

# **Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum**

## **Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des ersten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2014/15)**

Carolin Stotzka und Ernst A. Hany

*Fachgebiet Psychologie und Erfurt School of Education  
Universität Erfurt*

2016

### ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Lehrerbildung ist es, zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern grundlegende berufsspezifische Kompetenzen zu vermitteln. Ein bedeutsames Element der Erfurter Lehrerbildung ist hierbei das Komplexe Schulpraktikum. Seit dem Wintersemester 2014/15 bekommen die Studierenden in ihrem letzten Studienjahr die Gelegenheit, im Rahmen eines Praxissemesters die Komplexität des Lehrberufsalltags kennenzulernen, um das im bisherigen Studium Erlernte anzuwenden. Hierbei hilft die Verzahnung von Theorie und Praxis mittels universitärer Begleitveranstaltungen. Um zu überprüfen, ob die intendierten Effekte erzielt werden, wird dieses neue Studienelement von Beginn an wissenschaftlich begleitet. In der vorliegenden Studie konnte mithilfe einer repräsentativen Erhebung des ersten Studierendenjahrganges (2014/15) mit Fragebogenverfahren mit einem Prä-Posttest-Design sowie im Gruppenvergleich der Nachweis erbracht werden, dass das Komplexe Schulpraktikum umfassende Lerngelegenheiten bietet und dadurch die Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen in zentralen Bereichen wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen, aber auch in Bezug auf Selbstwirksamkeitserwartungen, erheblich voranbringt. Des Weiteren zeigte sich, dass sowohl das Ausmaß als auch die engagierte Nutzung der Lerngelegenheiten im Praktikum zu erhöhter Kompetenzerweiterung führen. Insgesamt erweist sich das Erfurter Praktikumskonzept, das die Lernorte Schule und Universität mit strukturierten Aufgaben, einem Portfolio, Begleitseminaren und Supervisionsgruppen unter der Leitung berufserfahrener abgeordneter Lehrkräfte verbindet, als ausgesprochen erfolgreich.

#### Korrespondenzadresse:

Dipl.-Psych. Carolin Stotzka  
Erfurt School of Education  
Universität Erfurt  
Nordhäuser Str. 63  
D-99089 Erfurt  
E-Mail: carolin.stotzka@uni-erfurt.de

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Projekts „Lehrerbildung 2.0“, das im Qualitätspakt Lehre vom BMBF gefördert wird, angefertigt.

Autorin und Autor danken Dr. Katja Driesel-Lange für wertvolle Vorarbeiten zu dieser Erhebung und Dr. Benjamin Dreer für wichtige Hinweise zu dieser Studie. Dr. Madlen Protzel hat das Manuskript ebenso wie Herr Dreer kritisch gelesen, wofür wir sehr dankbar sind.

## FUNKTION UND NUTZEN VON PRAKTIKA IM RAHMEN DER LEHRERBILDUNG

Schulpraktische Studien und eigene Praxiserfahrungen sind nach Meinung vieler Beteiligter wesentliche Elemente der systematischen Bildung für den Lehrberuf, da nur so das erforderliche erfahrungsgesättigte deklarative und prozedurale Wissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) aufgebaut wird, mit dem die Lehrpersonen ihre vielfältigen Aufgaben bewältigen (Hammerness & Darling-Hammond, 2005). Welche Effekte diese schulpraktischen Erfahrungen auf das Wissen und Können angehender Lehrpersonen haben, wird derzeit intensiv erforscht (Terhart, 2009), zumal die universitäre Lehrerbildung im Zuge der Bologna-Reform und weiterer struktureller Veränderungen neue Formen und Inhalte erhält. So hat eine Reihe von Bundesländern bzw. Hochschulen Langzeitpraktika eingeführt (Weyland & Wittmann, 2011), ohne die wissenschaftlich bereits häufig reflektierten Gelingensbedingungen (Arnold et al., 2011) in jedem Falle sicherzustellen. Wie vor allem Hascher mehrfach dargelegt und belegt hat, wirken Praktika nicht in jedem Fall auf die erwünschte und erwartete Weise (Hascher, 2012). So lassen sich zwar in vielen Befragungsstudien subjektive Kompetenzzuwächse aufgrund von Praxisphasen feststellen (vgl. Arnold, 2008; Gröschner, Schmitt, & Seidel, 2013; Schubarth et al., 2011; Thiel & Blüthmann, 2009), in manchen Studien bleiben jedoch solche Effekte aus (Bach, 2013) oder die Kompetenzeinschätzungen gehen sogar zurück (Meier, 2015; Moser & Hascher, 2000).

Obwohl subjektive Kompetenzeinschätzungen die vorhandenen Kompetenzen nicht realitätsgetreu widerspiegeln müssen (Rauin & Maier, 2007), sind sie für die mentale Situation von Lehramtsstudierenden von großer Bedeutung. So scheint sich aus den Selbsteinschätzungen im Lauf der Ausbildung der klare Berufswunsch für das Lehramt herauszukristallisieren (für aktuelle Daten siehe Meier, 2015, S. 198), wie es nach der sozial-kognitiven Laufbahntheorie (Lent, Brown & Hackett, 2002) auch zu erwarten ist. Selbstüberzeugungen von Lehrpersonen beeinflussen den Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler (Klassen & Tze, 2014) und die eigene spätere Berufszufriedenheit (Abele, 2011).

Die Erfassung subjektiver Kompetenzveränderungen ist der zentrale Fokus vieler empirischer Studien zur Wirkungsweise schulpraktischer Studien. Überraschend ist jedoch, dass nur selten spezielle Bedingungsfaktoren für solche Veränderungen erfasst werden, obwohl für die Modellierung von Praktika zunehmend Angebots-Nutzungs-Modelle verwendet werden (Hascher, 2013; Kunina-Habenschmidt et al., 2013). In diesen Modellen wird der Kompetenzerwerb bzw. -zuwachs nicht allgemein betrachtet, sondern abhängig von Merkmalen des Praktikums und der aktiven Auseinandersetzung der Praktikantinnen und Praktikanten mit den verfügbaren Lerngelegenheiten. Betrachtet man beispielsweise subjektiv wahrgenommene bzw. aktiv gestaltete Merkmale der Organisation, der Kooperation und der Theorie-Praxis-Verzahnung der universitären Ausbildung, so findet man differentielle Zusammenhänge mit dem Kompetenzzuwachs (Biermann, Karbach, Spinath, & Brünken, 2015). Ähnlich differentiell wirksam scheint die Lernbegleitung an den Schulen zu sein, wie beispielsweise das Engagement der das Praktikum betreuenden Lehrkräfte (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Solche Zusammenhangsanalysen können erste Hinweise auf wirksame Praktikumsfaktoren liefern, denen anschließend mit Studien, die etwa dem Ansatz des design-based research (Reimann, 2011) folgen, auf den Grund gegangen werden kann. Die nachfolgend geschilderte Studie folgt dieser Logik und erfasst allgemeine sowie differentielle Effekte des an der Universität Erfurt neu eingeführten Komplexen Schulpraktikums.

## DAS KOMPLEXE SCHULPRAKTIKUM IN DER ERFURTER LEHRERBILDUNG

Das Komplexe Schulpraktikum (KSP) vollendet die schulpraktische Ausbildung im Rahmen der lehramtsbezogenen Studiengänge an der Universität Erfurt. Nachdem die Studierenden bereits im Ba-

chelorstudium orientierende und bildungswissenschaftliche Praktika absolviert und im Masterstudium weitere bildungswissenschaftliche und zusätzlich fachdidaktische Praktika abgeleistet haben, erwartet sie im letzten Studienjahr das fünfzehnwöchige KSP. In diesen 15 Wochen sind die Studierenden vier Tage pro Woche an der Schule und nehmen ganz regulär am Schulalltag teil. Am fünften Tag besuchen sie an der Universität wissenschaftliche Begleitkurse mit Universitätsdozierenden und einen Supervisionskurs mit einer erfahrenen, aus dem Schuldienst abgeordneten Lehrperson. Über das gesamte Praktikum hinweg führen die Studierenden ein Portfolio, das ihnen bestimmte Aufgaben nach den Kompetenzstandards der Kultusministerkonferenz vorschreibt, wobei jeweils aus mehreren Aufgabenvorschlägen ausgewählt werden kann. Die zu erledigenden Aufgaben konzentrieren sich auf die Bereiche Unterrichten, Beurteilen und Erziehen, während die Bereiche Beraten und Innovieren nicht zentral auftreten, da die Studierenden darauf noch zu wenig vorbereitet sind bzw. entsprechende Tätigkeiten während der Praktikumszeit nicht an allen Schulen anfallen.

Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich ihre Praktikumschule selbst zu suchen oder aus den reichlich vorhandenen Angeboten auszuwählen. Die Nachfrage nach Praktikumsstudierenden übersteigt das Angebot deutlich, so dass die Studierenden eine große Auswahl haben. Dies führt dazu, dass die Studierenden das KSP gut organisieren können und kaum Klagen hinsichtlich des Organisationsaufwands zu hören sind.

Im Studienjahr 2014/15, aus dem die nachfolgend berichteten Daten stammen, wurde das KSP zum ersten Mal durchgeführt. Für alle Beteiligten war dies ein mit Spannung erwartetes Ereignis, da nicht vorherzusehen war, wie gut die Organisation funktionieren würde und wie gut die Studierenden mit den gesetzten Aufgaben und Pflichten zurechtkommen würden. Was man nicht unbedingt erwarten konnte, trat jedoch ein: die Praktika wurden insgesamt völlig reibungslos durchgeführt, die Studierenden waren sehr dankbar über die Möglichkeit, den Schulalltag umfassend und langfristig kennen zu lernen, und die Schulen bedankten sich ausdrücklich für die gut ausgebildeten Studierenden. Die Ergebnisse der Befragung der Schulen und der Befragung der Studierenden zum allgemeinen Eindruck hinsichtlich des Praktikums sind bei Stotzka (2015) dargestellt.

Für die durchgeführte Studie ist es wichtig zu wissen, dass die ca. 300 Lehramtsstudierenden für die Studiengänge Grundschule und Regelschule nicht alle im selben Semester das KSP absolvieren. Vielmehr wird angestrebt, dass etwa die Hälfte der Studierenden im Wintersemester und die andere Hälfte der Studierenden im Sommersemester des letzten Studienjahres das Halbjahrespraktikum absolvieren. Das verbleibende Semester wird vornehmlich für die Anfertigung der Masterarbeit genutzt. Hinsichtlich der zu erzielenden Leistungspunkte stehen im Semester, das für die Masterarbeit genutzt wird, noch weitere Lehrveranstaltungen auf dem Programm, allerdings bemühen sich die meisten Studierenden, diese Lehrveranstaltungen vorzuziehen, um das Semester dann vollständig für die Masterarbeit nutzen zu können.

## UNTERSUCHUNGSFRAGESTELLUNGEN

Die wesentliche Frage bei der Einführung eines neuen Studienelements ist, ob die intendierten Effekte erzielt werden. Das KSP kostet die Studierenden immerhin ein halbes Lebensjahr, bedeutet viel Aufwand für die beteiligten Schulen und nimmt auch an der Universität nicht unerhebliche Ressourcen in Anspruch. Deshalb möchte man als erstes wissen, ob das zusätzliche Studiensemester ergänzende Lerngelegenheiten für den Aufbau zentraler Kompetenzen bieten konnte und ob die ins Auge gefassten Kompetenzen weiter entwickelt werden konnten. Diese Fragen wurden in einem Prätest-Posttest-Design mithilfe von Fragebogenverfahren einer Beantwortung zugeführt. Die im folgenden untersuchten Vermutungen sind in Form von Hypothesen aufgelistet:

- (H1) Das KSP ergänzt die Gelegenheiten im Studium, Kompetenzen zu erwerben: Nach Durchlaufen des KSP wird von signifikant mehr Gelegenheiten zum Unterrichten, Erziehen und Beurteilen berichtet als vor dem KSP.
- (H2) Die Zeit des KSP geht mit einer Erhöhung relevanter Kompetenzen einher: Die eigenen Kompetenzen werden nach Durchlaufen des KSP höher eingeschätzt als vorher.
- (H3) Das KSP steigert die lehrerbezogene Selbstwirksamkeit: Nach dem KSP wird eine höhere Selbstwirksamkeit berichtet als vorher.
- (H4) Je mehr Lerngelegenheiten die Studierenden im KSP hatten, desto größer ist der selbst eingeschätzte spezifische Kompetenzzuwachs.
- (H5) Je stärker sich die Schule um die Praktikantinnen und Praktikanten bemüht hat und je engagierter die Praktizierenden die Lerngelegenheiten genutzt haben, desto größer ist der selbst eingeschätzte Kompetenzzuwachs.

Ergänzend zu diesen längsschnittlich, per Veränderungsmessung überprüften Fragen und Hypothesen können einige Fragen aufgrund des Untersuchungsdesigns auch querschnittlich beantwortet werden: Berichten die Studierenden, die im Frühjahr 2015 das KSP bereits hinter sich haben, von mehr Lerngelegenheiten und Kompetenzfortschritten als ihre Mitstudierenden, die genauso lange studiert haben, aber im Frühjahr 2015 das KSP noch vor sich haben? Folgende Hypothesen werden aufgestellt:

- (H6) Die Studierenden, die das KSP bereits hinter sich haben, berichten von mehr Lerngelegenheiten als ihre Kommilitonen mit derselben Anzahl an Studiensemestern, aber ohne KSP.
- (H7) Die Studierenden, die das KSP bereits hinter sich haben, schreiben sich größere professionelle Kompetenzen zu als ihre Kommilitonen mit derselben Anzahl an Studiensemestern, aber ohne KSP.
- (H8) Die Selbstwirksamkeitserwartungen derjenigen Studierenden, die das KSP bereits hinter sich haben, sind stärker ausgeprägt als die ihrer Kommilitonen mit derselben Anzahl an Studiensemestern, aber ohne KSP.

## METHODE

### *Untersuchungsgruppe und Design*

Im Studienjahr 2014/15 starteten 294 Studierende in das neue Erfurter Studienelement der universitären Lehramtsausbildung – das KSP. Dabei absolvierte die erste Hälfte ihr Praktikum im Wintersemester 2014/15, die andere Hälfte das KSP im Sommersemester 2015. Die Wahl des Semesters war jedem und jeder einzelnen Studierenden überlassen. Es war nicht zu erkennen, dass die Wahl des Semesters mit für diese Studie relevanten Merkmalen der Studierenden konfundiert war.

Ursprünglich war ein vollständiges Prä-Posttest-Design mit Behandlungs- und Kontrollgruppe geplant. Dies konnte aus organisatorischen Gründen nicht aufrechterhalten werden, denn das hätte bedeutet, zusätzlich zu den KSP-Praktikantinnen und KSP-Praktikanten auch diejenige Hälfte der Studierenden mehrfach zu befragen, die gleichzeitig ihre Masterarbeit anfertigte. Durch fehlende universitäre Veranstaltungen konnten diese jedoch nicht für eine Befragung gewonnen werden.

Im Wintersemester 2014/15 gingen insgesamt 140 Studierende ins Praktikum – davon 98 angehende Grundschul- und 42 angehende Regelschullehrkräfte. Im Sommersemester 2015 waren es 104 Studierende des Grundschullehramtes und 50 Studierende des Regelschullehramtes. Insgesamt waren 69% der Praktikantinnen und Praktikanten an Grundschulen tätig, 31% an Regelschulen.

Im Wintersemester 2014/15 beantworteten von den 140 Studierenden im Praktikum jeweils 123 Personen den Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt (vor Antritt des KSP) bzw. nach Beendigung

des KSP (zweiter Messzeitpunkt). Beim Zusammenfügen der beiden Fragebogen konnten 110 längsschnittliche Datensätze identifiziert werden (siehe Tabelle 1). Dies entspricht einem Rücklauf von 79 % für beide Messzeitpunkte. Die restlichen 46 Befragten hatten nur zu einem der beiden Messzeitpunkte teilgenommen. Aus den weiteren längsschnittlichen Analysen wurden diese ausgeschlossen. In die querschnittlichen Analysen wurden diejenigen miteinbezogen, die das KSP bereits abgeschlossen hatten, und diejenigen, die das KSP noch vor sich hatten – wobei beide Gruppen dieselbe Anzahl an Studiensemestern hatten (Erhebung am Ende des Wintersemesters 2014/15).

Tabelle 1

*Anzahl der am Komplexen Schulpraktikum (KSP) beteiligten Studierenden im Studienjahr 2014/2015*

Semester	KSP / Befragung	Grundschule	Regelschule	Gesamt
WS 2014/15	KSP absolviert	98	42	140
	davon: an Befragung teilgenommen	79	31	110
SS 2015	KSP absolviert	104	50	154
	davon: an Befragung teilgenommen	94	43	137

*Anmerkungen.* WS = Wintersemester; SS = Sommersemester

Im Sommersemester 2015 konnten zum ersten Messzeitpunkt, also vor dem KSP, Daten von 151 Studierenden gewonnen werden. Zum zweiten Messzeitpunkt, nach dem KSP, beantworteten 139 den Fragebogen. Zusammengefügt hatten 137 Personen zu beiden Messzeitpunkten die Bögen ausgefüllt und gingen somit in die Analysen ein. Dies entspricht einem Rücklauf von 89 %. Insgesamt flossen in die Berechnungen die Angaben beider Gruppen (als ein kompletter Studierendenjahrgang) ein. Somit konnte eine Stichprobengröße von  $n = 247$  erreicht werden.

Aufgrund der hohen Rücklaufquoten kann weitgehend von einer Vollerhebung gesprochen werden. Dies wurde dadurch erreicht, dass die Befragungen der Studierenden in universitären Pflichtveranstaltungen durchgeführt wurden.

#### *Beschreibung der Teilnehmer/innen der Studie*

Im Wintersemester 2014/15 wurden 110 Personen zu zwei Messzeitpunkten befragt. Davon studieren 72 % den Master für das Grundschullehramt und 28 % den Master für das Regelschullehramt. Insgesamt sind 83 % der Befragten weiblich. Nach Schulart getrennt sind im Grundschulbereich 88 % der Befragten weiblich, im Regelschulbereich 68 % der Befragten männlich. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 24,4 Jahre mit einem Range von 21-39 Jahren. Die Frauen sind im Durchschnitt 24 Jahre alt (Range von 21-39). Die Männer sind im Schnitt 26 Jahre alt (Range 22-38).

Im Sommersemester 2015 wurden 137 Studierende vor und nach dem KSP befragt. Davon studieren 69 % für das Grundschullehramt und 31% für das Regelschullehramt. 76 % aller Befragten sind weiblich. Je nach Schulart sind 90 % (Grundschule) bzw. 50 % (Regelschule) der befragten angehenden Lehrkräfte weiblich. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 24,7 Jahre mit einem Range von 22-36 Jahren. Die Frauen sind im Durchschnitt 24,4 Jahre alt (Range von 22-36). Die Männer sind im Schnitt 25,6 Jahre alt (Range 23-34). In der gesamten Kohorte (Winter- und Sommersemester) sind 80 % der Befragten weiblich und im Schnitt 25 Jahre alt (Range 21-36).

## *Instrumente*

### *Instrument Prätest*

Der Schwerpunkt des Prätests (vor Beginn des KSP) lag auf der Erhebung von Lerngelegenheiten während des bisherigen Studiums sowie der subjektiven Einschätzung der erworbenen Kompetenzen. Zum Einsatz kamen hierbei Skalen, die von anderen Forscherinnen und Forschern entwickelt worden waren.

Um die Angaben jeder Person vor und nach dem KSP miteinander vergleichen zu können, sollten die Studierenden einen siebenstelligen Code generieren, der das Zusammenführen der Datensätze ermöglicht. Ebenso sollten die Studierenden angeben, welche Art des Lehramtes (Grund- oder Regelschule) und welche Fächer gewählt wurden.

Die Erfassung der Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb im Rahmen des Lehramtsstudiums erfolgte mittels dreier Skalen von König und Tachtsoglou (2012, S. 289). Mit sieben Items wird der Bereich des Unterrichtens, mit drei Items der Bereich des Erziehens und mit sechs Items der Bereich des Beurteilens erfasst (Tabelle 2).

Für die Erfassung der im Studium erworbenen Kompetenzen wurde auf die Skalen von Thiel und Blüthmann von der FU Berlin zurückgegriffen. Diese Skalen wurden bereits zur Untersuchung des früheren Magister-Lehramtsstudiums, das vor Einführung des „Master of Education“ an der Universität Erfurt eingerichtet war, herangezogen. Das im Studium erworbene Fach- und curriculare Wissen wurde mit vier bzw. drei Items erfasst (Thiel und Blüthmann, 2009, S. 38f.). Die Einschätzung der didaktischen Planungskompetenz der Studierenden wurde mittels 14 Items erfragt (ebd., S. 46). Für die Selbsteinschätzung des im Studium erworbenen pädagogischen Wissens und Könnens wurden sechs Skalen (ebd., S. 40ff.) genutzt. Damit werden die Bereiche Instruktion (4 Items), individuelle Förderung (4 Items), Klassenführung (8 Items), Motivierung (2 Items), Lerndiagnostik (5 Items) und Leistungsbeurteilung (5 Items) abgedeckt. Die Skalen Instruktion und Individuelle Förderung beziehen sich auf die Kompetenz „Unterrichten“, die Skalen Klassenführung und Motivierung auf die Kompetenz „Erziehen“ und die Skalen Lerndiagnostik sowie Leistungsbeurteilung auf die Kompetenz „Beurteilen“. Die Kompetenz „Innovieren“ wurde in dieser Studie nicht erfasst, da es zweifelhaft war, ob Studierende im Rahmen eines Praktikums an innovativen Prozessen in ihren Schulen beteiligt werden würden.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrerinnen und Lehrern wurden mittels der bekannten Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben (10 Items). Abschließend wurden soziodemographische Daten wie Alter und Geschlecht der Studierenden erfragt. Vor der Abgabe des ausgefüllten Fragebogens hatten die Befragten die Möglichkeit, eine Mitteilung auf dem Bogen zu hinterlassen.

### *Instrument Posttest*

Im Posttest wurden zunächst dieselben Inhalte wie zum ersten Messzeitpunkt erfragt. Zusätzlich wurden weitere Aspekte erhoben, welche die konkrete Ausgestaltung des KSP betrafen. Neben verschiedenen Items und Skalen, über die in einer anderen Arbeit berichtet werden soll, wurde – angeleitet von Untersuchungen zum Organisationsklima (Patterson et al., 2005) – nach dem Ausmaß persönlichen Engagements (4 Items) und der aktiven Exploration, d. h. des Erprobens besonderer Unterrichtsmethoden erfragt (3 Items).

Tabelle 2  
Übersicht über die eingesetzten Messverfahren

Bereich	Skala	Anzahl Items	Beispiel
Lerngelegenheiten	Unterrichten	7	Im bisherigen Studium hatte ich Gelegenheit, verschiedene Formen selbstständigen Lernens im Unterricht zu realisieren.
	Erziehen	3	Im bisherigen Studium hatte ich Gelegenheit, mit unterschiedlichen Disziplinproblemen umzugehen.
	Beurteilen	6	Im bisherigen Studium hatte ich Gelegenheit, individuelle Lernleistungen und -fortschritte zu erfassen und zu dokumentieren.
Übergreifende Kompetenzen	Fachwissen	4	Ich habe vertieftes und gut strukturiertes Wissen zu Konzepten und Theorien meines Faches/meiner Fächer erworben.
	Curriculares Wissen	3	Ich kenne die Bildungsstandards.
	Didaktische Planungskompetenz	14	Ich kann einen praxistauglichen Unterrichtsentwurf anfertigen.
Unterrichtsspezifische Kompetenzen	Instruktion	4	Ich kann Schüler beim Verstehen des Stoffes gezielt unterstützen.
	Individuelle Förderung	4	Ich kann die Selbststeuerung der Schüler im Lernprozess unterstützen.
	Klassenführung	8	Ich kann auf Störungen reagieren ohne Unterricht zu beeinträchtigen.
	Motivieren	2	Ich kann Lernsituationen motivierend gestalten.
	Beurteilung	5	Ich kann Bezugsnormen bei der Leistungsinterpretation unterscheiden.
	Diagnostik	5	Ich kenne Indikatoren für Teilleistungsschwächen.
Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeit	10	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
Praktikumsnutzung	Nutzung vieler Möglichkeiten	4	Ich habe versucht, an der Praktikumsschule so viele Aufgaben wie möglich zu übernehmen.
	Explorieren mit Unterrichtsmethoden	3	Ich probierte bewusst bestimmte Methoden oder Maßnahmen aus, um zu sehen, wie die Schüler/innen darauf reagieren.

### Durchführung

Die Befragungen der Studierenden erfolgten jeweils vor und nach dem KSP. Vor Antritt des Praxissemesters erhielten alle Studierende im Rahmen einer Auftaktveranstaltung wesentliche Informationen über die Aufgaben und Ziele dieser schulpraktischen Phase. In dieser Veranstaltung füllten die

Studierenden die ersten Fragebögen aus (Prätest, 1. Messzeitpunkt). Die Posttest-Fragebögen wurden in der Abschlussveranstaltung einer universitären Begleitveranstaltung (Supervision; 2. Messzeitpunkt) ausgegeben. Dadurch konnte eine hohe Rücklaufquote erreicht werden.

### *Auswertung*

Die Studierenden wurden um Einschätzungen zu verschiedenen Themen gebeten (z.B. zu Lerngelegenheiten im Studium, bestimmte Kompetenzen zu erwerben). Dabei sollten sie in den meisten Fällen auf einer fünfstufigen Likert-Skala den Grad der Zustimmung zu den Aussagen angeben („stimmt sehr“, „stimmt weitgehend“, „weder/noch“, „stimmt eher nicht“, „stimmt nicht“). Den Zustimmungswerten wurden Zahlen zugewiesen („stimmt sehr“=1 bis zu „stimmt nicht“=5). Somit bedeutet eine kleinere Zahl eine höhere Zustimmung. Nachfolgend wurden die Einzelitems – so wie es in den verwendeten Quellen angegeben war – zu Skalen zusammengefasst. Bei fehlenden Werten von Einzelitems wurden diese durch Mittelwertimputationen ersetzt. Diese Prozedur ist zwar statistisch nicht optimal (siehe Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007), aber aufgrund des vergleichsweise kleinen Datensatzes und der Tatsache, dass Variablen, die zur Abschätzung der fehlenden Werte herangezogen werden hätten können, auch in den Zusammenhangshypothesen verwendet wurden und eine entsprechende Imputation der Bestätigung der Hypothesen Vorschub geleistet hätte, wurde auf aufwändigere Verfahren verzichtet.

Um Vergleiche zwischen den Einschätzungen vor und nach dem KSP ziehen zu können, wurden in Bezug auf die ausgewählten Variablen (z.B. Lerngelegenheiten im Studium) nach Prüfung der Voraussetzungen für dieses Verfahren multivariate Varianzanalysen (MANOVAs) mit Messwiederholungen gerechnet. Somit war es möglich, mehrere Lerngelegenheiten gleichzeitig auf Veränderungen zu überprüfen, z.B. die Veränderungen in den Bereichen ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘ und ‚Beurteilen‘. Diese Analysen wurden in Bezug auf die Hypothesen 1, 2, 6 und 7 angewandt. Um die Unterschiede eines Merkmals zwischen zwei Messzeitpunkten auf Signifikanz zu überprüfen, wurden t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt (z.B. Selbstwirksamkeit vor und nach dem KSP – Hypothese 3). Um Zusammenhänge zwischen Variablen untersuchen zu können, wurden Korrelationen berechnet (Hypothese 4 und 5). Für die Unterschiede der Selbstwirksamkeitserwartungen der Gruppen ohne und mit KSP wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet (Hypothese 8).

## ERGEBNISSE

### *Einschätzung der Lerngelegenheiten im Studium und Veränderung durch das KSP*

In Tabelle 3 sind Mittelwerte und Standardabweichungen in den einzelnen Lerngelegenheitsbereichen im Prä- bzw. Posttest aufgeführt. Ebenso wie Abbildung 1 verdeutlicht sie die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse. Die MANOVA (Tabelle 4) zeigt, dass sowohl die Zeit als auch die Gelegenheit einen signifikanten Haupteffekt aufweisen. Ebenso wird die Interaktion zwischen Zeit und Gelegenheit signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen der Lerngelegenheiten über die Zeit hinweg signifikant verändern, dass die Einschätzungen in den drei Bereichen unterschiedlich ausfallen, und dass die Veränderungen in den drei Bereichen über die Zeit hinweg unterschiedlich stark ausgeprägt sind. So fällt beispielsweise die Veränderung der Lerngelegenheiten im Bereich ‚Unterrichten‘ schwächer aus als in den anderen beiden Bereichen. Aber insgesamt berichten die Studierenden in diesem Bereich schon zu Beginn des KSP von den meisten Lerngelegenheiten während ihres Studiums.

Insgesamt kann Hypothese 1 hiermit bestätigt werden. Nach dem KSP berichten die Studierenden von signifikant mehr Lerngelegenheiten als vor dem KSP.

Tabelle 3  
Einschätzung der Lerngelegenheiten im Studium vor und nach dem KSP

	Prätest		Posttest	
	M	SD	M	SD
Unterrichten	2.44	0.63	2.03	0.51
Erziehen	3.48	0.94	2.30	0.90
Beurteilen	3.80	0.79	2.61	0.76

Anmerkungen. Die Mittelwerte basieren auf Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte.  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung

Tabelle 4  
Vergleich der eingeschätzten Lerngelegenheiten im Studium vor und nach dem KSP mittels MANOVAs

	$F$	$df$	$df_F$	$p$	$\eta_{part}^2$
- Haupteffekt Zeit	421.07	1	246	<.001	.63
- Haupteffekt Gelegenheit	316.18	2	492	<.001	.56
- Interaktion Zeit x Gelegenheit	97.20	2	492	<.001	.28

Anmerkungen. Die Auswertungen basieren auf Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte;  $F$  = F-Wert;  $df$  = Zählerfreiheitsgrad;  $df_F$  = Nennerfreiheitsgrad;  $p$  = p-Wert;  $\eta_{part}^2$  = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

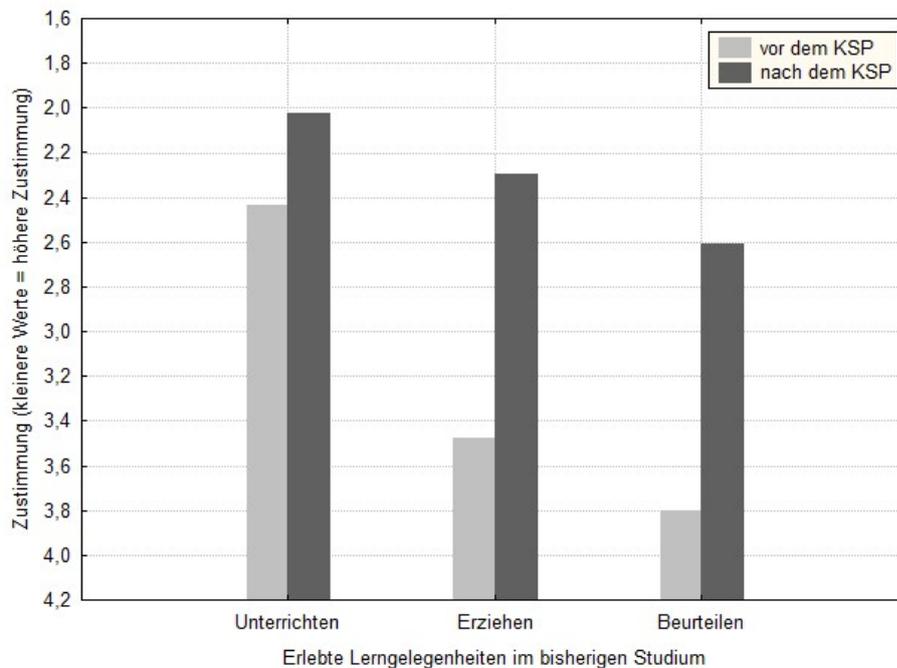


Abbildung 1:  
Graphischer Vergleich der eingeschätzten Lerngelegenheiten im Studium vor und nach dem KSP (die Skala zeigt nach oben stärkere Einschätzungen)

*Einschätzung der Kompetenzen im Studium und Veränderung durch das KSP*

In Tabelle 5 sind Mittelwerte und Standardabweichungen in den Kompetenzbereichen Fachwissen, curriculares Wissen und didaktische Planungskompetenz im Prä- bzw. Posttest aufgeführt. Sie verdeutlicht die Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse für die Faktoren der Kompetenzentwicklung.

Tabelle 5

*Einschätzung der Kompetenzbereiche im Studium vor und nach dem KSP*

Kompetenzbereich	Prätest		Posttest	
	M	SD	M	SD
Fachwissen	2.67	0.63	2.48	0.69
Curriculares Wissen	2.22	0.70	2.17	0.77
Didaktische Planungskompetenz	2.24	0.53	1.76	0.48

*Anmerkungen.* Die Mittelwerte basieren auf Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Die MANOVA (Tabelle 6) zeigt, dass sowohl die Zeit als auch der Kompetenzbereich einen signifikanten Haupteffekt aufweisen. Ebenso wird die Interaktion zwischen Zeit und Kompetenzbereich signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen der Kompetenzbereiche über die Zeit hinweg signifikant verändern, dass die Einschätzungen in den Bereichen unterschiedlich ausfallen, und dass die Veränderungen in den Bereichen über die Zeit hinweg unterschiedlich stark ausgeprägt sind. So fällt beispielsweise die Veränderung der Kompetenz im Bereich ‚Didaktische Planungskompetenz‘ stärker aus als in den anderen Bereichen. Dies ist nicht verwunderlich, da im KSP nur noch in geringem Umfang fachliches und curriculares Wissen vermittelt wird, didaktische Planungen jedoch bei der Vorbereitung jeder Unterrichtsstunde anfallen. Vorgeschrieben für das KSP waren 20 Unterrichtsstunden, die meisten Studierenden absolvierten jedoch freiwillig wesentlich mehr.

Insgesamt kann Hypothese 2 hiermit bestätigt werden. Nach dem KSP berichten die Studierenden von signifikant stärkeren Kompetenzen als vor dem KSP.

Tabelle 6

*Vergleich der eingeschätzten Kompetenzbereiche im Studium vor und nach dem KSP mittels MANOVAs*

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>df<sub>F</sub></i>	<i>p</i>	$\eta_{part}^2$
- Haupteffekt Zeit	64.86	1	246	<.001	.21
- Haupteffekt Kompetenzbereich	124.88	2	492	<.001	.34
- Interaktion Zeit x Kompetenzbereich	39.10	2	492	<.001	.14

*Anmerkungen.* Die Auswertungen basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte; *F* = F-Wert; *df* = Zählerfreiheitsgrad; *df<sub>F</sub>* = Nennerfreiheitsgrad; *p* = p-Wert;  $\eta_{part}^2$  = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

In Tabelle 7 sind Mittelwerte und Standardabweichungen in den einzelnen Kompetenzbereichen des unterrichtsspezifischen Wissens und Könnens im Prä- bzw. Posttest aufgeführt. Ebenso wie Abbildung 2 verdeutlicht sie die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse. Die MANOVA (Tabelle 8)

zeigt, dass sowohl die Zeit als auch der Kompetenzbereich einen signifikanten Haupteffekt ausweisen. Ebenso ist die Interaktion zwischen Zeit und Kompetenzbereich signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen der Kompetenzbereiche über die Zeit hinweg signifikant verändern, dass die Einschätzungen in den Bereichen unterschiedlich ausfallen, und dass die Veränderungen in den Bereichen über die Zeit hinweg unterschiedlich stark ausgeprägt sind. So fällt beispielsweise die Veränderung der Kompetenz im Bereich ‚Diagnostik‘ schwächer aus als in den anderen Bereichen, weil die Diagnostik mit standardisierten Instrumenten im Berufsalltag von Lehrpersonen relativ selten vorkommt.

Insgesamt kann auch in diesen Analysen Hypothese 2 bestätigt werden. Nach dem KSP berichten die Studierenden von signifikant stärker ausgeprägten Kompetenzen als vor dem KSP.

Tabelle 7

*Einschätzung der Kompetenzbereiche im Studium vor und nach dem KSP*

Kompetenzbereich	Prätest		Posttest	
	M	SD	M	SD
Instruktion	2.63	0.62	2.00	0.56
Individuelle Förderung	3.34	0.79	2.55	0.77
Klassenführung	2.89	0.66	2.24	0.67
Motivieren	2.34	0.72	1.89	0.70
Beurteilung	2.83	0.81	2.27	0.69
Diagnostik	2.91	0.77	2.75	0.76

*Anmerkungen.* Die Mittelwerte basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Tabelle 8

*Vergleich der eingeschätzten Kompetenzbereiche im Studium vor und nach dem KSP mittels MANOVA*

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>df<sub>F</sub></i>	<i>p</i>	$\eta_{part}^2$
- Haupteffekt Zeit	273.86	1	246	<.001	.53
- Haupteffekt Kompetenzbereich	126.26	5	1230	<.001	.34
- Interaktion Zeit x Kompetenzbereich	29.13	5	1230	<.001	.11

*Anmerkungen.* Die Auswertungen basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte; *F* = F-Wert; *df* = Zählerfreiheitsgrad; *df<sub>F</sub>* = Nennerfreiheitsgrad; *p* = p-Wert;  $\eta_{part}^2$  = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

Zur Überprüfung der subjektiven Einschätzung der Kompetenzen waren mit Bedacht die Skalen der Untersuchung von Thiel und Blüthmann (2009) verwendet worden. Dadurch ist es möglich, die Ergebnisse der Studie an der FU Berlin mit den eigenen Daten zu vergleichen. Allerdings wurde für die Erfurter Untersuchung nicht die achtsufige Likert-Skala eingesetzt, wie sie in Berlin verwendet wurde. Deshalb müssen die Ergebnisse aus Berlin transformiert werden, damit sie mit den Erfurter

Befunden vergleichbar sind. Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte der Berliner Erhebung und vergleicht sie mit den in Erfurt ermittelten Befunden.

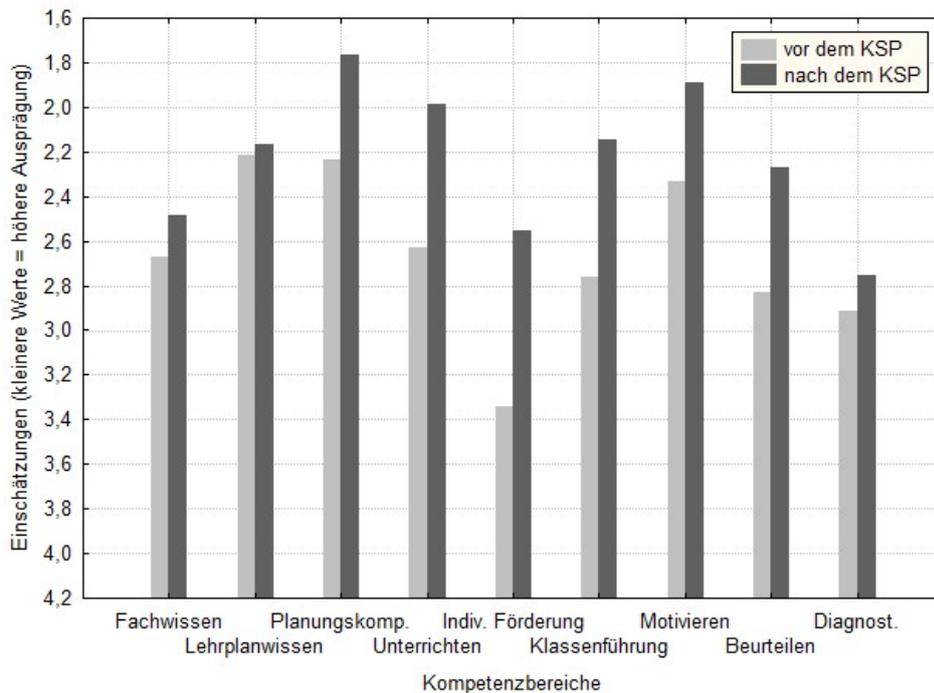


Abbildung 2:

*Graphischer Vergleich der im Studium eingeschätzten Kompetenzen vor und nach dem KSP (die Skala zeigt nach oben stärkere Einschätzungen)*

Wie der Vergleich der entscheidenden Werte zeigt (in Tabelle 9 fett gedruckt), fallen die Ergebnisse in Berlin und Erfurt relativ ähnlich aus. In den unterrichtsbezogenen Kompetenzbereichen schreiben sich die Erfurter Studierenden gleiche oder höhere Kompetenzen als die Berliner Studierenden zu. Auf eine Signifikanzprüfung wurde aufgrund der unterschiedlichen Skalenmetriken verzichtet.

#### *Einschätzung der Selbstwirksamkeit im Studium und Veränderung durch das KSP*

Zur Überprüfung der Hypothese H3 sind in Tabelle 10 die Werte des t-Tests für abhängige Stichproben (in SPSS: „verbundene Stichproben“) aufgeführt. Sie verdeutlichen, dass die Selbstwirksamkeit nach dem KSP signifikant höher ausfällt als vor dem KSP. Somit kann Hypothese 3 bestätigt werden.

Tabelle 9

Vergleich der Mittelwerte in Berlin nach dem Praktikum (Thiel & Blüthmann, 2009) und Erfurt bzgl. der Selbsteinschätzungen der professionellen Kompetenz bei Lehramtsstudierenden

Bereich	Berlin			Erfurt		
	Originalwert	umgerechnet <sup>a</sup>	Cronbach's $\alpha$	vor dem KSP	nach dem KSP	Cronbach's $\alpha$
Fachwissen	5.36	<b>2.28</b>	.85	2.67	<b>2.48</b>	.73
Curriculares Wissen	5.95	<b>1.91</b>	.75	2.22	<b>2.17</b>	.71
Didaktische Planungskompetenz	6.07	<b>1.83</b>	.92	2.24	<b>1.76</b>	.88
Instruktion	5.54	<b>2.16</b>	.90	2.63	<b>2.00</b>	.78
Individuelle Förderung	5.05	<b>2.47</b>	.86	3.34	<b>2.55</b>	.81
Klassenführung	5.12	<b>2.43</b>	.92	2.89	<b>2.24</b>	.89
Motivierung	6.05	<b>1.84</b>	.85	2.34	<b>1.89</b>	.79
Beurteilung	5.34	<b>2.29</b>	.89	2.83	<b>2.27</b>	.77
Diagnostik	4.00	<b>3.13</b>	.82	2.91	<b>2.75</b>	.76

Anmerkungen: Die Mittelwerte beziehen sich in der Berliner Stichprobe auf  $n = 140$  Studierende, in Erfurt auf  $n = 247$ . <sup>a</sup>Diese Werte entsprechen der Erfurter Metrik (Skala 1-5, niedrigere Werte stehen für höhere Ausprägungen).

Tabelle 10

Vergleich der Selbstwirksamkeit im Studium vor und nach dem Komplexen Schulpraktikum mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben

Bereich	$M_{prä}$ (SD)	$M_{post}$ (SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Selbstwirksamkeit	2.42 (0.44)	2.23 (0.47)	6.46	246	<.001	.42

Anmerkungen. Die Mittelwerte basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). Die Angaben beziehen sich auf  $n = 247$  Befragte;  $M_{prä}$  = Mittelwert Prätest;  $M_{post}$  = Mittelwert Posttest;  $SD_{prä}$  = Standardabweichung Prätest;  $SD_{post}$  = Standardabweichung Posttest; *t* = *t*-Test für abhängige Stichproben; *df* = Freiheitsgrade; *p* = *p*-Wert; *d* = Effektstärke Cohen's *d*

Zusammenhänge zwischen Lerngelegenheiten und Lernerträgen (erfasst jeweils zum zweiten Lernzeitpunkt)

Zur Überprüfung der Hypothese H4 zeigt Tabelle 11 die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem berichteten Ausmaß an Lerngelegenheiten über das absolvierte Studium einschließlich des KSP und dem Ausmaß der erworbenen Kompetenzen. Die linearen Zusammenhänge sind hochsignifikant und weisen auch inhaltlich auf nachvollziehbare Zusammenhänge hin. Einige Zusammenhänge sollen exemplarisch genannt werden: Je mehr Gelegenheiten zum Unterrichten geboten wurden, desto stärker entwickelte sich die Planungskompetenz ( $r = .55$ ). Je öfter Gelegenheit zum Erziehen bestand, desto stärker entwickelte sich die Kompetenz zur Klassenführung ( $r = .50$ ). Gelegenheiten zur Beurteilung stimulierten interessanterweise die Kompetenz der individuellen Förderung ( $r = .50$ ) –

wodurch möglicherweise die von Helmke und Schrader (1987) beobachtete Dissoziation von Diagnose- und Strukturierungskompetenz überwunden wird. Hypothese 4, wonach ein erhöhtes Maß an Lerngelegenheiten mit erhöhter Kompetenzentwicklung einhergeht, ist damit bestätigt.

Tabelle 11

*Korrelative Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Lerngelegenheiten und der erlebten Stärke der erworbenen Kompetenzen*

	Gelegenheiten zum Unterrichten	Gelegenheiten zum Erziehen	Gelegenheiten zum Beurteilen
Fachwissen	0.44	0.32	0.35
Curriculares Wissen	0.33	0.19	0.27
Didaktische Planungskompetenz	0.55	0.39	0.36
Instruktion	0.44	0.37	0.35
Individuelle Förderung	0.41	0.38	0.50
Klassenführung	0.43	0.50	0.36
Motivierung	0.29	0.32	0.24
Beurteilung	0.23	0.20	0.22
Diagnostik	0.23	0.28	0.29
Selbstwirksamkeit	0.28	0.32	0.34

*Anmerkung.* Alle Korrelationskoeffizienten sind auf dem 0.1 %-Niveau signifikant. Die Angaben beziehen sich auf  $n = 260$  Befragte (gültige Werte im Posttest).

#### *Angebot und Nutzung des Praktikums und die Auswirkungen auf den Kompetenzzuwachs*

Zur Überprüfung der Bedeutsamkeit der aktiven Nutzung des Praktikums (Hypothese H5) zeigt Tabelle 12 die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem selbst berichteten Ausmaß der beschriebenen Aktivitäten im Sinne einer selbst gesteuerten Nutzung des Praktikums und den Kompetenzeinschätzungen nach dem KSP. Es konnten erneut zahlreiche positive Zusammenhänge gefunden werden, die auch sinnvoll erklärbar sind. So führt das reine Aktivsein nicht zu einem Zuwachs an Fachwissen, wohl aber das gezielte Explorieren auf dem Hintergrund des vorhandenen Fachwissens. Auch wenn die Hypothese 5 grundsätzlich bestätigt wird, fallen die Zusammenhänge nicht sehr hoch aus.

#### *Einschätzung der Lerngelegenheiten im Studium von zwei Studierendengruppen (jeweils vor und nach dem KSP bei gleicher Studiensemesteranzahl)*

Zur Überprüfung der Hypothese H6 sind in Tabelle 13 die Mittelwerte und Standardabweichungen in den einzelnen Lerngelegenheitsbereichen der Vergleichsgruppen aufgeführt. Sie verdeutlicht die Ergebnisse der MANOVA (Tabelle 14). Die multivariate Varianzanalyse zeigt, dass sowohl die Gruppenzugehörigkeit als auch die Gelegenheit einen signifikanten Haupteffekt aufweisen. Ebenso wird die Interaktion zwischen Gruppe und Gelegenheit signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen der Lerngelegenheiten beider Gruppen signifikant unterscheiden, dass die Einschätzungen in den

drei Bereichen unterschiedlich ausfallen, und dass die Veränderungen in den drei Bereichen in den jeweiligen Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Hypothese 6 ist somit genauso bestätigt wie Hypothese 1.

Tabelle 12

*Korrelative Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Eigenaktivitäten und der erlebten Stärke der erworbenen Kompetenzen*

	Nutzung vieler Möglichkeiten	Explorieren von Unterrichtsmethoden
Fachwissen	0.06ns	0.20
Curriculares Wissen	0.07ns	0.16
Didaktische Planungskompetenz	0.24	0.28
Instruktion	0.21	0.18
Individuelle Förderung	0.23	0.22
Klassenführung	0.25	0.15
Motivierung	0.20	0.16
Beurteilung	0.07ns	0.16
Diagnostik	0.11ns	0.14
Selbstwirksamkeit	0.25	0.16

*Anmerkung.* Alle Korrelationskoeffizienten mit Ausnahme der mit „ns“ gekennzeichneten sind auf dem 5 %-Niveau signifikant. Die Angaben beziehen sich auf  $n = 238$  Befragte (gültige Werte im Posttest).

Tabelle 13

*Einschätzung der Lerngelegenheiten im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP)*

	Prätest Gruppe 2 (N = 137)		Posttest Gruppe 1 (N = 123)	
	M	SD	M	SD
Unterrichten	2.43	0.62	2.05	0.51
Erziehen	3.60	0.93	2.35	0.89
Beurteilen	3.73	0.83	2.70	0.71

*Anmerkungen.* Die Mittelwerte basieren auf Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

*Einschätzung der Kompetenzen im Studium und Veränderung durch das KSP im Gruppenvergleich*

Zur Überprüfung von Hypothese H7 sind in Tabelle 15 Mittelwerte und Standardabweichungen in den Kompetenzbereichen Fachwissen, curriculares Wissen und didaktische Planungskompetenz im Gruppenvergleich aufgeführt. Sie verdeutlicht die Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse für

die Faktoren der Kompetenzentwicklung (Tabelle 16). Die multivariate Varianzanalyse zeigt, dass sowohl die Gruppenzugehörigkeit als auch der Kompetenzbereich einen signifikanten Haupteffekt aufweisen. Ebenso wird die Interaktion zwischen Gruppe und Kompetenzbereich signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen der Kompetenzen beider Gruppen signifikant unterscheiden, dass die Einschätzungen in den Kompetenzbereich unterschiedlich ausfallen und dass die Veränderungen in den drei Bereichen in den jeweiligen Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

Tabelle 14

Vergleich der eingeschätzten Lerngelegenheiten im Studium im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP) mittels MANOVAs

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>df<sub>F</sub></i>	<i>p</i>	$\eta_{part}^2$
- Haupteffekt Gruppe	137.46	1	258	<.001	.35
- Haupteffekt Gelegenheit	204.14	2	516	<.001	.44
- Interaktion Gruppe x Gelegenheit	40.93	2	516	<.001	.14

Anmerkungen. Die Auswertungen basieren auf 5-Punkt-Likert Skalen (1 = *stimmt sehr* und 5 = *stimmt nicht*). *F* = F-Wert; *df* = Zählerfreiheitsgrad; *df<sub>F</sub>* = Nennerfreiheitsgrad; *p* = p-Wert;  $\eta_{part}^2$  = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

Tabelle 15

Einschätzung der Kompetenzbereiche im Studium im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP)

Kompetenzbereich	Prätest Gr. 2 (N = 137)		Posttest Gr. 1 (N = 123)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Fachwissen	2.66	0.66	2.58	0.73
Curriculares Wissen	2.24	0.67	2.27	0.78
Didaktische Planungskompetenz	2.22	0.50	1.83	0.52

Anmerkungen. Die Mittelwerte basieren auf 5-Punkt-Likert Skalen (1 = *stimmt sehr* und 5 = *stimmt nicht*). *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Tabelle 16

Vergleich der eingeschätzten Kompetenzbereiche im Studium im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP) mittels MANOVAs

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>df<sub>F</sub></i>	<i>p</i>	$\eta_{part}^2$
- Haupteffekt Gruppe	5.61	1	258	<.02	.02
- Haupteffekt Kompetenzbereich	91.96	2	516	<.001	.26
- Interaktion Gruppe x Kompetenzbereich	12.17	2	516	<.001	.05

Anmerkungen. Die Auswertungen basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). *F* = F-Wert; *df* = Zählerfreiheitsgrad; *df<sub>F</sub>* = Nennerfreiheitsgrad; *p* = p-Wert;  $\eta_{part}^2$  = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

Betrachtet man die Skalen der pädagogischen Kompetenzen, so zeigt sich ein ähnliches Bild. In Tabelle 17 sind Mittelwerte und Standardabweichungen bzgl. des pädagogischen Wissens im Gruppenvergleich aufgeführt. Sie verdeutlicht die Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse für die Faktoren der Kompetenzentwicklung (Tabelle 18). Die multivariate Varianzanalyse zeigt, dass sowohl die Gruppenzugehörigkeit als auch der Kompetenzbereich einen signifikanten Haupteffekt aufweisen. Ebenso wird die Interaktion zwischen Gruppe und Kompetenzbereich signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen der Kompetenzen beider Gruppen signifikant unterscheiden, dass die Einschätzungen in den Kompetenzbereich unterschiedlich ausfallen, und dass die Veränderungen in den drei Bereichen in den jeweiligen Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Insgesamt kann Hypothese 7 genauso wie Hypothese 2 als bestätigt gelten. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt fast identische Kompetenzausprägungen wie der Prä-Posttest-Vergleich.

Tabelle 17

*Einschätzung der Kompetenzbereiche im Studium im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP) mittels MANOVAs*

Kompetenzbereich	Prätest Gr. 2 (N = 137)		Posttest Gr. 1 (N = 123)	
	M	SD	M	SD
Instruktion	2.59	0.59	2.03	0.59
Individuelle Förderung	3.30	0.80	2.68	0.77
Klassenführung	2.74	0.68	2.11	0.71
Motivieren	2.36	0.70	1.97	0.79
Beurteilung	2.91	0.79	2.31	0.72
Diagnostik	3.05	0.72	2.81	0.78

*Anmerkungen.* Die Mittelwerte basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Tabelle 18

*Vergleich der eingeschätzten Kompetenzbereiche im Studium im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP) mittels MANOVAs*

	F	df	df <sub>F</sub>	p	$\eta_{part}^2$
- Haupteffekt Gruppe	63.26	1	258	<.001	.20
- Haupteffekt Kompetenzbereich	92.36	5	1290	<.001	.26
- Interaktion Gruppe x Kompetenzbereich	5.08	5	1290	<.001	.02

*Anmerkungen.* Die Auswertungen basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). F = F-Wert; df = Zählerfreiheitsgrad; df<sub>F</sub> = Nennerfreiheitsgrad; p = p-Wert;  $\eta_{part}^2$  = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

#### *Einschätzung der Selbstwirksamkeit im Studium und Veränderung durch das KSP*

In Tabelle 19 sind zur Überprüfung der Hypothese H8 die Werte des t-Tests für unabhängige Stichproben aufgeführt. Es zeigt sich, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen in den beiden Vergleichsgruppen signifikant unterscheiden: diejenigen Studierenden, die das KSP bereits hinter sich

haben, haben höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als diejenigen, die das KSP noch vor sich haben. Somit kann Hypothese 8 ebenso wie Hypothese 3 bestätigt werden. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen fällt jedoch geringer aus als die Differenz im Prä- und Posttest für die Gesamtgruppe. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass auch das Semester, in dem die Masterarbeit und ggf. auch noch kleinere Praktika absolviert werden, durchaus auch in gewissem Umfang die Selbstwirksamkeitseinschätzungen steigert.

Tabelle 19

*Vergleich der Selbstwirksamkeit im Studium im Gruppenvergleich (Gruppe 1 nach dem KSP, Gruppe 2 zeitgleich vor dem KSP) mittels t-Tests*

	Gruppe 2 N = 137 M(SD)	Gruppe 1 N = 123 M(SD)	t	df	p	d
Selbstwirksamkeit	2.26 (0.47)	2.11 (0.54)	2.46	258	<.02	.31

*Anmerkungen.* Die Mittelwerte basieren auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *stimmt sehr* bis 5 = *stimmt nicht*). *d* = Effektstärke Cohen's *d*

## DISKUSSION

Die vorliegende Studie berichtet über Selbsteinschätzungen von Erfurter Studierenden aus den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen für Grund- und Regelschule im Studienjahr 2014/15. Zum ersten Mal wurde mit dem Komplexen Schulpraktikum (KSP) ein von der Universität konzipiertes, organisiertes und begleitetes Praxissemester durchgeführt, das sich über fünfzehn Wochen erstreckte. Da die Studierenden entweder im neunten oder im zehnten Studiensemester dieses Praktikum absolvierten, wurden beide Studierendengruppen zu unterschiedlichen Zeiten vor und nach dem Praktikum befragt. Für die Gesamtgruppe konnte deshalb im Prätest-Posttest-Vergleich überprüft werden, ob sich die Erfahrungen hinsichtlich kompetenzbezogener Lerngelegenheiten und die Wahrnehmungen lehrberufsspezifischer Kompetenzen während der Zeit des Praktikums verändert hatten. Ferner war es möglich, beide Gruppen von Studierenden nach dem neunten Studiensemester miteinander zu vergleichen: Hier hatte die eine Gruppe das KSP bereits absolviert, während die andere das KSP noch vor sich hatte.

Da die Fragebogenerhebungen in Lehrveranstaltungen stattfanden, konnten die Studierenden nahezu vollzählig befragt werden. Die Ergebnisse können somit als repräsentativ angesehen werden. Für die Befragung wurden Instrumente aus Studien an anderen Hochschulorten verwendet, um keine Zeit für die Verfahrensentwicklung zu verlieren und die eigenen Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer Studien vergleichen zu können. Inhaltlich konzentrierte sich die Befragung auf bildungswissenschaftliche Standards der Lehrerbildung der KMK, insbesondere auf die Bereiche Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (KMK, 2004). Auf diese Bereiche sind auch die Kompetenzziele des KSP ausgerichtet. Dementsprechend haben die Studierenden im Laufe des Praxissemesters mehrere Aufgaben dazu durchzuführen, umso die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln und zu verfeinern. Zu den Aufgaben der Studierenden gehört auch die Durchführung von mindestens zwanzig Unterrichtsstunden, sodass zu erwarten war, dass die Studierenden am Ende des KSP von umfangreichen

Gelegenheiten der Unterrichtsgestaltung und von der Erweiterung entsprechender Kompetenzen berichten würden.

Die Hypothesen vom Anstieg der Unterrichtserfahrungen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen während des KSP konnten bestätigt werden. Obwohl die Studierenden bereits vor dem KSP zahlreiche Unterrichtserfahrungen gemacht hatten (unter anderem in den fachdidaktischen Praktika, die im vierten Studienjahr angesiedelt sind), gewannen sie im KSP in diesem Bereich noch dazu. Deutlich stärker fiel der Zuwachs in den Bereichen Erziehen und Beurteilen aus, zu denen die Studienmodule des Bachelorstudiums und des ersten Studienjahrs im Masterstudium nur eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten bieten.

Ebenso deutlich konnten die Hypothesen vom Zuwachs schul- bzw. unterrichtsbezogener Kompetenzen bestätigt werden. Da die entsprechenden Zuwächse bereichsspezifisch unterschiedlich ausfielen, kann man einen allgemeinen „Hurra-Effekt“ auf Seiten der Studierenden ausschließen. Offenbar können die Studierenden sehr präzise beschreiben, in welchen Feldern ihre Kompetenzen angewachsen und in welchen nicht. Die stärksten Zuwächse waren im Bereich des Unterrichts, der individuellen Förderung, der Klassenführung und des Beurteilens festzustellen. Nur geringe Zuwächse waren während des Praxissemesters im Bereich des Fachwissens, des Lehrplanwissens und der Diagnostik mit standardisierten Verfahren festzustellen – was aber nicht wirklich verwundert.

Untersucht wurde auch die Veränderung der allgemeinen lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung. Hier zeigten sich ebenfalls signifikante Effekte, jedoch fiel die absolute Veränderung gering aus, wie dies auch schon aus anderen Studien bekannt ist (z. B. Bach, 2013; Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). Vertiefte Auswertungen der erhobenen Daten zeigen starke individuelle Unterschiede hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung, die über die Zeit hinweg auch relativ stabil bleiben. Darauf wird im vorliegenden Bericht nicht näher eingegangen. In einer weiteren Studie soll dieser Beobachtung nachgegangen werden.

In erster Annäherung an ein Angebots-Nutzungs-Modell wurden die Studierenden nach ihrem Engagement an der Schule und ihrem theoriegeleiteten Explorieren befragt. Erwartungsgemäß ergaben sich auch hier signifikante Zusammenhänge zum Kompetenzzuwachs, allerdings fielen die beobachteten Zusammenhänge gering aus. Dies mag daran liegen, dass die Items vielleicht nach sozialer Erwünschtheit beantwortet wurden – wer gibt schon gern zu, nur die nötigste Zeit an der Praktikumsschule verbracht zu haben? –, oder es mag daran liegen, dass die herausfordernde Situation an den Schulen, von denen viele Praktikantinnen und Praktikanten berichten, ohnehin von allen ein großes Engagement verlangt hat. Allerdings ist auch denkbar, dass manche Lehrpersonen an der Schule dem Engagement der Praktizierenden einen engen Rahmen gesteckt haben, so dass auch der beste Wille nicht zu größerem Lerngewinn führen konnte. Diese situativen Bedingungen, gerade im Hinblick darauf, wie häufig „schwache“ und „starke“ Situationen sensu Mischel (1977) auftreten, müssen noch genauer erkundet werden.

Die umfassend bestätigten Untersuchungshypothesen erbringen den Nachweis, dass das Komplexe Schulpraktikum seinem Anspruch gerecht wird: Die neunzig Tage an der Schule, ergänzt durch fünfzehn Tage mit hochschulischen Veranstaltungen, bieten den Studierenden umfassende Lerngelegenheiten in denjenigen Kompetenzbereichen, die für die Anbahnung einer Professionalisierung wichtig und notwendig sind. Die einladende und herausfordernde Situation an den Schulen verbunden mit den strukturierten Aufgaben des Portfolio und den reflektierenden Diskussionen an der Hochschule führen zu einem substantiellen Kompetenzanstieg, der den Vergleich mit anderen Organisationsformen schulpraktischer Studien und anderen Hochschulstandorten nicht zu scheuen braucht. Insgesamt deutlich, aber nicht in jedem Bereich einheitlich, erweitern sich die für den Lehr-

beruf wichtigen Kompetenzen der Studierenden. Das Ausmaß des Kompetenzerwerbs hängt eindeutig mit dem Umfang an Lerngelegenheiten zusammen, den die Studierenden in ihrem Studium erlebt bzw. sich selbst geschaffen haben. Die Korrelationsmatrix in Tabelle 11 zeigt nur positive Koeffizienten und weist damit auf einen Generalfaktor hin, in dem sich die Studierenden systematisch unterscheiden: Ein Teil der Studierenden nimmt offenbar weniger Lerngelegenheiten und damit verbunden einen geringeren Kompetenzzuwachs wahr, während andere Studierende mehr Lerngelegenheiten und einen höheren Kompetenzzuwachs berichten. Dieser Eindruck weist auf die Bedeutung der aktiven Steuerung des eigenen Studiums hin. Ein Beleg dafür findet sich auch in den positiven Zusammenhängen zwischen den eigenen Aktivitäten im KSP und den berichteten Kompetenzniveaus am Ende dieses Studienmoduls. Zumindest zu einem gewissen Teil hängt der Lernerfolg im Erfurter Praxissemester auch vom individuellen Engagement und der Bereitschaft ab, die im Studium erworbenen Wissensbestände in der Praxis zu testen, wie es die Angebots-Nutzungs-Modelle vorhersagen.

Der generelle Eindruck ist jedoch der – und das zeigen die Daten in jeder Hinsicht deutlich –, dass die fünfzehn Wochen praxisbezogenen Tuns und Lernens allgemein zu großen Entwicklungsschritten auf Seiten der Studierenden führen, zumindest in der Selbstwahrnehmung. Aus Sicht der Erfurter Lehrerbildung ist dafür nicht nur die große Offenheit und professionelle Begleitung auf Seiten der Praktikumschulen und das große Interesse und Engagement der Studierenden verantwortlich. Genauso ist es das kluge Praktikumskonzept in Erfurt, das die Studierenden in theoretischer wie praktischer Sicht vorzüglich vorbereitet in das Praxissemester entsendet. Auch während dieser Lernphase bietet dieses Konzept theoriebezogenen Input in den seminaristischen Veranstaltungen und praxisorientierte Gestaltungs- und Reflexionshilfen durch die Betreuung von Seiten der abgeordneten Lehrpersonen sowie die Aufgaben des Portfolio. Dass das KSP nicht benotet wird, scheint dem Lernertrag keinen Abbruch zu tun. Vielmehr scheint es das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen zu befördern und trägt durch seinen intrinsisch motivierenden Charakter zu besonders umfassenden und vertieften Lernerfahrungen bei.

Interessanterweise finden wir im Bereich der Selbstwirksamkeit nur einen geringen Anstieg und dieser fällt (in diesem Bericht nicht gezeigt) auch für die Schularten unterschiedlich aus. Allerdings zeigen sich starke Zusammenhänge zwischen den individuellen Unterschieden der Selbstwirksamkeit und den individuellen Kompetenzfortschritten. Da diese Zusammenhänge komplex sind, sollen sie in der nächsten Studierendenkohorte eingehend untersucht werden. Dort wird auch die Frage der Selbsteinschätzung der Kompetenzen noch einmal aufgegriffen, da die üblichen Ratingskalen hinsichtlich ihrer Eignung für die Kompetenzmessung umstritten sind. Man muss allerdings konstatieren, dass die Validität von Selbsteinschätzungen in gewissem Umfang gegeben ist. So korrelieren Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden mit den Einschätzungen durch ihre Mentorinnen und Mentoren (Bach, 2013; Moser & Hascher, 2000). Selbsteinschätzungen bei anderen Populationen korrespondieren mit subjektiven Erfolgseinschätzungen (z. B. Klimesch, 2009), nicht unerheblich mit objektiven Kompetenzmessungen (Ackerman, Kanfer & Beier, 2013) und ebenso mit dem gezeigten Engagement, mit der Aufgaben in Angriff genommen werden (Ackerman, Kanfer & Goff, 1995). Da die wahrgenommenen Kompetenzen auch mit der Selbstwirksamkeitseinschätzung zusammenhängen<sup>1</sup>, beeinflussen sie – nun wieder spezifisch bei Lehrpersonen – zumindest indirekt das Engagement für den Beruf (Chesnut & Burley, 2015) und die Effektivität der Unterrichtsgestaltung (Klassen & Tze, 2014).

---

<sup>1</sup> Entsprechende Befunde zeigen sich in der Befragung der KSP-Studierenden im Studienjahr 2015/16. Ein Bericht dazu ist in Vorbereitung.

Was in der hier dargestellten Untersuchung aber bereits deutlich besser gelang als an anderen Studienorten, ist die nahezu vollständige Erfassung der Studierenden bei den Befragungen. Nur die Unachtsamkeit der Studierenden (oder eine gewollte Verschleierung) bei der Pseudonymisierung der Erhebungsunterlagen führte zu einer gewissen Reduktion der Fallzahlen bei den statistischen Auswertungen. Insgesamt ist es jedoch deutlich besser als anderswo gelungen, einen repräsentativen Eindruck von den Erfahrungen und Lernentwicklungen der Studierenden zu gewinnen. Die überzeugenden Ergebnisse hinsichtlich der Brauchbarkeit des KSP ermutigen die *Erfurt School of Education*, die eigene Konzeption weiter zu entwickeln und zusätzliche Qualitätsstandards für einzelne Komponenten des KSP sowie für die schulpraktische Ausbildung am Standort Erfurt zu etablieren.

#### LITERATUR

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674-694.
- Ackerman, P. L., Kanfer, R. & Beier, M. E. (2013). Trait complex, cognitive ability, and domain knowledge predictors of baccalaureate success, STEM persistence, and gender differences. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 911-927.
- Ackerman, P. L., Kanfer, R. & Goff, M. (1995). Cognitive and noncognitive determinants and consequences of complex skill acquisition. *Applied Journal of Experimental Psychology*, 1, 270–304.
- Arnold, E. (2008). Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In M. Rotermund, G. Dörr und R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 64–90). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. & Brünken, R. (2015). *Effekte von Praktikumsqualität und Persönlichkeitsmerkmalen auf die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden*. Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, Bochum, 11.-13.03.2015 (Foliensatz).
- Chesnut, S. R. & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77-86.
- Hammerness, K. & Darling-Hammond, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87-98.
- Hascher, T. (2013). *Lernen im Praktikum? Zur Qualität von Lernangeboten und ihrer Nutzung*. Vortrag auf der Tagung „Praxiselemente als Lerngelegenheiten? Chancen und Grenzen“. Universität Münster, 27.09.2013. Folien online verfügbar unter <https://www.uni->

- muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/pr\_\_sentation\_hascher\_keynote.pdf (letzter Aufruf: 9. 3. 2016).
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1987). Interactional effects of instructional quality and teacher judgement accuracy on achievement. *Teaching and Teacher Education*, 3, 91-98.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Klimesch, S. (2009). *Kompetenz, Persönlichkeit und Berufserfolg in Zeiten organisationalen Wandels. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich B: Wirtschaftswissenschaft. (urn:nbn:de:hbz:468-20100175)
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Bonn: KMK. Online: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- König, J. & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In J. König & Seifert, A. (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 284-297). Münster: Waxmann.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1-23.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103-117.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Mischel, W. (1977). The interaction of person and situation. In D. Magnusson & N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology* (pp. 333-352). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. (Projektbericht)*. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Patterson, M. G., West, M. A., Shackleton, V. J., Dawson, J. F., Lawthom, R., Maitlis, S., Robinson, D. L. & Wallace, A. M. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 379-408.
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12).
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann.
- Reimann, P. (2011). Design-based research. In L. Markauskaite, P. Freebody & J. Irwin (Eds.), *Methodological choice and design: Scholarship, policy and practice in social and educational research* (pp. 37-56). New York: Springer.

- Schubarth, S., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Kamm, M. Kleinfeld & L. Sarrar (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulentwicklung* (S. 79-212). Potsdam: Universität Potsdam.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). (Online verfügbar unter [http://www.zpid.de/pub/tests/pt\\_1003tWirkLehr.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf); zuletzt abgerufen am 10. 3. 2016)
- Stotzka, C. (2015). *Die Evaluation des Komplexen Schulpraktikums im Winterhalbjahr 2014/15 – Kurzbericht für die beteiligten Schulen*. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, K., D. Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.
- Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. In *Materialien zur Bildungsforschung* (Bd. 30). Frankfurt a. M.: GFPF.