeld mündet. Dieser oftmals von jungen Menschen kurz nach dem Abitur getroffenen Entscheidung muss nicht zwangsläufig eine intensive Auseinandersetzung mit den durchaus komplexen Anforderungen des Lehrberufs vorausgegangen sein. Die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) sollen die für den Beruf erforderlichen Fähigkeiten und die im Studium zu erwerbenden Kompetenzen für alle Lehramtsanwärter*innen zwar transparent machen, dennoch bleibt eine systematische Eignungsabklärung vor bzw. während des Studiums nur eine wünschenswerte Option, welche noch nicht verpflichtend eingeführt ist (KMK, 2013; Nieskens, 2016). Mit dieser systematischen Eignungsabklärung soll grundsätzlich nicht nur eine Beratung zur Berufswahl vor dem Studium verbunden sein, sondern auch die Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung und Reflexion während des Studiums. Dieses kombinierte Angebot aus Eignungsüberprüfung, Kompetenzentwicklung und Reflexion soll zur Unterstützung und Festigung der Berufswahl für den Lehrberuf dienen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 2017). Eine zentrale Methode zur Umsetzung kann hierbei die Diagnostik von eignungsrelevanten Kompetenzen in Kombination mit Angeboten zur Kompetenzentwicklung während des Studiums sein.

Der Erfurter Ansatz konzentriert sich im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Projekt QUALITEACH besonders auf das Anstoßen von Reflexionsprozessen und die Unterstützung der persönlichen Entwicklung anstelle einer Selektion von geeigneten Bewerbenden. Im Zuge dessen werden Assessmentverfahren eingesetzt, welche mit spezifischen Angeboten zur Weiterentwicklung kombiniert werden. Besonders vielversprechend erwies sich hier eine Methode aus dem Bereich des Performance Assessments, die sogenannten Multiplen Mini-Interviews (MMI). Diese aus Kanada stammenden praktischen Handlungsaufgaben, welche ursprünglich zur Selektion von Bewerbenden für das Medizinstudium entwickelt wurden (Eva, Rosenfeld, Reiter & Norman, 2004), werden in Erfurt, angepasst an überfachliche Kompetenzen des Lehrberufs, zur eignungsbegleitenden Diagnostik im Studium eingesetzt (vgl. Clasen et al., 2021; Clasen & Hany, 2020). Die bisher durchgeführten Untersuchungen bezogen sich auf die psychometrische Qualität des Verfahrens und die Erprobung von Rückmeldeformaten zu den Leistungsergebnissen für die Lehramtsstudierenden.

Zur Anregung der Eignungsreflexion ist es nach den bisherigen Erfahrungen jedoch nicht ausreichend, den Studierenden nur die Ergebnisse des Assessment und die dadurch erfassten Stärken und Schwächen zurückzumelden. Die Studierenden sollen mit ihren Ergebnissen nicht alleingelassen werden. So müssen auch Möglichkeiten für die Kompetenzentwicklung durch beispielsweise Coachings, ausführliche Beratungen oder Trainings geschaffen werden (Kunter et al., 2011). Eine Eignungsdiagnostik

sollte auch passende Angebote anbieten, um Schwächen gezielt abzubauen und individuelle Entwicklungspotentiale zu nutzen (Lehberger & Lüth, 2012). Aus diesem Grund wurde erstmalig ein kurzes Training, ein sogenanntes *Microteaching*, zur Verbesserung der mit den MMIs erfassten Kompetenzen entwickelt und erprobt.

2 Forschungsfrage

In der vorliegenden Studie wurde ein *Microteaching* für die Kompetenzen „Appellieren und Erziehen“ konzipiert und mit Lehramtsstudierenden während des Bachelorstudiums durchgeführt. Die fokussierten Kompetenzen können dem Kompetenzbereich „Erziehen“ der Standards für die Lehrerbildung zugeordnet werden (KMK, 2014). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der fünften Kompetenz, der Vermittlung von Werten und Normen, sowie der sechsten Kompetenz, dem Finden von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in der Schule. Darüber hinaus sollen ebenfalls die übergeordneten Kompetenzen des verbalen Auftretens und der Selbstsicherheit trainiert werden. Trotz des zeitlich kompakten Formats des Trainings (90 Minuten) soll durch die Nutzung praktischer Übungen und der Reflexion der eigenen Performanz eine Verbesserung auf der Verhaltensebene erzielt werden.

Die erste Hypothese bezieht sich daher auf eine generelle Leistungsverbesserung im Kompetenzbereich Appellieren und Erziehen:

Hypothese 1: Die Teilnehmenden des *Microteachings* zeigen insgesamt bessere Leistungen in der MMI-Aufgabe nach dem *Microteaching* im Vergleich zum Abschneiden in der MMI-Aufgabe zuvor.

Da das *Microteaching* insgesamt drei Fähigkeitsdimensionen des übergeordneten Kompetenzkonstrukts „Appellieren und Erziehen“ trainieren soll, sind auch in allen drei Bereichen Leistungsverbesserungen zu erwarten.

Hypothese 2: Die Teilnehmenden des *Microteachings* verbessern ihre Leistungen in allen drei Fähigkeitsdimensionen in der MMI-Aufgabe nach dem *Microteaching* im Vergleich zum Abschneiden in der MMI-Aufgabe zuvor.

Im folgenden Kapitel werden das Erhebungsdesign und die eingesetzten Instrumente detailliert beschrieben.

3 Methode

Für die Studie wurde die bereits erprobte MMI-Aufgabe *Schulansprache* (Clasen et al., 2021; Clasen & Hany, 2020), welche die Kompetenzen Appellieren und Erziehen erfassen soll, im Rahmen eines Seminars durchgeführt. Das Seminar wurde als Wahlpflichtangebot in der Studienkomponente „Studium Fundamentale“ des Bachelorstudiums angeboten. Erhebung und Training fanden in einem fünfwöchigen Zeitraum vom 23.05. bis 27.06.2022 statt und setzten sich aus drei Teilen zusammen. Nach der ersten Durchführung der Aufgabe (Abschnitt 1) erhielten die Teilnehmenden das *Microteaching* (Abschnitt 2), welches auf eine Verbesserung der in der Aufgabe geprüften Kompetenzen abzielte. Dieses *Microteaching* wurde im Anschluss mit Hilfe einer Umfrage evaluiert. Im letzten Abschnitt (Abschnitt 3) absolvierten die Teilnehmer eine Parallelversion der Aufgabe aus Abschnitt 1. Nach jeder Durchführung der Aufgabe bekamen die Teilnehmenden eine Leistungsrückmeldung in Form eines Beurteilungsbogens in tabellarischer Form. Ein Vergleich der Ergebnisse von Abschnitt 1 und Abschnitt 3 soll Aufschluss über eine mögliche Leistungsveränderung durch das *Microteaching* geben. Ein Kontrollgruppendesign war hier nicht zu realisieren.

3.1 Probanden und Ablauf

Die Stichprobe besteht aus insgesamt $N = 22$ Studierenden der Universität Erfurt, von welchen 17 Studierende weiblichen Geschlechts und 5 Studierende männlichen Geschlechts sind. Der Altersdurchschnitt der Studierenden beträgt 21.27 Jahre ($SD = 1.12$) mit einer Altersspanne von 19 bis 24 Jahren. Bei den 22 Studierenden handelt es sich fast ausschließlich um Lehramtsstudierende im Bachelor ($n = 21$). Lediglich eine Person gab an, kein Lehramt zu studieren. Die Studierenden nahmen an dieser Studie im Rahmen des Studium Fundamentale (StuFu) der Universität Erfurt teil und wurden über ihre Teilnahme an dem Seminar „Fachübergreifende Kompetenzen für den Lehrberuf“ rekrutiert.

Aus organisatorischen Gründen wurden die Erhebungen der MMI-Aufgaben online über den Videodienst Cisco Webex durchgeführt. Die Teilnehmenden absolvierten die Diagnostik zu einem individuell vereinbarten Einzeltermin. Der Termin dauerte insgesamt zehn Minuten, bestehend aus sieben Minuten Vorbereitungszeit und drei Minuten für die Aufgabenbearbeitung. Die Leistung der Teilnehmenden wurde auditiv aufgezeichnet und zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet und beurteilt. Die verwendeten Beurteilungsbögen werden im Kapitel Instrumente beschrieben und können zudem in Anhang A.1.1 und Anhang A.1.2 eingesehen werden.

Die Teilnehmenden bekamen im Anschluss an die Diagnostik eine tabellarische Rückmeldung über ihr Abschneiden per E-Mail. Diese Ergebnissrückmeldung beinhaltet eine Tabelle mit den Kriterien des Beurteilungsbogens und den erzielten Werten. Eine solche Ergebnissrückmeldung kann exemplarisch für eine teilnehmende Person in Anhang A.2 eingesehen werden.

Das *Microteaching* fand in Seminarräumen der Universität Erfurt statt und dauerte 90 Minuten. Ziel des *Microteachings* war die Vermittlung von Wissen über *Schulische Werterziehung, Konfliktbearbeitung mit der Gewaltfreien Kommunikation* und *Verbales/Paraverbales Auftreten* sowie das praktische Üben dieser Fertigkeiten. Die Vermittlung der einzelnen Fertigkeiten folgte stets einem Ablaufmuster aus Orientierung, Analyse und Übung. In der Orientierungs-Phase wurde zunächst der theoretische Input zu den Fertigkeiten vermittelt und Lernziele aufgestellt. Im Anschluss wurde in der Analyse-Phase die bisherige Performanz der Teilnehmenden in den Mittelpunkt gerückt. Die Teilnehmenden setzten sich hier intensiv mit ihrer Leistung in der ersten MMI-Aufgabe auseinander, indem sie die Aufnahmen ihrer Performanz zur Verfügung gestellt bekamen. Schlussendlich folgte eine Übungs-Phase, in welcher die praktische Anwendung der Fertigkeiten geübt und reflektiert wurde. Eine Veranschaulichung des Ablaufs findet sich im Folgenden in Tabelle 1.

Tabelle 1

Ablauf der Studie

Abschnitt	Zeitraum	Ort	Dauer
1. Kompetenzdiagnostik (t1)			
MMI-Aufgabe	23.05. bis 27.05.2022	online	10 Minuten
Version Schulturnier			
2. Intervention			
<i>Microteaching</i>	09.06. bis 17.06.2022	Seminarraum	90 Minuten
3. Kompetenzdiagnostik (t2)			
MMI-Aufgabe	20.06. bis 27.06.2022	online	10 Minuten
Version Notunterkunft			

Anmerkungen. Alle 22 Studierenden nahmen an allen Abschnitten teil.

3.2 Instrumente

MMI-Aufgabe

Die MMI-Aufgabe *Schulansprache* wurde in zwei verschiedenen Versionen eingesetzt: die Version *Schulturnier* und die Version *Notunterkunft*. Beide Versionen sollen die Leistung im lehrberufsrelevanten Kompetenzbereich Appellieren und Erziehen erfassen (vgl. KMK, 2014), mit den Fähigkeitsdimensionen *Schulische Werteeziehung, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit* und dem *verbalen bzw. paraverbalen Auftreten*.

In der Version *Schulturnier* werden die Teilnehmenden mit einer Situation konfrontiert, in welcher sie als Lehrperson in Vertretung für die Schulleitung eine kurze Ansprache an die gesamte Schule halten müssen. Aus dem Text geht hervor, dass es nach einem alljährlich stattfindenden Schulturnier gegen die Schule eines Nachbarorts, welches verloren wurde, zu verschiedenen Vorfällen gekommen ist. Zum einen wurden seitens der Schülerschaft Anschuldigungen erhoben, dass die Nachbarschule betrogen hätte, und zum anderen kam es zu Beschädigungen von Fahrrädern der Schülerschaft der Nachbarschule. Alle Hinweise deuten darauf hin, dass die Schülerschaft der eigenen Schule für die Beschädigungen verantwortlich ist. In einer kollektiven Ansprache soll nun an die Schülerschaft appelliert und die Geschehnisse sowie weitere Maßnahmen angesprochen werden.

In der Version *Notunterkunft* werden die Teilnehmenden mit einer ähnlichen Situation konfrontiert. In dieser Aufgabe ist ebenfalls wieder eine kurze Ansprache an die gesamte Schule in Stellvertretung für die Schulleitung zu halten. Dieses Mal ist die Hintergrundgeschichte, dass die eigene Schule beschlossen hat, Geflüchtete aus der Ukraine aufzunehmen und in einem leerstehenden Wohntrakt des Internats unterzubringen. Im Zuge dessen kam es zu Beschädigungen von Fenstern im betreffenden Wohntrakt und es kam zu einem Vorfall, bei dem der Spind eines russischstämmigen Schülers mit einer beleidigenden Aussage beschmiert wurde. Die Stimmung ist angespannt und es soll in einer kollektiven Ansprache an die Schülerschaft appelliert werden, wobei die Geschehnisse und weitere Maßnahmen anzusprechen sind.

Die Aufgabenblätter zu den beiden Versionen der Schulansprache können in Anhang A.3.1 und A.3.2 eingesehen werden.

Die Beurteilung der Leistung in der MMI-Aufgabe erfolgt anhand eines aufgabenspezifischen Beurteilungsbogen, welcher zehn verhaltensnahe Items enthält. Hierbei wird ein graphisches, fünfstufiges Skalenformat mit standardisierten Verhaltensankern zu den Extrempunkten (Skalenstufe 1 und 5) sowie der Skalenmitte (Skalenstufe 3) verwendet. Diese zehn Items lassen sich im Weiteren zu den drei Fähigkeitsdimensionen *Schulische Werterziehung*, *Konfliktbearbeitung* und *Verbales/Paraverbales Verhalten* zusammenfassen. Die Beurteilungsbögen zu den zwei Schulansprachen können in Anhang 1 eingesehen werden. Als Leistungswerte können die gemittelten Scores der Subskalen *Schulische Werterziehung*, *Konfliktbearbeitung* und das *Verbales/Paraverbales Verhalten* berechnet werden. Außerdem wird ein Gesamtleistungsscore über alle Items hinweg ermittelt. Im Folgenden werden die Gesamtleistungsscores (Mittelwert über alle Items des Beurteilungsbogens) und die Scores der Subskalen für die Prüfung der Hypothesen herangezogen.

Bei der Beurteilung von Leistungsproben ist es notwendig, mehrere beurteilende Personen zur Sicherstellung einer zuverlässigen Einschätzung einzusetzen. Unter idealen Bedingungen kann eine zufriedenstellende Reliabilität bereits mit nur zwei Beurteilenden erreicht werden (Clasen et al., 2021;

Jonsson & Svingby, 2007). In der vorliegenden Studie wurden drei geschulte Beurteilende, zwei wissenschaftliche Mitarbeitende und eine Masterstudierende des Fachs Psychologie, eingesetzt. Die Beurteilungen erfolgten unabhängig voneinander, lediglich nach Abschluss der Auswertungen wurden einzelne, stark abweichende Beurteilungen einzelner Items besprochen und das Urteil ggf. korrigiert.

Die Reliabilität der Beurteilungen wurde im Sinne einer Inter-Rater-Reliabilität überprüft. Als geeignetes Maß wurde hierbei der Intraklassenkorrelationskoeffizient (*ICC*) ausgewählt (McGraw & Wong, 1996; Shrout & Fleiss, 1979), da die Beurteilungsbögen kontinuierliche Skalen beinhalten und die Beurteilung von mehr als zwei Beurteilenden vorgenommen wurde. Für jedes Item der Beurteilungsbögen gibt der *ICC(A,3)* Auskunft über die absolute Übereinstimmung der drei Beurteilenden und bestimmt die Güte des mittleren Urteils der drei beurteilenden Personen (McGraw & Wong, 1996). Der *ICC(A,1)* gibt Auskunft über die Güte der Beurteilung einer einzelnen, zufällig ausgewählten Beurteilungsperson. Zufriedenstellende Werte für die Beurteilendenübereinstimmung liegen im Bereich ab $ICC \geq .70$. In Tabelle 2 sind die *ICC*-Koeffizienten für die Beurteilung der MMI-Aufgaben Schulturnier und Notunterkunft aufgeführt.

Tabelle 2

Interklassenkorrelation (ICC) der Beurteilung der Schulansprachen Schulturnier und Notunterkunft

Item	Schulturnier		Notunterkunft	
	<i>ICC(A,1)</i>	<i>ICC(A,3)</i>	<i>ICC(A,1)</i>	<i>ICC(A,3)</i>
Item 01	.72	.88	.96	.99
Item 02	.82	.93	.85	.94
Item 03	.63	.84	.86	.95
Item 04	.77	.91	.77	.91
Item 05	.61	.83	.81	.93
Item 06	.67	.86	.90	.96
Item 07	.63	.84	.87	.95
Item 08	.59	.81	.78	.91
Item 09	.72	.89	.75	.90
Item 10	.78	.92	.77	.91

Anmerkungen. *ICC* nach McGraw und Wong (1996). Jeder Fall wurde von denselben drei Beurteilenden eingeschätzt.

Microteaching

Im *Microteaching* wurden die Teilfertigkeiten *Schulische Werteerziehung*, *Konfliktbearbeitung mit der Gewaltfreien Kommunikation* und *Verbales/Paraverbales Auftreten* innerhalb eines Seminars theoretisch vermittelt und praktisch geübt. Das Seminar wurde von zwei Lehrpersonen durchgeführt, eine Lehrperson übernahm jeweils eine Gruppe von 3-6 Seminarteilnehmenden. Insgesamt wurde das *Microteaching* an fünf Terminen durchgeführt, um allen Studierenden einen Termin in einer Kleingruppe anbieten zu können. Zu den Terminen präsentierte die Lehrperson den Inhalt über eine PowerPoint-Präsentation. Diese wurde vor allem für die Vermittlung des theoretischen Inputs und für die Präsentation der Fragestellungen der praktischen Übungen verwendet. Jede Teilfertigkeit wurde in drei Phasen vermittelt und geübt. In der Phase der Orientierung erfolgte zunächst eine Erklärung der Bedeutung der Fertigkeit mit einem anschließenden theoretischen Input und der Darstellung der Lernziele. In der darauffolgenden Phase der Analyse sollten die Teilnehmenden entweder Beispielaufnahmen der MMI-Aufgabe oder ihre eigenen Aufnahmen analysieren und im Anschluss erfolgte eine Diskussion der Aufnahme. In der letzten Phase der Übung wandten die Teilnehmenden nun die Fertigkeiten praktisch an und setzten das neu Gelernte in Handlungen um. Im Anschluss erfolgte eine Reflexion der Erfahrungen.

Zum Thema *Schulische Werteerziehung* wurden beispielhaft zwei pädagogische Grundmodelle der Werteerziehung, *der technologische Wertvermittlungsansatz* und *der Vorbildansatz* besprochen (Orientierungsphase). Zur Durchführung der Analyse sowie der praktischen Übungen wurden ein Flipchart, Flipchart-Karten und Marker bzw. Stifte verwendet. Die Teilnehmenden nutzten diese Materialien zur Bearbeitung der Aufgaben. Eine Analyse-Aufgabe aus dem Bereich der *Konfliktverarbeitung mit der Gewaltfreien Kommunikation* war es, dass die Teilnehmenden eine Beispielaufnahme der Schulansprache zu hören bekamen und immer dann, wenn einer der Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation (Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten) in dieser vorkam, über eine Flipchart-Karte anzeigen sollten, welcher dies war. In einer praktischen Übung aus dem Bereich des *Verbales/Paraverbales Auftretens* sollten die Teilnehmenden die vier Aspekte der Artikulation (Lautstärke, Sprachtempo, Pausen und Betonung) üben. Hierfür erhielten sie Sätze aus einem literarischen Werk, welche sie nach einem bestimmten Muster, z.B. in schnellem Sprachtempo, hoher Lautstärke und starker Betonung, vorlesen sollten. Bei den beschriebenen Übungen und dem theoretischen Input handelt es sich um einzelne exemplarische Beispiele aus dem Seminar. Eine vollständige Aufschlüsselung über den Inhalt des Seminars findet sich in Tabelle 3.

Tabelle 3

Inhalte des Microteaching

Blöcke	Inhalte	Übungen
Einleitung	Kompetenzen, die mit der Schulansprache erfasst werden sollten Ablauf des Seminars	Notieren der Fertigkeiten, die im Seminar verbessert werden sollen
1. Schulische Werte		
<i>Orientierung</i>	Technologischer Wertvermittlungsansatz vs. Vorbildansatz. Die Rolle des schulischen Leitbilds. Handlungsleitlinien bei der Vermittlung von Werten	
<i>Analyse</i>	Erarbeiten von Werten, die in der Schule vermittelt werden	a. Aufschreiben und Besprechen welche Werte ein Lehrer repräsentieren und für welche Werte die Schule als Institution stehen sollte. b. Wert auswählen und ein Beispiel mit Praxisrelevanz formulieren.
<i>Praxis</i>	Werterziehung und schulische Werte in der Schulansprache	a. Anhören der eigenen Ansprache und notieren, ob und welche persönlichen Werte vermittelt wurden und welches schulische Leitbild angesprochen wurde. b. Notieren und Besprechen, welche Werte man hätte nennen und wie man diese hätte vermitteln können (Beispielsätze).
2. Konfliktbearbeitung		
<i>Orientierung</i>	Vier Komponenten der GFK kennenlernen (Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitten)	
<i>Analyse</i>	Identifikation der vier Komponenten in einer Beispiel-Ansprache	Anhören und Karte für Komponente hochhalten, wenn diese in der Ansprache vorkommt.
<i>Praxis</i>	Formulierung der vier Schritte in der Schulansprache	Zu drei der vier Komponenten (außer Bedürfnisse) aufschreiben, was zu diesen in der Ansprache gesagt hätte werden sollen.
3. Verbales Auftreten		
<i>Orientierung</i>	Gliederung einer Rede (Einleitung, Hauptteil, Schluss) Beispiele: ABBA-Formel, Fünf-Schritt-Formel Vier Dimensionen sprachlicher Gestaltung	
<i>Analyse</i>	Gliederung der Ansprache	Eigene Rede mit stichpunktartigem Aufbau strukturieren
<i>Praxis</i>	Sprachliche Gestaltung und Artikulation	a. Vorlesen eines Beispielsatzes in unterschiedlichen Artikulationsmodi (schnell, langsam, betont, unbetont usw.). b. Was gelingt einem gut / nicht gut
Reflexion	Reflexion des Seminars	Kritik und Anmerkungen

Anmerkungen. GFK = Gewaltfreie Kommunikation

Evaluation

Zur Evaluation des Seminars wurde eine online erhobene Einschätzung durchgeführt, welche aus 12 Items besteht. Diese wurden über fünfstufige Likertskalen mit den Antwortstufen 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = teils – teils, 4 = stimmt einigermaßen, 5 = stimmt genau eingeschätzt. Die Evaluationsfragen orientierten sich an dem Modell von Kirkpatrick (1959). Die 12 Items können diesem Modell folgend den vier Stufen *Reaktion*, *Lernerfolg*, *Verhalten* und *Ergebnis* zugeordnet werden. Eine beispielhafte Frage nach der *Reaktion* der Seminarteilnehmenden aus der Evaluation wäre das Item: „Im gerade absolvierten *Microteaching* habe ich viel gelernt“. Die Stufe *Lernerfolg* wird über Fragen wie z.B. „Ich beherrsche jetzt Techniken und Methoden, die ich vor dem *Microteaching* nicht kannte“ evaluiert. Eine Frage nach dem *Verhalten*, d.h. nach einer Verhaltensänderung auf Grund des *Microteachings*, ist: „Ich setze das im *Microteaching* erworbene Wissen im Alltag um“. Die Stufe *Ergebnis* wird schlussendlich beispielhaft mit Items wie z.B. „Die Inhalte des *Microteachings* haben einen großen Nutzen für mein künftiges Berufsleben“ abgefragt. Eine vollständige Übersicht über die Items findet sich in Anhang A.4. Bei der Auswertung der Evaluation werden zum einen die insgesamt gemittelten Scores der einzelnen Items betrachtet und zum anderen eine Mittelung auf den Ebenen der Evaluationsstufen (Reaktion, Lernerfolg, Verhalten und Ergebnis). Hierfür werden die Scores der zu den einzelnen Evaluationsstufen gehörenden Items gemittelt und zu einem Gesamtscore für die Evaluationsstufe verrechnet. Im Folgenden werden die gemittelten Scores der einzelnen Items und die Scores der Evaluationsstufen für die Darstellung herangezogen.

4 Ergebnisse

Die eingesetzten MMI-Aufgaben Schulturnier und Notunterkunft bilden individuelle Leistungsunterschiede in den Fähigkeitsdimensionen der schulischen Werterziehung, der Konfliktbearbeitung und dem verbalen Auftreten ab. In der ersten MMI-Aufgabe Schulturnier zeigen die Studierenden tendenziell leicht unterdurchschnittliche Leistungen in allen Fähigkeitsdimensionen mit geringen Spannweiten der Beurteilungen. In der zweiten MMI-Aufgabe Notunterkunft liegt die Leistung im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich, auch die Minimal- und Maximalwerte weisen eine größere Spannweite auf. In Tabelle 4 sind Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minimal- und Maximalwerte der beiden MMI-Aufgaben aufgeführt.

Tabelle 4

Deskriptive Statistiken der MMI-Aufgaben Schulturnier und Notunterkunft

Beurteilungsdimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Schulturnier (Messzeitpunkt t1)				
Gesamtscore	2.33	0.42	1.66	3.29
Schulische Werterziehung	1.92	0.62	1.00	3.43
Konfliktbearbeitung	2.15	0.33	1.67	2.77
Verbales Auftreten	2.77	0.66	1.50	3.93
Notunterkunft (Messzeitpunkt t2)				
Gesamtscore	3.26	0.74	1.70	4.49
Schulische Werterziehung	3.40	0.98	1.23	4.77
Konfliktbearbeitung	3.02	0.78	1.77	4.57
Verbales Auftreten	3.34	0.75	2.00	4.68

Anmerkung. *N* = 22. Der theoretische Wertebereich der MMI-Aufgaben erstreckt sich von 1.00 bis 5.00. Der Gesamtscore der Aufgabe wurde als Mittelwert über alle zehn Items gebildet.

In Tabelle 5 sind die Korrelationen aller Subskalen und des Gesamtmittelwerts der beiden Schulsprachenversionen Schulturnier und Notunterkunft aufgeführt. Die Leistungen in den Subskalen zum ersten Messzeitpunkt in der Version Schulturnier korrelieren moderat miteinander ($r = .31$ bis $r = .37$). In der Version Notunterkunft zum zweiten Messzeitpunkt korrelieren die Leistungen in den einzelnen Subskalen stark miteinander, hohe Leistungen in einer Fähigkeitsdimension gehen mit hohen Leistungen in den anderen Fähigkeitsdimensionen einher ($r = .66$ bis $r = .73$, $p < .001$). Betrachtet man die Zusammenhänge der Subskalen und des Gesamtscores beider Messzeitpunkte, ergibt sich eine hohe Korrelation zwischen dem Gesamtscore in der Version Schulturnier und dem Gesamtscore der Version Notunterkunft ($r = .52$, $p < .05$). Studierende, die zum ersten Messzeitpunkt hohe Leistungen erbrachten, schneiden auch zum zweiten Messzeitpunkt gut ab. Die Zusammenhänge der Leistungen in den Subskalen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt fallen größtenteils gering aus, die Korrelation der Leistung in der Subskala Schulische Werterziehung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt liegt bei $r = .16$, die Leistungen in der Subskala Konfliktbearbeitung zu beiden Messzeitpunkten korreliert ebenfalls nur sehr gering, $r = .22$. Ein starker Zusammenhang zwischen den Leistungen zu beiden Messzeitpunkten ergibt sich jedoch für die Subskala Verbales Auftreten mit einer Korrelation von $r = .65$, $p < .001$.

Tabelle 5

Korrelation der Subskalen und des Gesamtscores der Schulansprachenversionen Schulturnier (t1) und Notunterkunft (t2)

Skalen	Messzeitpunkt t1 (Schulturnier)				Messzeitpunkt t2 (Notunterkunft)			
	S_SW	S_K	S_VA	S_Score	N_SW	N_K	N_VA	N_Score
Messzeitpunkt t1 (Schulturnier)								
S_SW	–							
S_K	.32	–						
S_VA	.37	.31	–					
S_Score	.75**	.57**	.86**	–				
Messzeitpunkt t2 (Notunterkunft)								
N_SW	.16	.40	.43*	.43*	–			
N_K	.09	.22	.53*	.42	.69**	–		
N_VA	.23	.12	.65**	.54*	.73**	.66**	–	
N_Score	.19	.27	.60**	.52*	.91**	.86**	.90**	–

Anmerkungen. $N = 22$. * $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$

Hypothese 1 (Allgemeine Leistungsverbesserung durch das Microteaching)

Zur Überprüfung der ersten Hypothese wurde ein gepaarter t-Test für die Gesamtscores der beiden MMI-Aufgaben Schulansprache (Messzeitpunkt t21) und Notunterkunft (Messzeitpunkt t2; Werte siehe Tabelle 4) berechnet. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem Gesamtscore der MMI-Aufgabe Schulturnier und der MMI-Aufgabe Notunterkunft, $t(21) = -6.92$, $p < .001$. Die Gesamtleistung in der MMI-Aufgabe war nach der Teilnahme am Microteaching signifikant besser als vor der Teilnahme am Microteaching. Es handelt sich um einen mittleren Effekt von $d = .64$.

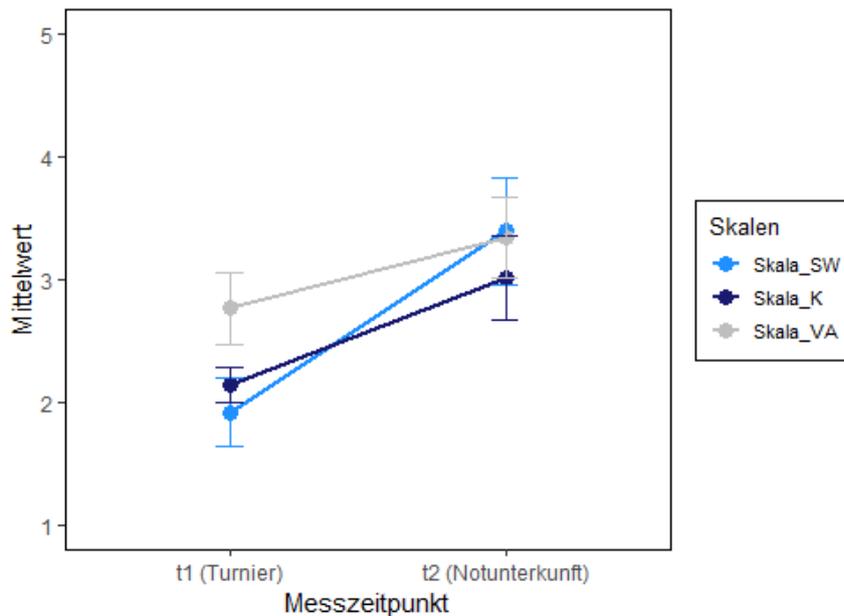
Hypothese 2 (Spezifische Leistungsverbesserungen durch das Microteaching)

Zur Bestimmung von möglichen Leistungsverbesserungen nach dem Microteaching in den einzelnen Fähigkeitsdimensionen der MMI-Aufgaben wurden zudem gepaarte t-Tests für die Skalen Schulische Werterziehung, Konfliktbearbeitung und Verbales Auftreten berechnet. Für alle drei Fähigkeitsdimensionen (Werte siehe Tabelle 4) zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem ersten Messzeitpunkt (Schulturnier) und dem zweiten Messzeitpunkt (Notunterkunft) in der erwarteten Richtung: Schulische Werterziehung $t(21) = -6.42$, $p < .001$, Konfliktbearbeitung $t(21) = -5.22$, $p < .001$, Verbales Auftreten $t(21) = -4.55$, $p < .001$. Die Leistungen zum zweiten Messzeitpunkt in der MMI-Aufgabe Notunterkunft waren in allen drei Fähigkeitsdimensionen signifikant höher als zum ersten Messzeitpunkt in der MMI-Aufgabe Schulturnier (Abbildung 1). Der größte Effekt zeigt sich hier-

bei für die Fähigkeitsdimension Schulische Werterziehung mit einem großen Effekt von $d = 1.08$, gefolgt von der Konfliktbearbeitung mit einem mittleren Effekt von $d = .78$ und schließlich dem Verbalen Auftreten mit einem mittleren Effekt von $d = .59$.

Abbildung 1

Mittelwerte der drei Skalen Schulische Werterziehung, Konfliktbearbeitung und Verbales Auftreten der MMI-Aufgaben Schulturnier und Notunterkunft zu den zwei Messzeitpunkten



Anmerkungen. Fehlerbalken entsprechen dem 95%-Konfidenzintervall. Skala_SW: Schulische Werterziehung, Skala_K: Konfliktbearbeitung, Skala_VA: Verbales Auftreten.

Evaluation des Microteachings

Für die im Anschluss an das Microteaching erfolgte Evaluation lässt sich zum einen ein Gesamtwert als Summe aller zwölf Items berechnen, zum anderen ist eine differenzierte Betrachtung auf den vier Ebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnis möglich. In Tabelle 6 sind zunächst Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minimal- und Maximalwerte aller zwölf eingesetzten Evaluationsitems aufgeführt.

Tabelle 6

Deskriptive Statistik der einzelnen Evaluationsitems

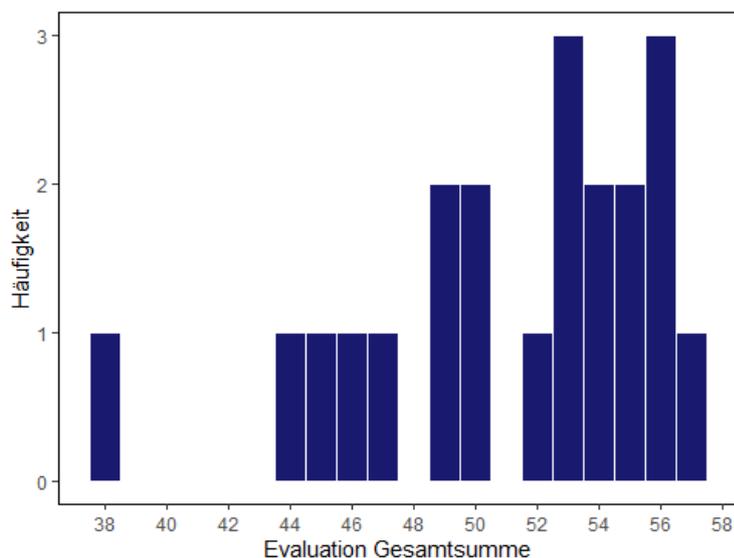
Evaluationsitems	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Item 01	4	5	4.90	0.30
Item 02	4	5	4.90	0.30
Item 03	3	5	4.67	0.58
Item 04	3	5	4.62	0.67
Item 05	3	5	4.57	0.68
Item 06	2	5	4.29	0.90
Item 07	3	5	3.76	0.54
Item 08	2	5	3.81	0.93
Item 09	2	5	3.52	0.68
Item 10	3	5	4.67	0.66
Item 11	3	5	4.29	0.85
Item 12	2	4	3.05	0.81

Anmerkung. $N = 21$. Die Items können über den theoretischen Wertebereich von 1 bis 5 variieren.

Die Gesamtevaluation fällt mit einem Mittelwert von $M = 51.05$ ($SD = 4.89$) sehr positiv aus. Abbildung 2 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Gesamtevaluation in einem Histogramm.

Abbildung 2

Histogramm für die Gesamtsumme der Evaluation



Anmerkungen. $N = 21$. Der theoretische Wertebereich der Gesamtsumme der Evaluation erstreckt sich von 12 bis 60.

Auf Ebene der Evaluationsskalen ergeben sich ebenfalls überdurchschnittlich hohe Bewertungen. Die höchsten Mittelwerte weisen die Evaluationsskalen Reaktion und Lernen auf, $M = 4.83$ ($SD = 0.31$)

und $M = 4.49$ ($SD = 0.64$). Die Skala Verhalten wurde deskriptiv mit einem Mittelwert von $M = 3.70$ ($SD = 0.57$) am niedrigsten bewertet. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minimal- und Maximalwerte der vier Evaluationskalen sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholungen und anschließenden Post-Hoc-Tests für die Paarvergleiche der einzelnen Evaluationskalen ergibt, dass sich die Evaluationskala Reaktion signifikant von den Evaluationskalen Verhalten ($p < .001$) und Ergebnis ($p < .001$) unterscheidet. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch für die Paarvergleiche zwischen den Evaluationskalen Lernen und Verhalten ($p < .001$) sowie Lernen und Ergebnis ($p = .003$). Lediglich zwischen den Evaluationskalen Reaktion und Lernen ($p = .084$) sowie zwischen den Evaluationskalen Verhalten und Ergebnis ($p = .097$) konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Tabelle 7

Deskriptive Statistik der Evaluationsauswertung

Evaluationskalen	M	SD	Min	Max
Reaktion	4.83	0.31	4.00	5.00
Lernen	4.49	0.64	3.00	5.00
Verhalten	3.70	0.57	2.33	4.67
Ergebnis	4.00	0.56	3.00	4.67

Anmerkung. $n = 21$. Die Dimensionen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnis haben jeweils einen theoretischen Wertebereich von 1.00 bis 5.00.

5 Diskussion und Ausblick

Die Erfassung von praktischen Handlungskompetenzen mittels MMIs wird an der Universität Erfurt nun schon seit mehreren Jahren erprobt und konzentrierte sich bislang auf die Sicherung ihrer psychometrischen Qualität (Clasen et al., 2021; Clasen & Hany, 2020). Um mit diesem Instrument ein sinnvolles Angebot zur Eignungsbegleitung und Kompetenzentwicklung während des Lehramtsstudiums zu schaffen, muss die Diagnostik mit einer transparenten Rückmeldung, Trainingsangeboten und Entwicklungsimpulsen verknüpft werden. Die Diagnostik von Stärken und Schwächen in lehrberufsrelevanten Kompetenzen bietet letztendlich nur einen Mehrwert, wenn auch die Möglichkeit besteht, daraus Lernerfahrungen und Möglichkeiten zur Kompetenzsteigerung zu generieren (Schaarschmidt et al., 2017). Eine Studie zur Wirksamkeit einer Rückmeldung von lehrberufsrelevanten Handlungskompetenzen nach der Diagnostik mit MMIs konnte zeigen, dass Feedback allein nicht ausreichend ist, um das kompetenzbezogene Verhalten zu steigern (Clasen, 2022, in Druck). Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde nun erstmalig ein kompaktes Trainingsangebot entwickelt und eingesetzt.

Das durchgeführte Microteaching fokussierte die Fähigkeitsdimensionen *Schulische Werterziehung*, *Konfliktbearbeitung* und das *Verbale Auftreten* aus dem Kompetenzbereich Appellieren/Erziehen. Dabei lag der Fokus verstärkt auf dem praktischen Üben der Fähigkeiten und weniger auf der reinen Vermittlung von Wissen. Die vorliegende Studie soll Aufschluss darüber geben, inwiefern das *Microteaching* als einmalige, kompakte Intervention Veränderungen auf Verhaltensebene bewirken kann (Hypothese 1). Insgesamt zeigt sich das Bild, dass die Studierenden in der MMI-Aufgabe nach dem *Microteaching* signifikant besser abschnitten als in der MMI-Aufgabe vor der Intervention. Auch in Bezug auf die einzelnen Fähigkeitsdimensionen erzielten die Studierenden deutlich bessere Leistungen in allen trainierten Teilfähigkeiten nach dem *Microteaching*. Dabei zeigte sich der größte Effekt für die Leistung im Bereich der Werterziehung $d = 1.08$, gefolgt von der Konfliktbearbeitung mit einem mittleren Effekt von $d = 0.78$. Die Leistungsverbesserung im Fähigkeitsbereich des Verbalen Auftretens wies im Vergleich den geringsten mittleren Effekt von $d = 0.59$ auf (Hypothese 2). Korrelative Zusammenhänge zwischen den Fähigkeitsdimensionen zu beiden Messzeitpunkten fielen für die Schulische Werterziehung und die Konfliktbearbeitung tendenziell gering aus ($r = .16$, $r = .22$). Es zeigte sich jedoch ein starker Zusammenhang zwischen dem Abschneiden im Bereich des verbalen Auftretens zu beiden Messzeitpunkten, $r = .65$, $p < .001$.

Diese substanzielle Rangordnungsstabilität weist darauf hin, dass das verbale Auftreten (in das auch der Indikator „Charismatisches Auftreten“ einfließt) vermutlich von stabileren Persönlichkeitsmerkmalen geprägt wird. Es ist naheliegend anzunehmen, dass Extraversion und Selbstpräsentation hier die wesentlichen Persönlichkeitszüge sind, die schwieriger zu ändern sind als Wissensbestände. Dies dürfte auch erklären, warum die trainingsbedingte Niveauveränderung im Bereich des verbalen Auftretens niedriger ausfällt als in den anderen Dimensionen.

Bei den Fähigkeitsdimensionen Schulische Werterziehung und Konfliktbearbeitung wurde im Microteaching neben der praktischen Übung auch vermehrt inhaltliches Wissen über Modelle (etwa der Gewaltfreien Kommunikation) und Theorien (zur Werterziehung in der Schule) vermittelt. Dieses neue Wissen kann die Leistung der Studierenden dahingehend beeinflusst haben, dass den Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt die Messabsicht und das erwünschte Verhalten in der MMI-Aufgabe bewusster war. In diesen beiden Dimensionen hängt das Abschneiden stärker von der aktiven Verwendung von Wissen ab. Im Microteaching stellte sich heraus, dass vielen Studierenden im Vorfeld unklar war, dass die MMI-Aufgaben das Bezugnehmen auf schulische Werte erforderten. Es ist denkbar, dass sich allein durch diesen Zugewinn an Wissen die Leistung verbessert hat. Das verbale und paraverbale Auftreten hingegen unterliegt häufig persönlichkeitsnahen, stabilen Verhaltensweisen. Diese können zwar durch ein Microteaching bewusstgemacht werden, bedürfen aber sicherlich gezielterer und häufigerer Übungseinheiten, um Verbesserungen hervorzurufen. Dies wäre eine

mögliche Erklärung dafür, wieso sich hier, im Vergleich zu den anderen Fähigkeitsdimensionen, die geringste Leistungssteigerung gezeigt hat.

Dennoch sollten die erzielten Änderungen in diesem persönlichkeitsnahen Bereich nicht unterschätzt werden. Die Änderung von Persönlichkeitszügen beginnt bei der Veränderung von Verhaltensweisen (Hudson, Briley, Chopik, & Derringer, 2019). Dabei ist nicht entscheidend, dass die Veränderung über alle denkbaren Situationen generalisiert, sondern sich in den entscheidenden Situationsklassen artikuliert (Tett, & Burnett, 2003). Dass Extraversion ein für Lehrkräfte günstiges Persönlichkeitsmerkmal darstellt, wurde sowohl im Hinblick auf die Unterrichtsleistung (Kim, Jörg, & Klassen, 2019) als auch im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen Anforderungen und die Vermeidung von Burnout nachgewiesen (Roloff, Kirstges, Grund, & Klusmann, 2022).

Die Einschätzungen der Studierenden für das im regulären Studium eher ungewöhnliche Format aus Kompetenzdiagnostik und Training fielen sehr positiv aus. Bereits nach Abschluss des Microteachings wurde geäußert, dass eine vornehmlich praktische Auslegung von Seminarinhalten als großer Mehrwert wahrgenommen wurde. Auch die Evaluationsdaten unterstützen diesen Eindruck. Bei einer sehr kurzen Intervention verwundert es nicht, dass die Erfahrungen in Bezug auf die Reaktion und das Lernen am höchsten bewertet wurden. Die subjektiv wahrgenommenen Veränderungen in Bezug auf das Verhalten und das Ergebnis wiesen die niedrigsten Evaluationsergebnisse auf. Es erscheint nicht verwunderlich, dass die Effekte eines 90-minütigen Kurztrainings das Leben nicht zum Besseren wandeln (vgl. Evaluationsitem 12) oder das Verhalten im Alltag gänzlich verändern (vgl. Evaluationsitem 9). Dennoch fällt die Evaluation in allen vier Bereichen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnis überdurchschnittlich aus ($M = 3.70$ bis $M = 4.83$).

Die vorliegende Studie ist aufgrund ihrer geringen Stichprobengröße lediglich als Pilotierung des neu entwickelten Microteachings anzusehen und auch die Ergebnisse sollten zunächst nur als erste Hinweise für einen möglichen Einsatz dieses Interventionsformats gewertet werden. Kritisch anzumerken ist die Verwendung zweier inhaltlich verschiedener MMI-Aufgaben zu den beiden Messzeitpunkten, sodass die Ergebnisse aufgrund von möglichen unterschiedlichen Aufgabencharakteristika nicht eindeutig auf die Effekte des Microteachings zurückzuführen sind. Zukünftig sollten die Versionen der MMI-Aufgabe beiden Messzeitpunkten und verschiedenen Studierendengruppen zufällig zugeordnet werden, um systematische Effekte der Aufgabenversion zu kontrollieren. Damit verbunden müsste die Auswertung der Verhaltensproben in einer Weise erfolgen, dass den Bewertenden nicht bekannt ist, ob die Leistung als Prä- oder Posttest erbracht wurde. Ferner ist ein Kontrollgruppendesign notwendig, um Messwiederholungseffekte etc. zu erfassen. Dennoch legt die Studie nahe, dass der Einsatz eines Kurztrainings in Kombination mit einer Kompetenzdiagnostik vielversprechende Impulse für eine eignungsbezogene Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden setzen kann.

6 Literaturverzeichnis

- Clasen, K., & Hany, E. (2020). Multiple Mini-Interviews – Verhaltensaufgaben als Instrument der Eignungsanalyse. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S. 20–31). BMBF. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/profilbildung-im-lehramtsstudium.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Letzter Aufruf am 17. 8. 2022.
- Clasen, K., Keiner, M., Klaubert, S., & Hany, E. (2021). Kompetenzwirksame Persönlichkeitsfaktoren bei Lehramtsstudierenden. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Jahrbuch Grundschulforschung*, (S. 395–407). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_44
- Eva, K., Rosenfeld, J., Reiter, H., & Norman, G. (2004). An admissions OSCE: The multiple mini-interview. *Medical Education*, 38(3), 314–326. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2004.01776.x>
- Hudson, N. W., Briley, D. A., Chopik, W. J., & Derringer, J. (2019). You have to follow through: Attaining behavioral change goals predicts volitional personality change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(4), 839–857. <https://doi.org/10.1037/pspp0000221>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3–9.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf. Letzter Aufruf am 17. 8. 2022.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Letzter Aufruf am 17. 8. 2022.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Lehberger, R., & Lüth, E. (2012). Hamburger Mindeststandards. In B. Weyand, M. Justus, & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 80–85). Edition Stifterverband.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>

- Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 155–179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_8
- Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 1613–1650. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. (2016). *Lehrereignung: Voraussetzungen erkennen - Kompetenzen fördern - Bedingungen gestalten*. Kohlhammer.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428.
- Tett, R. P., & Burnett, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88, 500–517. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.500>

7 Anhang

Anhangsverzeichnis

A.1	Beurteilungsbögen MMI.....	22
A.1.1	Beurteilungsbogen – Schulturnier.....	22
A.1.2	Beurteilungsbogen - Notunterkunft.....	25
A.2	Exemplarische Diagnostik-Rückmeldung	28
A.3	Instruktionen	29
A.3.1	Instruktion Turnier.....	29
A.3.2	Instruktion Notunterkunft.....	29
A.4	Evaluationsitems	30

A.1 Beurteilungsbögen MMI

A.1.1 Beurteilungsbogen – Schulturnier

Beurteilungsbogen – Schulansprache (Turnier)		Datum: _____	Beurteiler*in: _____	Person: _____
Schulische Werterziehung				
1. Bezug zu den Werten der Schule				
<p>1</p> <p>Bezieht sich nicht auf die Werte der Schule.</p> <p>(nimmt z. B. keinen Bezug darauf, dass das Verhalten der Schüler*innen ein schlechtes Licht auf die gesamte Schule und alle Schüler*innen wirft)</p>	<p>2</p>	<p>3</p> <p>Überträgt das Verhalten ansatzweise auf das Gesamtbild der Schule.</p> <p>(Spricht z. B. nur an, dass dieses Verhalten ein schlechtes Licht auf die gesamte Schule wirft)</p>	<p>4</p>	<p>5</p> <p>Hebt die Werte der Schule hervor, betont wofür die Schule als Institution steht und wofür nicht. Verweist dabei auf Gemeinschaftserfahrungen als Schule.</p> <p>(hier z. B. „Unsere Schule steht für Fairness und Sportsgeist“)</p>
2. Handeln im Sinne des Erziehungsauftrages				
<p>1</p> <p>Handelt nicht im Sinne des Erziehungsauftrags.</p> <p>Kein Bezug zu allgemeinen Werten, keine kritische Reflexion dieser (z. B. Erfahrungen mit Rückschlägen)</p>	<p>2</p>	<p>3</p> <p>Bewertet und reflektiert das Verhalten der Schüler*innen ansatzweise, indem z. B. nur Kritik geäußert wird. Bezieht sich hauptsächlich auf einen Wertebereich (z. B. nur Fairness)</p>	<p>4</p>	<p>5</p> <p>Handelt im Sinne des Erziehungsauftrages, indem Kritik (positiv/negativ) geäußert wird und bezieht sich dabei auf verschiedene Werte wie der Umgang mit Rückschlägen, <i>Fair Play</i> oder Aufrichtigkeit.</p>
3. Aktive Vorbildfunktion				
<p>1</p> <p>Zeigt keinerlei Einsatzbereitschaft (weder eigene noch im Namen der Schule). Bietet keine Unterstützung zur Klärung der Situation an, sieht sich in dem Konflikt nicht persönlich involviert.</p>	<p>2</p>	<p>3</p> <p>Zeigt ansatzweise Einsatzbereitschaft und steht für Werte ein, es wird nur am Rande die eigene Unterstützung bei der allgemeinen Aufklärung der Situation erwähnt. (Verwendet dabei die „Wir-Form“.)</p>	<p>4</p>	<p>5</p> <p>Zeigt eine hohe persönliche Einsatzbereitschaft. Ist dabei sehr motiviert und engagiert, die Schüler*innen bei der Aufklärung der Situation als Ansprechpartner*in zu unterstützen und steht für die Werte der Schule ein.</p>
Konfliktbearbeitung				
4. Beschreibung der Konfliktsituation				
<p>1</p> <p>Weicht der Situation und dem Konflikt aus oder beschreibt diesen vage ohne konkrete Handlungen und verwendet hauptsächlich wertende Beschreibungen.</p>	<p>2</p>	<p>3</p> <p>Beschreibt die Situation und den Konflikt größtenteils konkret (verlorenes Turnier, Anschuldigungen des Schummelns, beschädigte Fahrräder), bleibt dabei in der Regel beschreibend und nicht bewertend.</p>	<p>4</p>	<p>5</p> <p>Beschreibt die Situation und den Konflikt ausführlich, nennt alle Vorkommnisse konkret (verlorenes Turnier, Anschuldigungen des Schummelns, beschädigte Fahrräder) und ohne Bewertung.</p>

5. Empathie/Gefühlsbeschreibungen				
1	2	3	4	5
<p>Zeigt keinerlei empathische und offene Haltung gegenüber der Schülerschaft und macht z.B. nur Vorwürfe oder bezieht sich auf keinerlei Gefühle.</p>		<p>Zeigt teilweise eine empathische Haltung. Paraphrasiert dabei entweder nur die Gefühle der Schüler*innen oder nur die eigenen, verwendet teilweise schuldzuweisende Gefühlsbeschreibungen.</p>		<p>Zeigt durchgehend eine offene und empathische Haltung gegenüber der Schülerschaft. Die Gefühle der Schüler*innen werden differenziert wiedergegeben und es werden die eigenen Gefühle ohne Schuldzuweisungen geäußert.</p>
6. Situationslösung				
1	2	3	4	5
<p>Äußert keine Erwartungen oder konkrete Anweisungen. Bittet um keine weiteren Handlungen und formuliert keinen Vorschlag für das weitere Handeln.</p>		<p>Äußert teilweise Erwartungen an die Schüler*innen, führt nur vage einen Vorschlag für den weiteren Umgang mit der Situation auf. (z.B., dass sich die Schuldigen melden sollen.)</p>		<p>Äußert Erwartungen und Anweisungen an die Schüler*innen, macht einen konkreten Vorschlag für den weiteren Umgang mit der Situation. (z.B. in Form eines konkret angesetzten Treffens, um weiteres Vorgehen und weitere Maßnahmen zu besprechen.)</p>

Verbales und paraverbales Auftreten				
7. Aufbau der Ansprache				
1	2	3	4	5
<p>Beginnt die Ansprache unmittelbar ohne Begrüßung, ohne Vorstellung, ohne Nennung des Grundes und beendet die Ansprache ohne Ankündigungen weiterer Maßnahmen.</p>		<p>Beginnt die Ansprache mit einer Begrüßung und Vorstellung, beschreibt die Situation und appelliert an die Schülerschaft. Die Rede wird jedoch ohne Ankündigung weiterer Maßnahmen beendet, der Zweck der Ansprache bleibt bis zum Schluss eher unklar.</p>		<p>Beginnt die Ansprache mit einer Begrüßung und Vorstellung, beschreibt die Situation und appelliert an die Schülerschaft. Es folgen Anweisungen für die Lösung der Situation und es wird abschließend an ein faires Verhalten für die Zukunft appelliert. Der Zweck der Ansprache ist klar kommuniziert.</p>
8. Klarheit und Deutlichkeit der Aussagen				
1	2	3	4	5
<p>Verwendet viele Füllwörter und die Aussagen sind unkonkret/durcheinander und nicht nachvollziehbar. Es werden dabei z.B. unbekannte, fremdsprachliche Wörter und/oder lange und verschachtelte Sätze verwendet.</p>		<p>Verwendet nur wenige Füllwörter. Die Aussagen sind schon eindeutiger, es werden jedoch nur teilweise klare Botschaften gesendet. Es werden dabei nur an einigen Stellen längere, verschachtelte Sätze gebildet.</p>		<p>Die Aussagen sind konkret und eindeutig und es werden klare Botschaften gesendet. Es werden keine unbekannt, fremdsprachlichen Wörter verwendet und die Sätze sind einfach und verständlich gehalten.</p>

9. Stimmlage/Sprache

1

Spricht in einer gelangweilten, monotonen Stimmlage.

Es wird nur vorgelesen, was notiert wurde.

2

3

Die Stimmlage ist größtenteils abwechslungsreich. Es folgen manchmal unkontrollierte Pausen (z. B. aus Unsicherheit), die Sprechgeschwindigkeit wechselt stark oder es wird zu schnell gesprochen.

4

Die Stimme ist abwechslungsreich und belebend. Sie passt sich an den gesprochenen Inhalt an.

Es wird vollständig frei gesprochen.

5

10. Charismatisches Auftreten

1

Die Person wirkt sehr unsicher (zeigt dies in der Stimme und der Wortwahl) und kann die Zuhörer nicht mitreißen.

(z. B. unsicheres Kichern, Kommentare zum Unwohlsein.)

2

3

Die Person zeigt eine leichte Unsicherheit und kann die Zuhörer mit dem Gesagten nur teilweise mitreißen.

Stellen mit selbstbewussten Sprechen wechseln sich mit Unsicherheiten ab.

4

Die Person wirkt selbstsicher und kann durch klare Botschaften und Appelle die Zuhörer mit dem Gesagten mitreißen.

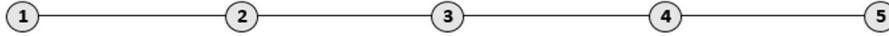
5

A.1.2 Beurteilungsbogen - Notunterkunft

Beurteilungsbogen – Schulansprache (Notunterkunft) Datum: _____ Beurteiler*in: _____ Person: _____

Schulische Werterziehung

1. Bezug zu den Werten der Schule



1
Bezieht sich **nicht** auf die Werte der Schule bzw. auf die Schule als Institution, die für gewisse Werte einsteht.

3
Überträgt das Verhalten **ansatzweise** auf das Gesamtbild der Schule.

5
Hebt die Werte der Schule hervor, betont wofür die Schule als Institution steht und wofür nicht. Verweist dabei auf Gemeinschaftserfahrungen als Schule.

(Spricht z. B. nur an, dass die Schule als Institution als Vorbild agieren soll oder dass die Schule für Solidarität steht)

(hier z. B. Vorbildcharakter, Hilfsbereitschaft, Solidarität)

2. Handeln im Sinne des Erziehungsauftrages



1
Handelt **nicht** im Sinne des Erziehungsauftrages.

3
Bewertet und reflektiert das Verhalten der Schüler*innen ansatzweise, indem z. B. nur Kritik geäußert wird. Bezieht sich hauptsächlich auf einen Wertebereich (z. B. Frustration, Offenheit/Willkommenskultur)

5
Handelt im Sinne des Erziehungsauftrages, indem Kritik (positiv/negativ) geäußert wird und bezieht sich dabei auf verschiedene Werte wie der Umgang mit Frust, Solidarität oder kulturelle Offenheit, Hilfsbereitschaft.

Kein Bezug zu allgemeinen Werten, keine kritische Reflexion dieser (z. B. Rassismus, Sachbeschädigung)

3. Aktive Vorbildfunktion



1
Zeigt keinerlei Einsatzbereitschaft (weder eigene noch im Namen der Schule). Bietet keine Unterstützung zur Klärung der Situation an, sieht sich in dem Konflikt nicht persönlich involviert.

3
Zeigt ansatzweise Einsatzbereitschaft und steht für Werte ein, es wird nur am Rande die eigene Unterstützung für die Vorbereitung der Ankunft angeboten. (Verwendet dabei die „Wir-Form“.)

5
Zeigt eine hohe persönliche Einsatzbereitschaft. Ist dabei sehr motiviert und engagiert, die Schüler*innen bei der Vorbereitung der Ankunft zu unterstützen, stellt sich als Ansprechpartner*in zur Verfügung.

Konfliktbearbeitung

4. Beschreibung der Konfliktsituation



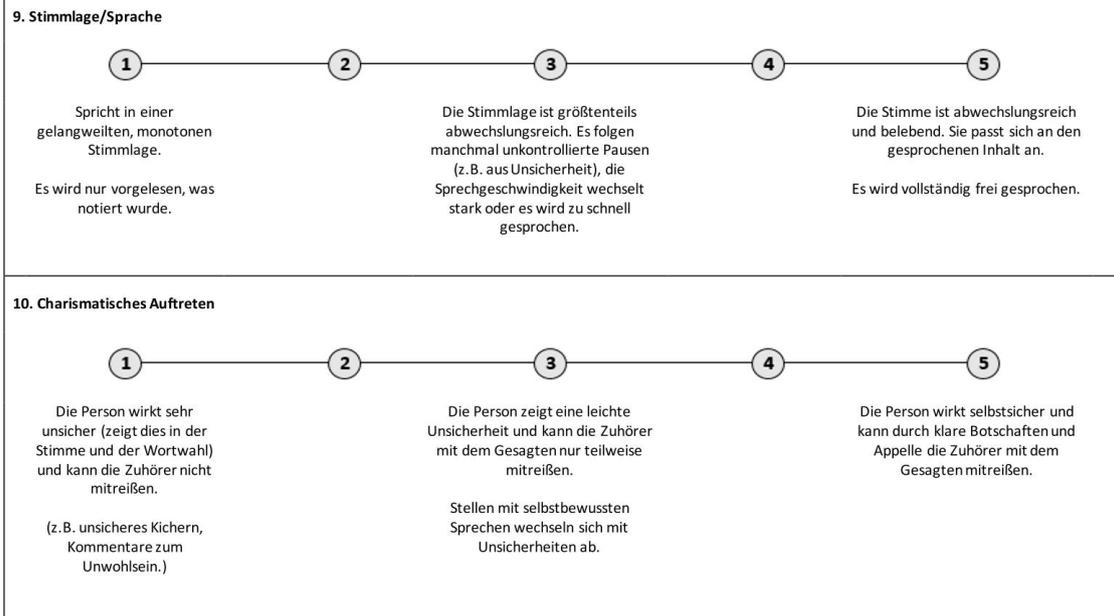
1
Weicht der Situation und dem Konflikt aus **oder** beschreibt diesen vage ohne konkrete Handlungen und verwendet hauptsächlich wertende Beschreibungen.

3
Beschreibt die Situation und den Konflikt größtenteils konkret (Entscheidung der Aufnahme, Spind-Schmiererei, Steinwurf), bleibt dabei in der Regel beschreibend und nicht bewertend.

5
Beschreibt die Situation und den Konflikt ausführlich, nennt alle Vorkommnisse konkret (Entscheidung der Aufnahme, Spind-Schmiererei, Steinwurf) und ohne Bewertung.

5. Empathie/Gefühlsbeschreibungen				
1	2	3	4	5
Zeigt keinerlei empathische und offene Haltung gegenüber der Schülerschaft und macht z.B. nur Vorwürfe oder bezieht sich auf keinerlei Gefühle.		Zeigt teilweise eine empathische Haltung. Paraphrasiert dabei entweder nur die Gefühle der Schüler*innen oder nur die eigenen, verwendet teilweise schulzuweisende Gefühlsbeschreibungen.		Zeigt durchgehend eine offene und empathische Haltung gegenüber der Schülerschaft. Die Gefühle der Schüler*innen werden differenziert wiedergegeben und es werden die eigenen Gefühle ohne Schuldzuweisungen geäußert.
6. Situationslösung				
1	2	3	4	5
Äußert keine Erwartungen oder konkrete Anweisungen. Bittet um keine weiteren Handlungen und formuliert keinen Vorschlag für das weitere Handeln.		Äußert teilweise Erwartungen an die Schüler*innen, führt nur vage einen Vorschlag für den weiteren Umgang mit der Situation auf. (z.B., dass sich die Schuldigen melden sollen)		Äußert Erwartungen und Anweisungen an die Schüler*innen, macht einen konkreten Vorschlag für den weiteren Umgang mit der Situation.

Verbales und paraverbales Auftreten				
7. Aufbau der Ansprache				
1	2	3	4	5
Beginnt die Ansprache unmittelbar ohne Begrüßung, ohne Vorstellung, ohne Nennung des Grundes und beendet die Ansprache ohne Ankündigungen weiterer Maßnahmen.		Beginnt die Ansprache mit einer Begrüßung und Vorstellung, beschreibt die Situation und appelliert an die Schülerschaft. Die Rede wird jedoch ohne Ankündigung weiterer Maßnahmen beendet, der Zweck der Ansprache bleibt bis zum Schluss eher unklar.		Beginnt die Ansprache mit einer Begrüßung und Vorstellung, beschreibt die Situation und appelliert an die Schülerschaft. Es folgen Anweisungen für die Lösung der Situation und es wird abschließend an ein solidarisches Verhalten für die Zukunft appelliert. Der Zweck der Ansprache ist klar kommuniziert.
8. Klarheit und Deutlichkeit der Aussagen				
1	2	3	4	5
Verwendet viele Füllwörter und die Aussagen sind unkonkret/dürcheinander und nicht nachvollziehbar. Es werden dabei z.B. unbekannte, fremdsprachliche Wörter und/oder lange und verschachtelte Sätze verwendet.		Verwendet nur wenige Füllwörter. Die Aussagen sind schon eindeutiger, es werden jedoch nur teilweise klare Botschaften gesendet. Es werden dabei nur an einigen Stellen längere, verschachtelte Sätze gebildet.		Die Aussagen sind konkret und eindeutig und es werden klare Botschaften gesendet. Es werden keine unbekanntenen, fremdsprachlichen Wörter verwendet und die Sätze sind einfach und verständlich gehalten.



A.2 Exemplarische Diagnostik-Rückmeldung



Ergebnisrückmeldung MMI Schulansprache (Turnier)

Liebe [REDACTED]

anbei erhalten Sie Ihre persönliche Rückmeldung zu Ihrer Leistung in der MMI-Aufgabe Schulansprache. Diese Aufgabe soll die Kompetenzen im Bereich Appellieren und Erziehen erfassen. Die dargestellte Beurteilungsskala entspricht den Werten (1) liegt weit ab vom erwarteten Standard, (3) nähert sich dem erwarteten Standard und (5) liegt über dem erwarteten Standard.

Beurteilungsaspekt	Mittlere Beurteilung					
	1	2	3	4	5	M
Schulische Werterziehung						
1. Bezug zu den Werten der Schule						1
2. Handeln im Sinne des Erziehungsauftrages						1
3. Aktive Vorbildfunktion						1
Konfliktbearbeitung						
4. Beschreibung der Konfliktsituation						4
5. Empathie/Gefühlsbeschreibungen						1,3
6. Situationslösung						1,7
Verbales und paraverbales Auftreten						
7. Aufbau der Ansprache						3,3
8. Klarheit und Deutlichkeit der Aussagen						4
9. Stimmlage/Sprache						3
10. Charismatisches Auftreten						3,3

[REDACTED]

A.3 Instruktionen

A.3.1 Instruktion Turnier

Schulansprache (Turnier)

Sie sind Lehrkraft an einer Gemeinschaftsschule. Es ist Dienstagmorgen. Am vergangenen Samstag fand das alljährliche Turnier gegen die Gemeinschaftsschule des Nachbarorts statt. Das Turnier zwischen den beiden Schulen pflegt bereits eine jahrelange Tradition. Die Klassen 3 bis 7 messen sich dabei sowohl in allgemeinen Wissens- und Mathematiktests als auch in einem Buchstabier- und Sportwettbewerb. Zum ersten Mal seit Bestehen dieses Turniers gewann jedoch nicht wie all die Jahre zuvor Ihre Schule, sondern erstmalig knapp die Nachbarschule.

Daraufhin kam es nun zu Beschuldigungen, die Nachbarschule hätte geschummelt, indem sie Schüler*innen aus höheren Klassen herangezogen und in das Turnier integriert hätten und die Schiedsrichter dieses Jahr parteiisch oder gar bestochen gewesen seien müssen. Ganz aufgeklärt ist die Sache noch nicht, jedoch dürfte an den Beschuldigungen nichts Wahres dran sein. Nun wurde am gestrigen Montagnachmittag eine auffällig große Menge Fahrräder bei der Nachbarschule beschädigt. Aufgrund eines eingegangenen Hinweises liegt es nahe, dass es sich hierbei vermutlich um einen Racheakt Ihrer Schüler*innen handelt.

Da die Schüler*innen von den Vorfällen stark abgelenkt sind und seither schlechte Stimmung in der Schülerschaft herrscht, ist es an der Zeit, die Geschehnisse kollektiv anzusprechen.

An diesem Dienstag wollte daraufhin die Schulleiterin vor der Pause durch die Lautsprecheranlage der Schule eine Ansage an alle Klassen machen. Leider ist die Schulleiterin kurzfristig verhindert, weshalb Sie nun diese Ansprache übernehmen sollen.

Überlegen Sie, was Sie mit der Ansprache an die Klassen erreichen wollen und wie Sie dies am besten formulieren. Machen Sie sich Stichpunkte und versuchen Sie möglichst frei zu sprechen. Die Ansprache sollte **zwei bis drei Minuten** dauern.

A.3.2 Instruktion Notunterkunft

Schulansprache (Notunterkunft)

Sie sind Lehrkraft an einem Internat. Aufgrund der Aufnahme von besonders wenigen Schüler*innen in diesem Schuljahr steht ein gesamter Internatstrakt ungenutzt leer. Seit dem Kriegsausbruch in der Ukraine verlassen immer mehr Ukrainer*innen ihre Heimat und suchen Zuflucht in europäischen Nachbarländern. Auch in Deutschland sind mittlerweile mehr als 270.000 Geflüchtete angekommen. Daher hat die Schulleitung in der vergangenen Woche beschlossen, den ungenutzten Internatstrakt (20 Doppelzimmer mit gemeinsamem Sanitärraum; Stockwerksküchen, Gemeinschaftsräume) als Notunterkunft für Ukrainer*innen anzubieten.

Von Seiten der Elternschaft wurden bereits mehreren Geflüchteten privat eine Unterkunft angeboten. Dennoch herrschen unter den Schüler*innen gemischte Gefühle darüber, einen Teil des Internats als Notunterkunft zu verwenden. Sport- und Spielflächen, welche zum leerstehenden Internatstrakt gehören, könnten vielleicht sogar für längere Zeit nicht mehr durch die Schüler*innen genutzt werden. Schüler*innen aus Ihrer Klasse haben bereits geäußert, dass sie darüber sehr verärgert wären.

Vergangene Woche kam es in Ihrer Klasse sogar zu einem Vorfall, bei dem der Spind eines Schülers, dessen Eltern ursprünglich aus Russland stammen, mit den Worten „Du bist alles schuld!“ beschmiert wurde. Jedoch hat sich bis dato noch niemand zu dem Vorfall bekannt. In dem noch ungenutzten Internatstrakt wurde auch schon ein Fenster mit einem Steinwurf beschädigt.

An diesem Morgen wollte daraufhin die Schulleiterin vor der Pause durch die Lautsprecheranlage der Schule eine Ansage über die Aufnahme von ukrainischen Geflüchteten an alle Klassen machen. Leider ist die Schulleiterin kurzfristig verhindert, weshalb Sie nun diese Ansprache übernehmen sollen.

Überlegen Sie, was Sie mit der Ansprache an die Klassen erreichen wollen und wie Sie dies am besten formulieren. Machen Sie sich Stichpunkte und versuchen Sie möglichst frei zu sprechen. Die Ansprache sollte **zwei bis drei Minuten** dauern.

A.4 Evaluationsitems

Items und Dimension	
Reaktion	
Item 1	Das Microteaching hat mir sehr gefallen.
Item 2	Die Atmosphäre in den letzten Wochen im Microteaching war sehr angenehm.
Item 3	Meine Erwartungen an das Microteaching wurden bislang voll erfüllt.
Lernen	
Item 4	Im gerade absolvierten Microteaching habe ich viel gelernt.
Item 5	Ich beherrsche jetzt Techniken und Methoden, die ich vor dem Microteaching nicht kannte.
Item 6	Das Microteaching hat meinen Horizont deutlich erweitert.
Verhalten	
Item 7	Ich setze das im Microteaching erworbene Wissen im Alltag um.
Item 8	Seit dem Microteaching gehe ich bestimmte Aufgaben anders an als zuvor.
Item 9	Durch das Microteaching hat sich mein Verhalten geändert.
Ergebnis	
Item 10	Die Inhalte des Microteachings haben einen großen Nutzen für mein künftiges Berufsleben
Item 11	Die trainierten Techniken helfen mir, berufliche Aufgaben mit größerem Selbstvertrauen anzugehen.
Item 12	Mein Leben hat sich seit dem Microteaching zum Besseren gewandelt.