

Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education

**Lerngelegenheiten und Lerngewinne im
Komplexen Schulpraktikum 2015–2017**

Thomas Bock, Ernst A. Hany und Madlen Protzel

Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten und dritten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2015–2017)

Thomas Bock^{1,2}, Ernst Hany^{1,2} und Madlen Protzel¹

¹*Erfurt School of Education und* ²*Fachgebiet Psychologie*
Universität Erfurt

2017

ZUSAMMENFASSUNG

Seit seiner Einführung im Jahr 2014 wird das Praxissemester in den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen der Universität Erfurt, das hier die Bezeichnung „Komplexes Schulpraktikum“ trägt, wissenschaftlich begleitet. Die vorliegende Studie beschreibt die Fragestellungen, das Untersuchungsdesign und wesentliche Ergebnisse der Erhebungen für die Studienjahre 2015/16 und 2016/17. Um den grundsätzlichen Nutzen der intensiven schulpraktischen Phase am Ende des Studiums (zusätzlich zu weiteren Praktikumsformaten während des gesamten Studiums) zu ermitteln, wurden Kompetenzeinschätzungen vor und nach dem Komplexen Schulpraktikum erhoben und auf der Basis eines Angebots-Nutzung-Modells schulischer Praktika mit den genutzten Lerngelegenheiten sowie weiteren Gestaltungsdaten in Beziehung gesetzt. Die Befunde sprechen für einen erheblichen allgemeinen, spezifischen und differenziellen Kompetenzzuwachs durch das neu eingeführte Praxiselement, der stark mit entsprechenden praxisbezogenen Lerngelegenheiten korrespondiert. Mithilfe innovativer Antwortskalierungen wurden illusorische Kompetenzeinschätzungen vermieden. Die neu entwickelten Skalen sprechen für eine realistische Einschätzung des Kompetenzstandes und für eine angemessene Expertiseentwicklung auf Seiten der Studierenden.

Korrespondenzadresse

Thomas Bock, M.Sc.

Erfurt School of Education, Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, D-99089 Erfurt

E-Mail: thomas.bock@uni-erfurt.de

Danksagung

Die Studie profitierte vom engen Austausch mit dem Projekt QUALITEACH, dem Erfurter Vorhaben der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, die aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (<https://www.uni-erfurt.de/qualiteach/>).

Unser Dank gilt den Studierenden der lehramtsbezogenen Master of Education-Studiengänge der Universität Erfurt für die Beteiligung an den Erhebungen. Frau Dipl.-Psych. Carolin Stotzka war zu Beginn der Studie für die Gestaltung der Befragung und die ordnungsgemäße Erhebung und Speicherung der Daten verantwortlich; dafür gebührt ihr unser herzlicher Dank. Besonderer Dank gilt auch den Praktikumsmentorinnen und Praktikumsmentoren, die die Erhebungen mitorganisiert, durchgeführt und damit erst ermöglicht haben.

VERÄNDERUNG DER ANTEILE UND FORMEN SCHULPRAKTISCHER STUDIEN IN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

Das Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung in den lehramtsbezogenen Studiengängen hat sich in der letzten Zeit konzeptionell und organisatorisch verändert. Konzeptionell wird dem Erfahrungslernen in der Praxis eine eigenständige Bedeutung eingeräumt, da sich die Einsicht durchsetzt, dass praktisches Handeln im Lehrberuf nicht einfach die Umsetzung von Theoriewissen bedeutet (Neuweg, 2014). Vielmehr muss das prozedurale Wissen, das zum Handeln befähigt, aus vielen Einzelerfahrungen und aktiven sowie angeleiteten Formen der Verarbeitung hergeleitet, in Standardsituationen geübt und durch Routinebildung sowie die Verarbeitung variabler Situationen zu adaptiver Expertise ausgebaut werden (Korthagen, 2010). Da der Aufbau von Handlungswissen in der Auseinandersetzung und unter Einbezug von Theoriewissen erfolgen soll, fühlen sich die akademischen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Pflicht, Erfahrungsmöglichkeiten in der praktischen Ausübung von Lehrtätigkeiten bereits im Laufe des Studiums vorzusehen, theoretisch vorzubereiten und reflektierend verarbeiten zu helfen. Diese konzeptionellen Veränderungen in der Sichtweise des Verhältnisses von Theoriewissen und Handlungswissen beförderten die Bereitschaft von Hochschulen, ganze Praxissemester einzuführen (Weyland, 2012), auch wenn die mutmaßliche Motivation für diese Innovation darin bestehen mag, durch die damit verbundene Reduktion des Vorbereitungsdienstes öffentliche Mittel einzusparen.

Von den Studierenden wurde die Erhöhung des Praxisanteils im Lehramtsstudium begrüßt, aber auf Seiten der Forschung wurden warnende Stimmen laut: Ein Mehr an Praxis würde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht unbedingt verbessern (Ronfeldt & Reininger, 2012). Sie würde vielmehr sogar dazu beitragen, dass die Lehramtsstudierenden vor allem die Verhaltens- und Denkmuster der Praktikerinnen und Praktiker nachahmen und dadurch die theoriebezogene Ausbildung schneller vergessen würden, als man sie vermitteln und festigen könnte (Hascher, 2012). Etwas polemisch wurde sogar von einem „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011) gesprochen, mit dem die irrige Annahme bezeichnet wurde, Praktika an sich würden dafür sorgen, dass eine hohe Unterrichtsqualität gesichert sei. In etlichen Studien konnte gezeigt werden, dass praktische Tätigkeiten nicht von sich aus dazu beitragen, problematische Überzeugungen abzubauen und wirksames Handeln zu fördern (Gottein, 2016). Dazu kam der Verdacht, dass die Studierenden und ihre Betreuungslehrkräfte die Wirkung von Praktika falsch einschätzen und diese den Studierenden die Illusion vermitteln würden, sie hätten die für die Unterrichtstätigkeit nötigen Kompetenzen bereits ausreichend erworben (Schneider, 2007).

Diese Situation bringt die lehrerinnen- und lehrerbildenden Einrichtungen, die von sich aus oder aufgrund des politischen Willens ihre Praxisphasen erweitert haben, in Schwierigkeiten. Da es nicht von vornherein ausgemacht ist, dass längere und intensivere Praktika per se nützlich sind, muss ihr Nutzen empirisch nachgewiesen werden. Aber die traditionelle Methode, die Zufriedenheit mit den Praktika und ihre Effekte von den Studierenden selbst einschätzen zu lassen, gilt als fehleranfällig und nicht valide genug (z. B. Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010). Wie soll man also vorgehen, um die Wirksamkeit von Praktika nachzuweisen?

SCHWIERIGKEITEN BEIM NACHWEIS DER WIRKSAMKEIT VON PRAKTIKA

Das aktuelle Paradigma der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nutzt für die Beschreibung deren Handelns das Konzept der Kompetenzen im Sinne von zielgerichtet organisierten Konglomeraten von Wissensbeständen, Fertigkeiten, motivationalen Haltungen und dergleichen mehr, die für das effektive Handeln in komplexen Situationen erforderlich sind (Baumert & Kunter, 2006). Ob solche Kom-

petenzen vorhanden sind, lässt sich am besten am effektiven Handeln demonstrieren: Wirksam handelnde Lehrkräfte müssten bei ihren Schülerinnen und Schülern für einen angemessenen Lernfortschritt, für interessegeleitetes und selbst organisiertes Lernhandeln, für Freude an der Schule und für ein kooperatives und solidarisches Miteinander im Klassenverband usw. sorgen. Bei ausgebildeten Lehrkräften wird auf die vorhandenen Kompetenzen in der Tat aus dem Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler geschlossen (Wei, Hembry, Murphy & McBride, 2012); bei Praktikantinnen und Praktikanten dürfte dies allein aus dem Grund schwierig sein, dass sie nicht für bedarfsdeckenden Unterricht eingesetzt werden dürfen.

Wenn also die Lernergebnisse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen der Studierenden nicht valide abbilden können, könnte man sich ersatzweise auf die Beurteilung des durchgeführten Unterrichts verlassen (Wei & Pecheone, 2010). Aber auch hier gibt es erhebliche Zweifel an der Brauchbarkeit entsprechender Aussagen. So wird vermutet, dass die das Praktikum betreuenden Lehrkräfte zu positiv und zu wohlwollend urteilen. Es kann gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst keinen Lernfortschritt der Studierenden beobachten (Holtz, 2014). Und man muss sich mit der Tatsache abfinden, dass Unterrichtsbeurteilungen notorisch unreliabel sind und nur mehrfache Unterrichtsbeobachtungen unter Einsatz mehrerer unabhängiger Beurteilender brauchbare Ergebnisse liefern können (Ho & Kane, 2013).

Deshalb wäre es zielführender, wenn man die sich entwickelnden Kompetenzen direkt auf Seiten der Person selbst erfassen könnte. Dies scheint insofern möglich zu sein, als die heute als akzeptiert geltenden Kompetenzmodelle für Lehrpersonen vor allem Wissenskomponenten und stabile motivationale Haltungen sowie Überzeugungen und Wertbestände thematisieren (Baumert & Kunter, 2006). Wenn man die individuellen Voraussetzungen für effektives Handeln in schulischen Anforderungssituationen so strukturieren kann (wobei es auch erhebliche Einwände gegen diese Auffassung gibt; z. B. Helsper, 2004), müsste es möglich sein, durch geeignete Erhebungsverfahren die individuellen Ausprägungen dieser Kompetenzfacetten zu erfassen. In großen und aufwändigen Studien zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z. B. COACTIV, Kunter et al., 2011; TEDS-M, Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) wurden zumindest für den Bereich Mathematik Testverfahren entwickelt, mit denen das fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen in geeigneter Weise erfasst werden kann. Auch für das pädagogische bzw. pädagogisch-psychologische Wissen sind Testverfahren in der Entwicklung (z. B. König et al., 2017) und Kompetenzfacetten wie Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), pädagogische Überzeugungen (Woolley, Benjamin & Woolley, 2004) oder die allgemeine Unterrichtsplanungskompetenz (Bach, 2013) scheinen ebenfalls einer Messung gut zugänglich zu sein.

So erfreulich diese Entwicklungen sind, so darf man dabei nicht übersehen, dass es noch viele Jahre dauern wird, bis für alle Unterrichtsfächer, für alle Schularten und alle Klassenstufen passende Tests entwickelt sind. Es ist auch kaum zu erwarten, dass Testverfahren jemals in der Differenziertheit vorliegen werden, die für die praktische Evaluation eines konkreten Praktikumskonzepts an einem bestimmten Hochschulstandort erforderlich wäre. Denn *Forschungsfragen* wie die allgemeine Nützlichkeit von praktischen Erfahrungen oder die Bedeutung von Feedbackgesprächen nach selbst durchgeführten Unterrichtsstunden (um nur ein Beispiel zu nennen) lassen sich auch anhand eines einzelnen Faches beantworten. Für solche Studien kann und muss man die Probandinnen und Probanden standortübergreifend gewinnen, um ausreichende Zahlen für die erforderlichen statistischen Analysen verfügbar zu haben. Wenn man aber an einem bestimmten Hochschulstandort nur kleine ein- oder zweistellige Zahlen an Studierenden für die jeweiligen Unterrichtsfächer zur Verfügung hat, verhindert die geringe Power der durchführbaren Analysen den *Nachweis der Wirksamkeit* von Praktika insgesamt oder von bestimmten Praxiselementen.

VERWENDUNG VON SELBSTAUSKUNFTSVERFAHREN?

Wenn es also für Evaluationszwecke zweckmäßig ist, nicht fachspezifisch, sondern fachübergreifend Kompetenzen zu erfassen, um eben die schulart- und fächerübergreifende Wirkung von Praktika zu überprüfen, scheint es geboten, sich an den allgemeinen Kompetenzkatalogen zu orientieren, die als Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in vielen Ländern etabliert sind. In Deutschland sind dies vor allem die bildungswissenschaftlichen Standards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004), die die Grundlage vieler Methodenentwicklungen und Evaluationsstudien bilden (z. B. Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Es ist nicht auszuschließen, dass in naher Zukunft Kompetenztests für diese sehr breit definierten Qualitätsindikatoren entwickelt werden; derzeit liegen sie aber noch nicht vor. Damit haben wir eine ähnliche Situation, wie sie in der Persönlichkeitsforschung bzw. der Eignungsdiagnostik etwa im Bereich der sozialen Kompetenzen gegeben ist: Nach vielen vergeblichen Versuchen, handlungs- oder leistungsbezogene Aufgaben und Skalen zu konstruieren (Süß, Seidel & Weis, 2008), beschränkt man sich heutzutage oft auf Selbsteinschätzungen, für die aber reliable und valide Skalen entwickelt wurden (z. B. Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988; Kanning, 2009). Dieselbe Situation finden wir im Bereich der Messung emotionaler Kompetenz (z. B. Bar-On & Parker, 2009), der interkulturellen Kompetenz (z. B. Hammer, Bennett & Wiseman, 2003) oder der Berufswahlkompetenz (z. B. Ratschinski, 2012). So wünschenswert es in all diesen Bereichen wäre, auf Leistungstests zurückgreifen zu können, so schwierig hat sich die Konstruktion erwiesen, was natürlich auch an der Breite der Konstrukte und an der Vielfalt der möglichen Situationen liegt, in denen die jeweilige Kompetenz gezeigt werden kann.

Im Grunde liegt genau diese Situation derzeit im Bereich der lehrberufsspezifischen Handlungskompetenzen vor: Lehrerinnen und Lehrer und auch die, die sich in der Ausbildung dazu befinden, sind mit einer kaum überschaubaren Vielfalt an Anforderungssituationen konfrontiert, die in Handlungs- oder Leistungstests nur schwer repräsentativ abzubilden sind. Dies gilt umso mehr, als sich die schulische Realität aufgrund aktueller Entwicklungen (zu nennen sind etwa Inklusion und Digitalisierung) in einer dynamischen Veränderung befindet. Jede Art von konkreter Abbildung schulischer Handlungssituationen kann in wenigen Jahren bereits wieder veraltet sein. Es scheint deshalb gerechtfertigt zu sein, in Ermangelung objektiverer Messverfahren auf die Selbstaussagen der unmittelbar Handelnden zurückzugreifen. Hier sei auch auf die Auffassung von Oelkers und Oser (2000) verwiesen, die eine objektive Erfassung der Qualität von Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Frage stellen und sich deshalb der Maxime verschreiben: „Wirksam ist eine Lehrerbildung, wenn unterschiedliche Akteure die Ausbildung aufgrund definierter Kriterien als ‚gut‘ und ‚wirksam‘ einschätzen“ (ebd., S. 6).

FEHLEINSCHÄTZUNG DER KOMPETENZEN BEI SELBSTAUSKUNFTSVERFAHREN?

Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die Verwendung von Selbsteinschätzungen in Kombination mit traditionellen Likert-Skalen zu gewissen Problemen führt (Kunter & Klusmann, 2010). Die graduelle Skalierung mit einer oft willkürlichen Zahl an Abstufungen bietet den Antwortenden keinerlei Anhaltspunkt für eine angemessene Selbsteinschätzung. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass Einschätzungen in Befragungen sehr unterschiedlich ausfallen können (z. B. Moser & Hascher, 2000, vs. Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013) und dass die Differenzen der Befragungen vor und nach einem Praktikum die Länge und Intensität des Praktikums nicht widerspiegeln (Gröschner & Müller, 2014). Ferner führt die Vorgabe von Erwartungsankern auf den Skalen zu einem drastisch anderen Gebrauch der Skalen (Jäger-Flor, 2012). Man wird also nicht fehl darin gehen zu behaupten, dass es möglicherweise weniger an den Selbsteinschätzungen als an der Verwendung von Likert-Skalen liegt, dass die Erhebung wahrgenommener Kompetenzen durch Praktikantinnen und Praktikanten zu zweifelhaften Ergebnissen führt.

Ein anschauliches Beispiel bietet die Studie von Grassmé, Biermann, Gläser-Zikuda und Brünken (2017). Bei Einsatz sechsstufiger Likertskalen fallen die durchschnittlichen Einschätzungen der befragten Lehramtsstudierenden teilweise unerwartet hoch aus, bei allerdings beträchtlichen interindividuellen Unterschieden (vgl. *Abbildung 1*). Auch wenn die Studierenden in unterschiedlichen Abschnitten des Studiums befragt wurden, ist es verblüffend, dass im Grunde bei den meisten Skalen die gesamte Bandbreite der Antwortmöglichkeiten genutzt wurde.

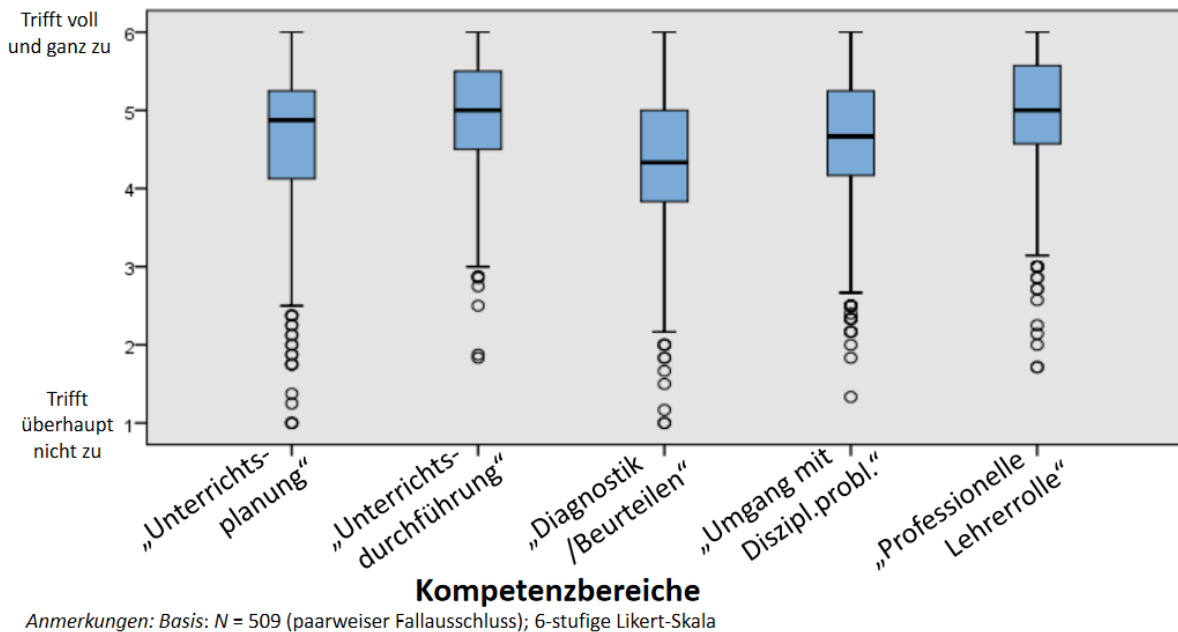


Abbildung 1: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden auf Likert-Skalen (Graphik entnommen aus Grassmé, Biermann, Gläser-Zikuda und Brünken, 2017)

Im Übrigen lassen sich die Vorwürfe, dass die Studierenden ihre Kompetenzen überschätzen, theoretisch nicht so einfach begründen. Man kann sich dabei nicht einfach auf den Overconfidence-Effekt berufen, der experimentell vielfach nachgewiesen wurde. Im Extremfall (Kruger & Dunning, 1999) lautet hier die Erklärung, dass Studierende, die eine bestimmte akademische Leistung nicht erbringen, auch nicht über die kognitive Fähigkeit verfügen, die nötig wäre, um die mangelnde Qualität dieser Leistung korrekt einzuschätzen. Diese Vermutung gilt als widerlegt (Clayson, 2005). Vielmehr scheinen sich die Studierenden bei der Einschätzung der eigenen Leistung an den üblichen Leistungsergebnissen des Studiengangs bzw. der Fakultät zu orientieren (Kennedy, Lawton & Plumlee, 2002). Nur bei Studienanfängerinnen und -anfängern kann deshalb eine gewisse Orientierungslosigkeit zu unrealistischen Einschätzungen führen (Hartmann & Weiser, 2007). Je besser allerdings die Befragten den Kompetenzbereich kennen, desto präziser fallen die Einschätzungen aus (Hansson, 2001).

Der Overconfidence-Effekt ist vor allem dann zu erwarten, wenn die Aufgaben schwierig und die Erfolgsaussichten gering sind und die Befragten Wahrscheinlichkeitsurteile abzugeben haben (Moore & Healy, 2008). Bei den im Rahmen von schulischen Praktika übertragenen Aufgaben müssen die Aufgaben jedoch zu bewältigen und die Erfolgsaussichten hoch sein, sonst sollten die Studierenden die Aufgaben möglichst nicht übertragen bekommen. Interessanterweise beurteilen sich Lehramtsstudierende in manchen Studien konsistent als nicht sehr kompetent (z. B. Baer et al., 2007).

Mit dem Overconfidence-Effekt auf jeden Fall schwer vereinbar ist der üblicherweise zu beobachtende Anstieg der Kompetenzeinschätzungen, nachdem die Studierenden ausgiebige Praxiserfahrungen gemacht haben. Diese Erfahrungen müssten zu einer realistischeren und damit niedrigeren Einschätzung führen, wenn die Einschätzungen vor dem Praktikum überhöht waren. Ein solcher Effekt zeigt sich in der Tat in einigen wenigen Studien (z. B. Pendergast, Garvis & Keogh, 2011; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Anzunehmen ist in jedem Fall, dass sich die Selbsteinschätzungen an den kommunizierten Leistungserwartungen und Leistungsbeurteilungen der Betreuerinnen und Betreuer an den Schulen und der Hochschule orientieren, wofür es auch empirische Belege gibt (Bach, 2013; Jäger-Flor, 2012).

Bislang ungeklärt ist jedoch die Tatsache, warum die Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften hinsichtlich ihrer Unterrichtskompetenzen relativ niedrig mit objektiven Tests korrelieren (z. B. König, Kaiser & Felbrich, 2012). Aus solchen Befunden wird gern ein Schluss gezogen, wie er sich beispielhaft in der Arbeit von Kunter und Klusmann (2010, Abschn. 2.1) mit Bezug auf Erhebungen und Auswertungen in der COACTIV-Studie findet: „Selbsteinschätzungen des eigenen fachlichen Wissens hingen mit dem getesteten Wissen nur begrenzt zusammen, Selbsteinschätzungen des fachdidaktischen Wissens gar nicht. Dies verdeutlicht, dass Selbstaussagen nur begrenzt als Indikatoren für objektiv vorhandene Kompetenz genutzt werden können.“

Bei diesen Studien sind allerdings Verallgemeinerungen problematisch. In der Studie von König et al. (2012) wurde nur das pädagogische Wissen erhoben und mit verschiedenen Aussagen zur unterrichtlichen Handlungskompetenz in Beziehung gesetzt. Hier ist eigentlich nur die Schlussfolgerung zulässig, dass die Lehrkräfte das mit dem Test erfasste pädagogische Wissen nicht als Basis ihrer Handlungskompetenz betrachten. Die mangelnde Wertschätzung pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende ist jedenfalls seit langem bekannt (Hoeltje, Oberliesen, Schwedes & Ziemer, 2004).

In der COACTIV-Studie wurden offenbar subjektive Wissenseinschätzungen erhoben, die aber nur eine Facette des kompetenten Handelns darstellen. Im Grunde ist das Konzept der subjektiven Kompetenz noch nicht gründlich genug untersucht. Aus der Intelligenzforschung gibt es Hinweise, dass die psychometrisch erfasste Intelligenz und das Persönlichkeitsmerkmal der Intellektualität eng zusammenhängen, aber nicht identisch sind (Ackerman & Wolman, 2007; Peterson & Whiteman, 2007), und dass die wahrgenommene Intellektualität wiederum eng mit der Selbstwirksamkeit korrespondiert, die eine wesentliche Determinante des Studienerfolgs darstellt (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Schneider & Preckel, 2017). Es ist also nicht allzu weit hergeholt, wenn man vermutet, dass subjektive Kompetenzüberzeugungen eine wichtige Rolle bei gezielten Leistungsanstrengungen und Erfolgsbestrebungen – auch im Lehrberuf – spielen und damit möglicherweise eine eigene Validität hinsichtlich effektiven Lehrerinnen- und Lehrerhandelns aufweisen. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung liegen bereits entsprechende Befunde vor (Chesnut & Burley, 2015), für die sich auch positive Auswirkungen auf die Leistung der Lernenden demonstrieren lassen (Klassen & Tze, 2014).

STAND DER FORSCHUNG ZUM KOMPETENZERWERB IN PRAKTIKA

Empirische Studien zum Nutzen der Praktika im Lehramtsstudium haben bereits eine gewisse Geschichte. Ohne historisch allzu weit zurück zu blicken, konnten Lawson et al. (2015) über 100 einschlägige Studien identifizieren. Beispielhaft soll die Studie von Leonhard, Wüst und Helmstädter (2011) erwähnt werden, in der mit mehreren methodischen Zugängen die Qualität der schulpraktischen Ausbildung an der pädagogischen Hochschule Heidelberg geprüft wurde: Mithilfe eines Tests wurde die Entwicklung der Reflexionskompetenz erfasst und auf der Basis von qualitativen Interviews mit dem Lehrpersonal und einer quantitativen Befragung der Studierenden wurden Verlaufs-

und Erfolgsindikatoren ermittelt. Die erfassten Variablen orientierten sich dabei vor allem an lokalen Informationsbedürfnissen.

In den letzten Jahren wurden die Erhebungen systematischer (für einen Überblick Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010). Bei der Erfassung der Kompetenzen orientierte man sich an allgemein akzeptierten Standards zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und auf die Entwicklung passender Skalen wurde große Aufmerksamkeit gelegt (z.B. Gröschner & Schmitt, 2010; Schubarth et al., 2011). Nach und nach wurden auch die theoretischen Ansätze verfeinert und die evaluierten Praktika bzw. die gesamte Ausbildung angehender Lehrpersonen nicht mehr als einheitliches „Treatment“ betrachtet. Einzelne Komponenten der lehrerbildenden Studiengänge wurden getrennt evaluiert (z. B. Cramer, Horn & Schweitzer, 2009). Nach und nach setzte sich das Modell von Angebot und Nutzung, das im Bereich des schulischen Lernens schon länger verwendet wurde, auch zur Modellierung der Einflussfaktoren und Wirkgrößen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und insbesondere bei schulischen Praktika durch (Hascher & Kittinger, 2014; siehe Abbildung 2).

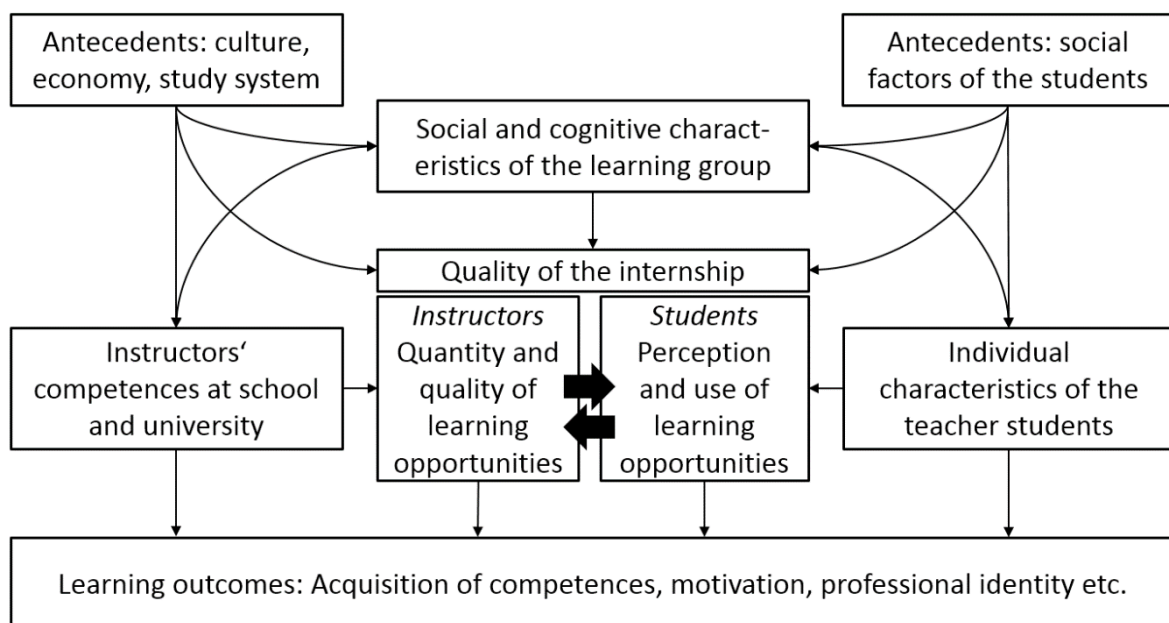


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell für schulische Praktika von Lehramtsstudierenden (selbst gestaltet nach der Vorlage von Hascher und Kittinger, 2014, S. 223)

Dementsprechend erfassten Grassmé et al. (2016) verschiedene Kompetenzdimensionen nicht nur über Skalen zur wahrgenommenen Kompetenz, sondern auch über Skalen zu den wahrgenommenen Lerngelegenheiten. In ihrer Querschnittsstudie war es den Autorinnen und Autoren besonders wichtig, differentielle Zusammenhänge über die Berechnung von Korrelationen zu ermitteln. Dabei fanden sie hoch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der individuellen Lerngelegenheiten und dem Ausmaß der individuellen Kompetenzeinschätzungen (Tabelle 1). Da in die Stichprobe Studierende in unterschiedlichen Studiensemestern einbezogen wurden, könnte man die individuellen Unterschiede und ihre Zusammenhänge vor allem auf die unterschiedliche Studienlänge zurückführen. Interessant wäre jedoch zu beobachten, inwieweit sich solche Unterschiede auch dann zeigen, wenn man seitens der Hochschule versucht, für alle Studierenden dieselben Lerngelegenheiten bereitzustellen.

Tabelle 1

Zusammenhänge zwischen gleichartigen Lerngelegenheiten bzw. Kompetenzen (Selbsteinschätzungen) in der Studie von Grassmé, Biermann, Gläser-Zikuda und Brünken (2016; N ~ 500)

	Korrelationen
Unterrichtsplanung	.64
Unterrichtsdurchführung	.49
Umgang mit Disziplinproblemen	.49
Diagnostik/Beurteilen	.46
Professionelle Lehrerrolle	.51

Auch im Hinblick auf die Skalierung der Items wurden Versuche unternommen, nicht nur die altbekannten Likert-Skalen zu verwenden. Wie weiter oben ausgeführt wurde, bieten die üblichen Antwortmöglichkeiten wenig Anhaltspunkte für eine passende Einschätzung des eigenen Wissens und Könnens. Oelkers und Oser (2000) wählten deshalb ein anderes Antwortformat, um die Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden im Verlauf ihres Studiums für einzelne Kompetenzfacetten zu erfassen. Sie gaben den Studierenden folgende fünf Antwortmöglichkeiten vor:

1. Habe nichts von diesem Standard gehört.
2. Habe theoretisch davon gehört.
3. Habe dazu Übungen gemacht oder mich damit in der Praxis auseinandergesetzt.
4. Habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden.
5. Habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.¹

Diese qualitativen Antwortstufen erfordern grundsätzlich eine Auswertung auf Ordinalskalenniveau. Die Autoren verteilten aber Wertigkeiten von 1 bis 5 Punkten und generierten somit eine Intervallskala, mit der sie auch weiterführende Berechnungen durchführten. Obwohl diese fünfstufige Skala methodisch kritisiert wurde, wurde sie offenbar auch in weiteren Studien verwendet (beschrieben in Lüders & Wissinger, 2007). Im Grunde ist ein solcher Ansatz sehr interessant, da er von den Befragten keine quantitativen, sondern qualitative, d.h. kriteriumsorientierte Aussagen verlangt. Man kann davon ausgehen, dass solche Einschätzungen realistischer erfolgen als auf einer Likert-Skala mit einer relativ beliebigen Zahl an Abstufungen.

Insgesamt zeigen sich in den empirischen Studien zur Veränderung handlungsbezogener Kompetenzen durch Praktika positive Effekte der praktischen Elemente insgesamt und verschiedener Praktikumsmerkmale. Von besonderer Bedeutung sind offenbar passende Lerngelegenheiten und das Gefühl, von der Praktikumsschule gut aufgenommen zu sein (Gröschner, 2012; Hoffman et al., 2015). Eine systematische Bewertung der Praktikumswirkungen und der Gelingensbedingungen ist aufgrund der Vielfalt der methodischen Ansätze und in Ermangelung spezifischer Wirkungstheorien allerdings derzeit noch nicht möglich. Die eigene, im Frühjahr 2015 geplante Studie, die über zwei Jahre mit identischem Design und weitgehend unveränderten Untersuchungsinstrumenten durchgeführt wurde, um die Probandenzahlen zusammenführen zu können, knüpft an den damaligen Forschungsstand an und versuchte, mithilfe eines Prätest-Posttest-Designs, längsschnittlicher Datenerhebung und einer korrespondierenden Erfassung von Lerngelegenheiten und Handlungskompetenzen die Wirkung des Erfurter Praktikumsmodells nachzuweisen.

¹ Übernommen von https://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/standards_lehrerbildung_schweizer_studie.html#Oser2001 (Aufruf: 24.09.2017)

DAS ERFURTER PRAKTIKUMSKONZEPT

Das Erfurter Praktikumsmodell zeichnet sich durch eine Vielzahl schulpraktischer Elemente aus, die umfangreich, vielfältig und systematisch in das gesamte Studium angehender Lehrpersonen eingebunden sind. Praktika umfassen dabei etwa ein Fünftel der ersten Ausbildungsphase künftiger Lehrerinnen und Lehrer. Das in besonderer Weise gestufte Praktikumskonzept vereint Schulpraxis bewusst in verschiedenen Formaten, um Studierende schrittweise an die Bewältigung immer komplexerer Situationen heranzuführen. Die einzelnen Schulpraktika unterscheiden sich dabei allerdings hinsichtlich ihrer Dauer, ihres Formats, der Betreuung und der intendierten Ziele.

An der Universität Erfurt werden angehende Grund- und Regelschullehrpersonen in einem konsekutiven Bachelor-/Master-Modell ausgebildet. Während die Praktika im Bachelorstudium für alle Lehrämter – Berufsschullehrpersonen sowie Förderpädagoginnen und -pädagogen mit eingeschlossen – in gleicher Weise verpflichtend sind, differenzieren sich die schulpraktischen Anteile im Masterstudium ausbildungszielbezogen weiter aus. Vor diesem Hintergrund beziehen sich die folgenden Darstellungen auf die Studienstruktur angehender Grund- oder Regelschullehrkräfte, um anschließend gezielt auf die Forschungsergebnisse überleiten zu können.

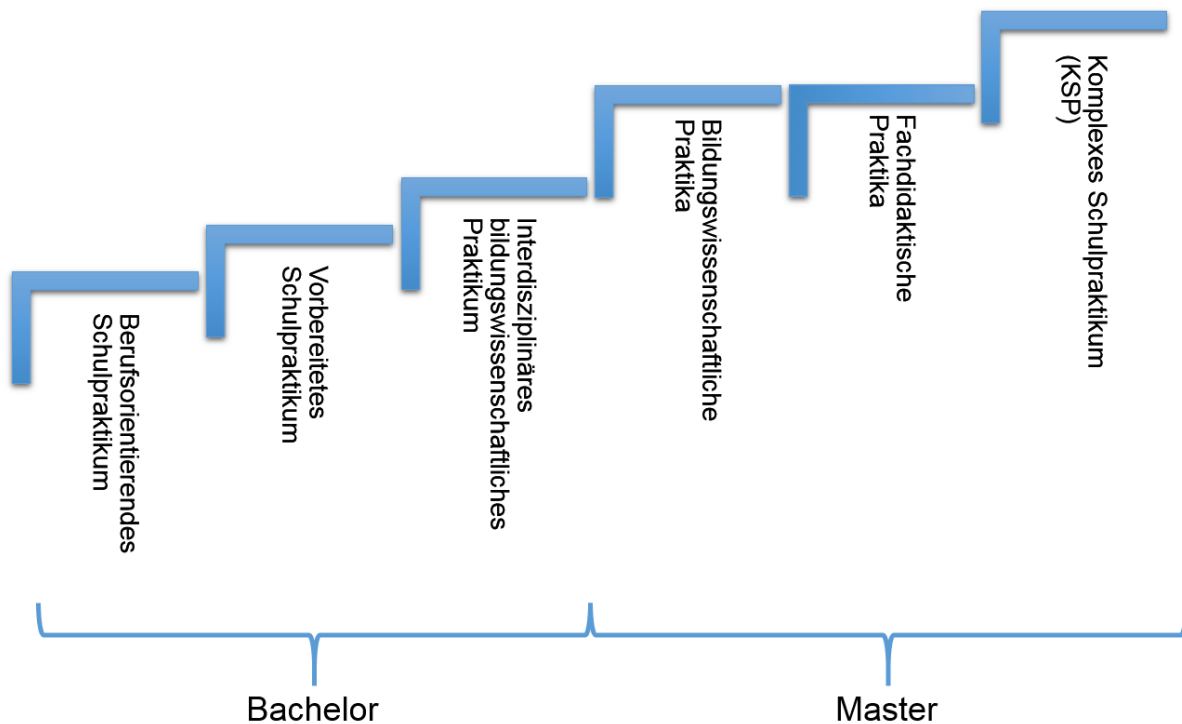


Abbildung 3: Gestuftes System schulpraktischer Elemente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Erfurt

Lehramtsstudierende müssen an der Universität Erfurt vor Studienbeginn keinerlei Praxiserfahrungen nachweisen. Dieser Umstand dient zum einen der Absicherung begleiteter und reflektierter Praxis, aber zum anderen auch zur Komplexitätssteuerung schulpraktischer Elemente vonseiten der Hochschule (Protzel, Dreer & Hany, 2017). Zu diesem Zweck sind in den Bachelorstudiengängen zunächst drei schulpraktische Elemente im unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich vorgesehen. Zwei als Beobachtungs- und Hospitationspraktika angelegte Elemente sollen den Wechsel von der Perspektive der Lernenden zu Lehrenden sukzessiv anbahnen. Gelegenheiten zur Reflexion der Praktikuserfahrungen und der individuellen Lernbiografie werden dabei vor allem im Rahmen vor- und

nachbereitender Seminare seitens der Hochschule sichergestellt. Im Bachelorstudium können in einem dritten Praktikum erste eigene Erfahrungen im Unterrichten gezielt vorbereitet, durchgeführt und angeleitet reflektiert werden (vgl. Abbildung 3).

Während die schulpraktischen Studien im Bachelorstudium maßgeblich der Reflexion der individuellen Berufswahlentscheidung dienen, wird mit den praktischen Anteilen im Masterstudium stärker die berufsspezifische Qualifizierung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer fokussiert. Im ersten Jahr des Masterstudiums werden zu diesem Zweck u.a. zwei bildungswissenschaftliche Praktika durchgeführt. Im Rahmen mehrerer fachdidaktischer Praktika setzen sich Studierende zu Beginn des Masterstudiums mit fachdidaktischen Konzepten auseinander, planen Unterricht und konzipieren exemplarisch Lerneinheiten. Damit verbundene obligatorische Unterrichtsversuche in den einzelnen Unterrichtsfächern werden unter Einbezug der Planung durch Dozierende der Universität angeleitet reflektiert.

Das spezifische und gestufte Praktikumskonzept bereitet die Studierenden bis zum fünften Studienjahr somit gezielt und sukzessiv auf die vielfältigen Anforderungen ihres künftigen Berufsfeldes vor. Das Komplexe Schulpraktikum (KSP) im letzten Jahr des Masterstudiums bildet als Praxissemester den Abschluss und Höhepunkt des Erfurter Praktikumskonzepts und somit der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In 15 zusammenhängenden Schulwochen erhalten Studentinnen und Studenten an vier Tagen in der Woche Gelegenheit, an der täglichen Arbeit einer selbst gewählten Schule umfassend teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten. Die in den vorangegangenen Praktika punktuell erworbenen fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sollen durch die Komplexität dieses schulpraktischen Elements zusammengeführt und weiter gefördert werden. Insbesondere in den von der KMK formulierten Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004) sollen angehende Lehrpersonen zu kompetentem Handeln befähigt werden. Das KSP soll dabei die individuelle Entwicklung der Studierenden hin zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern (Schön, 2016) ohne obligatorische Prüfungen und Noten befördern. Diese spezifische Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden wird während der Zeit des fünfzehnwöchigen Praxissemesters an verschiedenen Lernorten unterstützt (vgl. Abbildung 4).

Elemente des Komplexen Schulpraktikums (15 Wochen)	
<p>Lernort Schule 4 Tage je Woche</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Erleben des Schulalltages in seiner Komplexität ○ Beobachtungen und Hospitation ○ (mindestens 20) eigene Unterrichtsversuche ○ 8 Lernaufgaben ○ Bilanzgespräch 	<p>Lernort Universität 1 Tag je Woche</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Begleitkurse zu bildungswissenschaftlichen Schwerpunkten (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) ○ Gruppensupervision (geleitet durch abgeordnete Lehrkräfte)
<p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ reflexionsbezogene Praktikumsdokumentation ○ Unterrichtsversuche, Lernaufgaben, Tätigkeiten 	

Abbildung 4: Elemente des Komplexen Schulpraktikums

An vier Tagen werden die Praktikantinnen und Praktikanten dabei an der Schule durch die dort tätigen Lehrkräfte mentoriell betreut und begleitet. Am fünften Tag der Woche finden zentrale Begleitveranstaltungen und Supervisionen statt, die dieses schulpraktische Element vonseiten der Universität unterstützen.

Am Lernort Schule sind neben Beobachtungen, Hospitationen und aktiver Teilhabe während des gesamten Praxissemesters mindestens 20 Unterrichtsstunden verbindlich durchzuführen. Um die spezifische Entwicklung in den einschlägigen Kompetenzbereichen zu erzielen, sind darüber hinaus auch acht Lernaufgaben nachzuweisen. Inhaltlich decken diese ein breites Spektrum an spezifischen Anforderungen des Lehrberufes ab und werden vor dem Hintergrund des persönlichen Entwicklungsstandes und individueller Ziele sowie unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen selbstständig von Studierenden gewählt.

Am Lernort Universität wird die Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrpersonen jeweils freitags durch themenspezifische Begleitkurse und eine Gruppensupervision universitär angeleitet und gefördert. Inhaltlich greifen insgesamt vier an den o.g. Kompetenzbereichen orientierte Begleitkurse (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) bildungswissenschaftliche Schwerpunkte der Schulpraxis auf und regen geleitet durch Dozierende der Universität zur Reflexion des eigenen Handelns an. Mit erfahrenen Lehrpersonen (Praktikumsmentorinnen und -mentoren) wird die Praxisreflexion im Rahmen einer Gruppensupervision u.a. in Form von kollegialer Fallberatung zusätzlich angeleitet und begleitet.

Als wesentliches die Lernorte verbindende Element wird von den Studentinnen und Studenten ein Portfolio geführt. Am ehesten ist dieses Instrument als Entwicklungsportfolio zu verstehen (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007), das es den Studierenden erleichtern soll, die Praxiserfahrungen und ihre persönliche Entwicklung zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Portfolioarbeit wird maßgeblich von den Praktikumsmentorinnen und -mentoren unterstützt. Die individuelle Kompetenzentwicklung hin zu einem professionellen Selbst soll dadurch gefördert werden.

Inwiefern sich die Kompetenzentwicklung der Studierenden an der Universität Erfurt im Rahmen des Praxissemesters konkret gestaltet und ob die intendierten Ziele tatsächlich erreicht werden, wird vor dem Hintergrund der konzeptionellen Darstellung und ausgehend von der stetigen Evaluation im Folgenden dargestellt.

FRAGESTELLUNGEN ZUM KOMPETENZERWERB DER ERFURTER STUDIERENDEN IM KOMPLEXEN SCHULPRAKTIKUM

Angelehnt an die bisher durchgeführten empirischen Studien zur Wirkung des KSP (Stotzka & Hany, 2016) werden in der aktuellen Studie die folgenden Hypothesen überprüft.

- (H1a) Das KSP ergänzt die Gelegenheiten im Studium, Kompetenzen zu erwerben: Nach Durchlaufen des KSP wird von signifikant mehr praktischen Gelegenheiten zum Unterrichten, Erziehen und Beurteilen berichtet als vor dem KSP.
- (H1b) Der in H1a angesprochene Anstieg lässt sich nicht auf die theoretischen Lerngelegenheiten übertragen. Hier wird kein Anstieg erwartet.
- (H2a) Die Zeit des KSP geht mit einer Erhöhung relevanter Kompetenzen einher: Die eigenen Kompetenzen werden nach Durchlaufen des KSP höher eingeschätzt als vorher.
- (H2b) Der in H2a angesprochene Anstieg lässt sich nicht nur insgesamt feststellen, sondern auch in Bezug auf jede einzelne Kompetenz.
- (H3) Je mehr praktische Lerngelegenheiten die Studierenden im KSP hatten, desto größer ist der selbst eingeschätzte spezifische Kompetenzzuwachs.
- (H4) Individuelle Erfahrungen am Lernort Schule beeinflussen die praktischen Lerngelegenheiten und den Kompetenzerwerb.

Die ersten beiden Hypothesen betonen die Differenzierung zwischen den abgefragten Lerngelegenheiten. So gehen wir davon aus, dass das Komplexe Schulpraktikum dafür sorgt, dass die Studierenden summarisch über mehr praktische Erfahrungen berichten – in Bezug auf ihr gesamtes Studium

(H1a). Im Gegensatz dazu gehen wir nicht davon aus, dass die Studierenden im Laufe des Praktikums die theoretischen Zugänge zu den verschiedenen Kompetenzbereichen vertiefen. Sollten Studierende von einem ähnlichen Ausmaß an theoretischen Lerngelegenheiten berichten, wie sie es bei den praktischen Lerngelegenheiten tun, könnte man argumentieren, es handle sich beim identifizierten Effekt um eine illusionäre Überschätzung der Wirkung. Sollte sich ein deutlicher Unterschied in den Angaben der Studierenden zwischen den praktischen und theoretischen Lerngelegenheiten finden, spricht dies gegen einen allgemeinen Scheineffekt und wäre ein Argument für die Glaubwürdigkeit der Selbstberichte.

Die Hypothesen 2a und 2b beziehen sich beide auf den Kompetenzerwerb. Wir gehen zum einen davon aus, dass sich insgesamt eine statistisch abgesicherte Kompetenzentwicklung zwischen Prä- und Posttest durch das KSP feststellen lässt (H2a). Etwas spezifischer gehen wir davon aus, dass sich in jedem einzelnen der erhobenen Kompetenzbereiche ein bedeutsamer Kompetenzzuwachs messen lässt (H2b). H2b ist somit etwas spezifischer und setzt die Gültigkeit von H2a voraus.

Die in den letzten beiden Hypothesen formulierten Effekte sind korrelativer Natur. Es soll überprüft werden, ob der Kompetenzzuwachs direkt mit den praktischen Lerngelegenheiten zusammenhängt (H3). Die Studierenden sollten beispielsweise dann angeben, sie seien in einem Bereich kompetenter geworden, wenn sie genau in diesem Bereich über eine Vielzahl von praktischen Lerngelegenheiten berichten. Studierende mit einem geringeren Ausmaß an Lerngelegenheiten sollten von einem geringeren Kompetenzzuwachs ausgehen. Dies würde zum einen gemäß des Angebots-Nutzungs-Modells (siehe Abbildung 2) sinnvoll erscheinen. Zum anderen wäre ein entsprechendes Ergebnis ein Argument dafür, dass die berichteten Daten nicht nur durch einen allgemeinen Wahrnehmungsbias zu erklären sind. In H4 wird geprüft, ob praktische Lerngelegenheiten und der Kompetenzerwerb durch Merkmale des Lernangebots und der Angebotsnutzung beeinflusst werden.

Tabelle 2

Erfasste Kompetenzfacetten und die dafür verwendeten Items

Konstrukte (nach Meier, 2015)	phz	Meier	inTASC	T & B	eigen
Umgang mit Heterogenität	3	2			
Strukturierung von Unterricht	3		1	2	
Motivierung/Klassenführung	1	2		2	
Erziehen	1	3		1	
Beurteilen	2	1	2	1	
Innovieren	2	2	1		
Didaktische Planungskompetenz				6	
Reflektieren					5

Legende für die Quellen: phz = Professionsstandards der PH Zug (2004); Meier = Meier (2015): Kompetenzen von Lehrkräften; inTASC = Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards (2011); T & B = Thiel & Blüthmann (2009). Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2009.

METHODE

Untersuchungsinstrument: Kompetenzfacetten

Um den Kompetenzerwerb schulart- und fächerübergreifend zu messen, wurden die Studierenden mit Hilfe eines Fragebogens um Selbstauskünfte gebeten. Im Fokus der Messung standen die Konstrukte „Umgang mit Heterogenität“, „Strukturierung von Unterricht“, „Motivierung und Klassenführung“, „Erziehen“, „Beurteilen“, „Innovieren“, „Didaktische Planungskompetenz“ und „Reflektieren“, die von Meier (2015) empirisch ermittelt wurden. Außerdem repräsentieren diese Konstrukte die vier Kompetenzbereiche der KMK: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004). Zur Formulierung der Items wurde weitgehend auf bereits erprobte Skalen zurückgegriffen, vor allem dort, wo die Items von Meier kompliziert formuliert waren. In Tabelle 2 werden die Anzahl der Items und deren Quellen dargestellt. Die Items zur Reflexion wurden selbst formuliert, da dieses wesentliche Element der schulpraktischen Ausbildung bei Meier nicht berücksichtigt worden war. Tabelle 3 zeigt ein Beispielsitem für jede Skala.

Tabelle 3

Itembeispiele für die Skalen zu den Lerngelegenheiten und den unterrichtsbezogenen Kompetenzen

Konstrukte	Itembeispiel
Didaktische Planungskompetenz	einen praxistauglichen Unterrichtsentwurf anfertigen
Umgang mit Heterogenität	den Unterricht auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausrichten
Strukturierung von Unterricht	vielfältige Methoden des Unterrichtens klassenzentriert sach-, ziel- und adressatengerecht einsetzen
Reflektieren	die eigenen Unterrichtserfahrungen analysieren und Gründe für Verlauf und Ergebnis erkennen
Motivierung/Klassenführung	den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben
Erziehen	auf Störungen so reagieren, dass der Unterricht möglichst wenig beeinträchtigt wird
Beurteilen	den Lernfortschritt nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten erfassen
Innovieren	sich mit Fragen der Schulentwicklung auseinander setzen und sich an Projekten der Schulentwicklung aktiv und verantwortlich beteiligen

Anmerkung: Dargestellt sind die Itemstämme von einem Beispielsitem je gemessenem Konstrukt.

Die Items wurden als Tätigkeiten formuliert und wurden in dreierlei Hinsicht von den Probanden beantwortet:

1. „Wie intensiv haben Sie davon gehört oder darüber gelesen?“ (Theoretische Lerngelegenheit)
2. „Wie intensiv haben Sie die Tätigkeit ausgeführt?“ (Praktische Lerngelegenheit)
3. „Wie kompetent sind Sie in der Ausübung der folgenden Tätigkeiten?“

Die Fragen 1 und 2 beziehen sich dabei auf die Lerngelegenheiten. Wenn die Studierenden angeben, viel über eine Tätigkeit gehört oder gelesen zu haben, spricht das für eine theoretische Lerngelegenheit; geben sie an, die angegebene Tätigkeit selbst erprobt zu haben, signalisiert das eine praktische Lerngelegenheit. Die dritte Frage konzentriert sich auf den selbstberichteten Kompetenzstand der Studierenden. Um nicht zu riskieren, unrealistische und invalide Ergebnisse zu erhalten, wurden statt einer Likert-Skala qualitativ formulierte Antworten vorgegeben.

Untersuchungsinstrument: Gestaltung der Antwortformate

Die Fragen zum Kompetenzstand der Studierenden wurden anhand einer fünfstufigen ordinalen Skala beantwortet, deren Formulierung sich am Expertise-Modell von Dreyfus (2004) orientiert. Konkret sah das Antwortformat wie folgt aus:

- Ich komme damit nicht zurecht.
- Es gelingt mir ansatzweise.
- Ich handle in Standardsituationen sicher.
- Ich komme auch in unterschiedlichen Situationen sehr gut zurecht.
- Ich beherrsche die Tätigkeit (fast) perfekt und tue schon automatisch das Richtige.

Das gewählte Antwortformat sollte den Studierenden einen Referenzrahmen bieten, der dazu dienen soll, die eigenen Kompetenzen realistisch einzuschätzen. So würde beispielsweise eine schlichte Abstufung von „nicht kompetent“ bis „sehr kompetent“ kaum eine Möglichkeit bieten, eine realistische Schätzung abzugeben. Es bliebe sehr abstrakt und die Studierenden hätten auch kein einheitliches Verständnis davon, was es bedeutet, kompetent in einer Tätigkeit zu sein. Durch die gewählte Formulierung sollte es den Studierenden leichter fallen, ihre eigenen Kompetenzen einzuordnen. So scheint es einfacher, sich selbst anhand der Expertise-Stufen zu verorten. Erwartet wird dadurch ein realistischeres, genaueres und damit valideres Antwortverhalten der Probanden.

Für die Lerngelegenheiten wurde in Anlehnung an Oelkers und Oser (2001) ein dreistufiges (im Studienjahr 2015/16) bzw. ein vierstufiges Antwortformat (im Studienjahr 2016/17) vorgegeben. Das dreistufige Format hatte folgende Ausprägungen:

A. Wie intensiv haben Sie davon gehört oder darüber gelesen?

- (1) nichts darüber erfahren
- (2) ansatzweise beschäftigt
- (3) umfassend auseinandergesetzt

B. Wie intensiv haben Sie die Tätigkeit selbst ausgeführt?

- (a) nichts davon getan
- (b) ansatzweise ausprobiert
- (c) umfassend geübt

Aufgrund der Rückmeldung der Studierenden wurden die Skalen im zweiten Untersuchungsjahr stärker differenziert und bekamen folgende Form:

A. Wie intensiv haben Sie davon gehört oder darüber gelesen?

- (1) nichts darüber erfahren
- (2) ansatzweise beschäftigt
- (3) tiefergehend beschäftigt
- (4) umfassend auseinandergesetzt

B. Wie intensiv haben Sie die Tätigkeit selbst ausgeführt?

- (a) nichts davon getan
- (b) ansatzweise ausprobiert
- (c) tiefergehend geübt
- (d) umfassend geübt

Da für die nachstehend berichteten Auswertungen die Skalen parametrisch ausgewertet wurden, erhielten die Antwortmöglichkeiten Punkte. Bei den Kompetenzeinschätzungen wurden den Antworten die Punkte 1 bis 5 zugeordnet, bei den Lerngelegenheiten die Punkte 1 bis 3 bzw. 1 bis 4. Um die Angaben der beiden Jahrgänge gemeinsam auswerten zu können, wurden die Punkte des zweiten Studienjahrs (P2) wie folgt umgerechnet, um wie für das Studienjahr zuvor eine Skala zwischen 1 und 3 zu erhalten: $P2' = (P2-1)*2/3+1$. Neben den parametrischen wurden auch nicht-parametrische Auswertungen durchgeführt, die hier nicht gezeigt werden, aber zu vergleichbaren Ergebnissen führten (Hany, Stotzka & Protzel, 2017).

Für alle drei Merkmalsbereiche, die theoretischen und die praktischen Lerngelegenheiten sowie die Kompetenzmessungen, wurden getrennt für die beiden Messzeitpunkte die vorgesehenen fünf bis sechs Items verrechnet. Aufgrund der angewandten Intervallskalierung wurden jeweils die Mittelwerte dieser Items unter Ausgleich fehlender Werte als individuelle Kennwerte berechnet.

In der Studie wurden weitere Items erhoben, vor allem – im Rahmen des Posttests – zu den Erfahrungen im Praktikum. Hier wurden meist fünfstufige Likertskalen eingesetzt. Einige der Items bzw. Skalen werden später beschrieben. Hier sind die Auswertungen insgesamt noch nicht abgeschlossen.

Stichprobe

Insgesamt wurden 423, größtenteils weibliche (83%) Studierende befragt, die sich auf insgesamt vier KSP-Teilgruppen aufteilten. In Tabelle 4 sind die genauen Stichprobengrößen und einige demografische Daten dargestellt.

Tabelle 4

Längsschnittlich nutzbare Stichprobe

		Gesamt	Grund- schule	Regel- schule	% weiblich	MW Al- ter	Range Alter
Jahr 2015/16	Gesamt	217	151	64	82 %	25.0	22 – 42
	Wintersem.	100	69	31	78 %	25.1	22 – 42
	Sommersem.	115	82	33	86 %	24.8	22 – 39
Jahr 2016/17	Gesamt	208	149	59	85 %	25.3	21 – 48
	Wintersem.	104	66	38	73 %	25.2	21 – 48
	Sommersem.	104	83	21	99 %	25.4	22 – 39
Gesamt		423	300	123	83 %	25.1	21 – 48

Die erste Erhebung wurde im Wintersemester des Studienjahres 2015/16 durchgeführt und umfasste nach Ausschluss derjenigen Probandinnen und Probanden, für die keine Daten von zwei Messzeitpunkten vorlagen, 100 Studierende zwischen 22 und 42 Jahren. Durch das Engagement der Probandinnen und Probanden, der Praktikumsmentorinnen und weiterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Erfurt School of Education gelang es, die Kohorten fast komplett zu erheben. Dies ermöglicht zum

einen präzise Effekt-Schätzungen, zum anderen ist davon auszugehen, dass die Stichproben repräsentativ für die Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt sind.

Untersuchungsdesign

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, einen Prä-Posttest-Vergleich mit Kontrollgruppe vorzunehmen. Durch den Umstand, dass nur jeweils ca. die Hälfte einer Studierendenkohorte am KSP teilnimmt und die andere Hälfte in dieser Zeit ihre Masterarbeit anfertigt, war dies umzusetzen. In Abbildung 5 ist das Erhebungsdesign grafisch dargestellt.

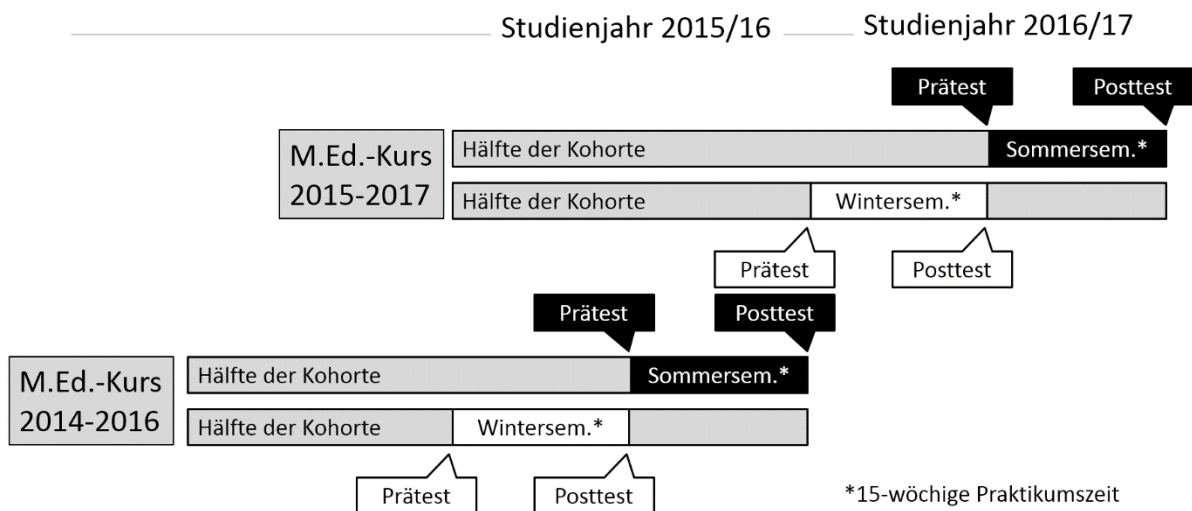


Abbildung 5: Untersuchungsdesign (vier Halbjahres-Praktikumsgruppen, sequentiell verteilt über zwei Studienjahre)

Die erste Untersuchungsgruppe wurde (wie oben angesprochen) im Wintersemester des Studienjahres 2015/16 im Prätest – also vor dem KSP – befragt. Nach dem 15-wöchigen Praktikum wurde der erste Posttest erhoben. Zeitgleich verfertigten diejenigen Studierenden, die das KSP nicht absolvierten, ihre Masterarbeit. Diese Studierenden gingen dann im Sommersemester ins KSP und wurden in einem Prätest befragt. Dieser Prätest dient auf der einen Seite dem Vorher-Nachher-Vergleich als auch als Quasi-Kontrollgruppenvergleich zum Prätest der Studierenden, die bereits im Wintersemester zuvor ins KSP gingen. Ferner wäre es möglich, die jeweiligen Posttestdaten mit den Prätestdaten der nachfolgenden KSP-Gruppe zu vergleichen, da auf diese Weise allgemeine Einflüsse der Studiendauer, der individuellen Entwicklung und epochaler Einflüsse konstant gehalten werden können. Die Berechnungen dazu ergaben nahezu identische Ergebnisse wie die nachfolgend berichteten Prätest-Posttest-Vergleiche belegen, so dass sich die Darstellung auf diese Befunde beschränkt.

Im Ergebnisteil soll es nun zunächst um die Vergleiche zwischen den einzelnen Praktikumsgruppen gehen. Hier werden im Allgemeinen keine bzw. nur geringfügige Unterschiede erwartet. Anschließend werden die zuvor aufgestellten Hypothesen geprüft.

ERGEBNISSE

Ein Anliegen der Untersuchung war es, ein Instrument zu erproben, das den Studierenden hilft, realistische Angaben zu produzieren. In Tabelle 5 sind deskriptive Statistiken bzgl. der theoretischen und praktischen Lerngelegenheiten insgesamt (also nicht im Prä-Post-Vergleich) dargestellt.

Tabelle 5

Lerngelegenheiten vor dem KSP (N=423)

	Theorie		Praxis	
	MW	SD	MW	SD
Didaktische Planungskompetenz	2.18	.33	2.08	.31
Strukturierung von Unterricht	2.18	.36	2.05	.35
Umgang mit Heterogenität	2.11	.36	1.86	.34
Reflektieren	2.14	.36	2.02	.34
Motivierung/Klassenführung	2.07	.35	1.99	.35
Erziehen	1.89	.35	1.66	.35
Beurteilen	1.87	.33	1.50	.33
Innovieren	1.45	.33	1.25	.28

Anmerkung: MW := Mittelwert, SD:= Standardabweichung; N := Stichprobengröße, Skala von 1 „nichts darüber erfahren“ (Theorie) bzw. „nichts davon getan“ (Praxis) bis 4 „umfassend auseinandergesetzt“ (Theorie) bzw. „umfassend geübt“ (Praxis)

Sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht berichten die Studierenden am häufigsten über Lerngelegenheiten bezüglich der didaktischen Planungskompetenz und in der Strukturierung von Unterricht. Berücksichtigt man den Studienverlauf Studierender der Universität Erfurt, überrascht dieser Befund nicht: Dem KSP sind mehrere Praktika vorgelagert, in denen es auch darum geht, Unterricht zu planen und durchzuführen. Anders verhält es sich mit der Kompetenz des Innovierens. Hier werden im Studium bedingt durch gewachsene Studienstrukturen weniger Lerngelegenheiten geboten. Dieser Punkt wird von den Aussagen der Studierenden klar unterstützt. Innovieren ist sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Perspektive diejenige Facette, zu der die wenigsten Lerngelegenheiten geboten wurden. Die Daten scheinen demnach plausibel und realistisch und entsprechen unseren Erwartungen.

Abseits dieses sehr generellen Befundes ist die Frage interessant, ob die beiden Semester ähnliche Daten liefern. Betrachtet man den Prätest des Sommersemesters als Quasi-Kontrollgruppe für das Wintersemester, ist es besonders wichtig, dass sich die beiden Semester gar nicht oder nur geringfügig unterscheiden. In Abbildung 6 sind die Antworten auf die Fragen nach den Lerngelegenheiten im Semester-Vergleich dargestellt.

Zunächst ist zu den theoretischen Lerngelegenheiten zu sagen, dass kaum bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Semestern (die „Antennen“ in der Graphik dürften sich kaum überlappen, um von einem signifikanten Unterschied zu sprechen) zu konstatieren sind. Studierende beider Semester sind der Überzeugung, vorrangig in den Kompetenzfacetten der didaktischen Planungskompetenz, der Unterrichtsstrukturierung, dem Umgang mit Heterogenität, des Reflektierens und der Motivierung bzw. Klassenführung theoretische Lerngelegenheiten zu erfahren. Ein deutlich weniger intensives Ausmaß an Lerngelegenheiten berichten die Studierenden für die Facette des Innovierens. Auch hier ist der Unterschied nicht bedeutsam.

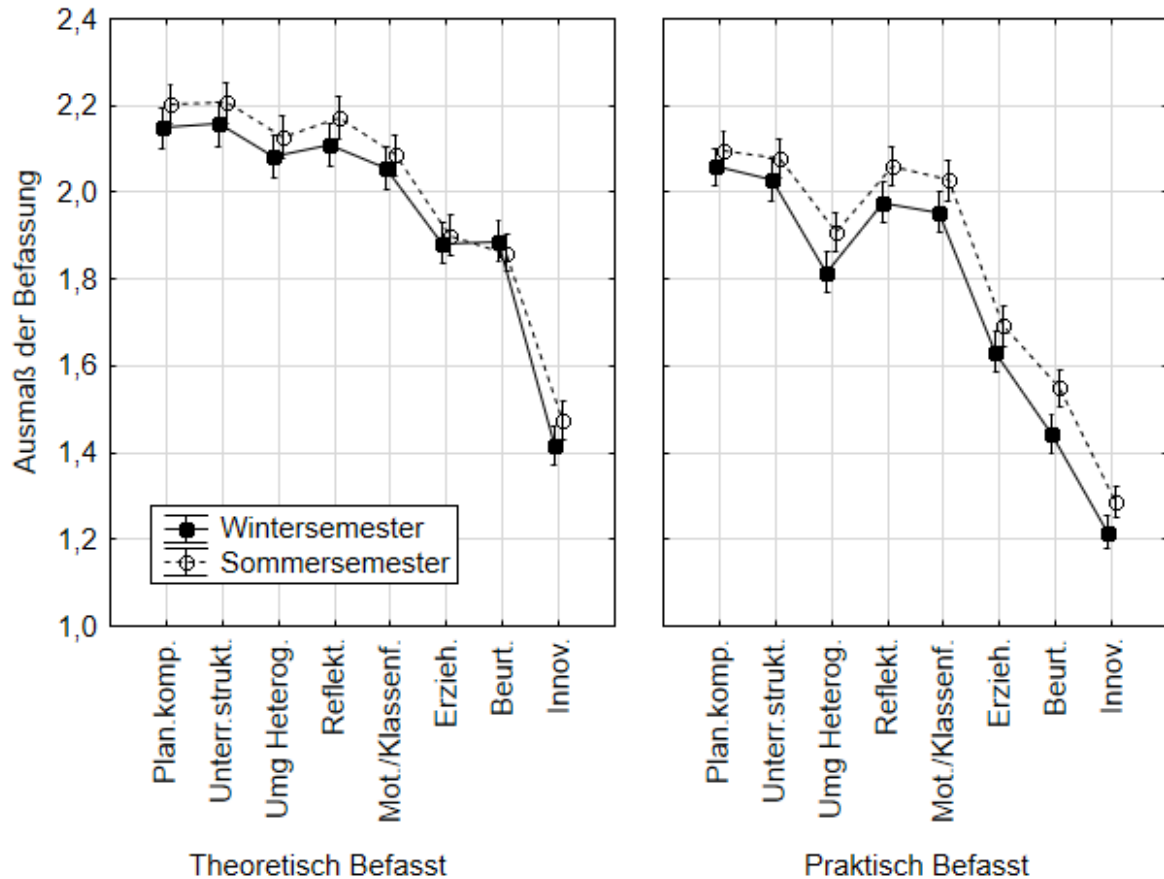


Abbildung 6: Profile (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle) der theoretischen und praktischen Lerngelegenheiten vor dem Halbjahrespraktikum, getrennt für das Semester, in dem das Praktikum absolviert wurde

In Bezug auf die praktischen Lerngelegenheiten zeichnet sich ein etwas anderes Bild ab. Zwar ist der Profilverlauf der beiden Semester nahezu identisch, jedoch verläuft der des Sommersemesters (also der letzteren Gruppe) konstant etwas höher. Gerade im Bereich der Facette „Beurteilen“ lässt sich ein etwas größerer Unterschied feststellen. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Studierenden des Sommersemesters zum Befragungszeitpunkt bereits ihre Masterarbeit angefertigt haben und in diesem Rahmen möglicherweise praktisch an Schulen tätig waren. So besteht die Möglichkeit, selbst geplante und durchgeführte Unterrichtsstunden als Gegenstand für die Auseinandersetzung im Kontext der Masterarbeit zu verwenden. In diesem Rahmen erfahren die Studierenden dann praktische Lerngelegenheiten, die den gefundenen Effekt erklären können. Auf der anderen Seite muss man auch berücksichtigen, dass die Stichprobengröße von 423 Studierenden recht hoch ist. So werden auch kleine Unterschiede bereits statistisch bedeutsam. Tabelle 6 soll dazu dienen, die Größe dieses und weiterer Effekte genauer einschätzen zu können.

Der oben angesprochene Effekt zwischen den Semestern lässt sich in der ersten Zeile der Tabelle ablesen: Es ist der Haupteffekt Semester mit $F(1,421) = 6.31$ mit einem Effekt von $\eta_{partie\ell}^2 = .01$. Der Effekt drückt aus, dass die Variable Semester (also ob Studierende im Wintersemester oder erst im Sommersemester an der Erhebung teilgenommen haben) nur 1 % der Varianz in der Kompetenz ausmachen. Da es sich „nur“ um das *partielle* Eta-Quadrat handelt, ist dieses eine Prozent eine Art Maximum, das diese Variable erklären kann. Es wird deutlich, dass es sich um einen sehr geringen Effekt handelt, der kaum einer besonderen Erklärung bedarf.

Tabelle 6

Prüfung des Effekts des Semesters, in dem das Halbjahrespraktikum absolviert wurde, auf die wahrgenommenen Lerngelegenheiten

Effekt	F-Wert	df	p	part. eta ²
Haupteffekt Semester	6.31	1, 421	.01	.01
Haupteffekt Theorie/Praxis	210.00	1, 421	.00	.33
Haupteffekt Kompetenzbereich	746.76	7, 2947	.00	.64
Interaktion Semester x Theorie/Praxis	1.82	1, 421	.18	.00
Interaktion Semester x Kompetenzbereich	.46	7, 2947	.87	.00
Interaktion Theorie/Praxis x Kompetenzb.	70.09	7, 2947	.00	.14
Interaktion Sem. x Theorie/Praxis x Komp.b.	3.77	7, 2947	.00	.01

Der Haupteffekt Theorie/Praxis weist mit $\eta_{\text{partiell}}^2 = .33$ eine sehr viel höhere Varianzaufklärung auf. Der Effekt drückt aus, dass die Studierenden (unabhängig von ihrem Semester) vor dem Halbjahrespraktikum deutlich intensivere theoretische Lerngelegenheiten berichten, als dass sie praktische referieren. Umso wichtiger scheint es, Studierenden gerade die erfolgreiche Auseinandersetzung mit praktischen Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Der besonders hohe Effekt des Kompetenzbereichs ($\eta_{\text{partiell}}^2 = .64$) drückt aus, dass die Kompetenzen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, abhängig von der Kompetenzfacette.

Nach den Ergebnissen zu den Lerngelegenheiten ist der Vergleich zwischen den Semestern in Bezug auf die Angaben zum Kompetenzstand bemerkenswert. Auch hier sollten sich die Studierenden gar nicht oder nur geringfügig voneinander unterscheiden. Tabelle 7 zeigt zunächst grundlegende Deskriptivstatistiken zu den Kompetenzfacetten.

Tabelle 7

Kompetenzbeschreibungen vor dem KSP

	MW	SD	min	max
Didaktische Planungskompetenz	3.16	.51	2.00	4.50
Strukturierung von Unterricht	3.08	.58	1.50	4.83
Umgang mit Heterogenität	2.79	.56	1.20	4.80
Reflektieren	3.04	.57	1.20	4.60
Motivierung/Klassenführung	3.12	.58	1.20	5.00
Erziehen	2.60	.59	1.00	4.80
Beurteilen	2.32	.49	1.00	4.00
Innovieren	2.06	.50	1.00	3.92

Anmerkung: MW := Mittelwert, SD:= Standardabweichung; N := Stichprobengröße, Skala von 1 „Ich komme damit nicht zurecht“ bis 5 „Ich beherrsche die Tätigkeit (fast) perfekt und tue schon automatisch das Richtige“.

Insgesamt scheinen die Daten ein realistisches Bild abzugeben, denn in keiner der Kompetenzfacetten befindet sich der Durchschnitt der Studierenden auf der vierten („Ich komme auch in unterschiedlichen Situationen sehr gut zurecht“) oder gar auf einer höheren Ebene. Ein Deckeneffekt der Antworten – wie er bei einigen Untersuchungen mit Likert-Skalen auffällt – tritt bei der verwendeten Skalierung nicht auf. Allerdings fällt die starke interindividuelle Streuung innerhalb der Skalen auf. Es gibt offenbar Personen, die sich in einzelnen Kompetenzbereichen bislang sehr schwache Leistungen attestieren. Dies konnte auch in der Studie von Grassmé (2017; vgl. Abbildung 1) beobachtet werden.

Im Grunde wären solche Angaben Anlass für ein persönliches Beratungsgespräch, da so schwach ausgeprägte Kompetenzen den Einsatz im Praxissemester riskant erscheinen lassen. Außerdem gefährden gering ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen die Motivation, sich im Praktikum anzustrengen und dadurch Erfolge zu erzielen.

Im Semestervergleich zeigt sich ein durchgängig (fast) identischer Profilverlauf des Kompetenzstands der Studierenden (Abbildung 7). Tabelle 8 zeigt die dazu gehörenden statistischen Kennwerte, die den Eindruck der Ähnlichkeit der beiden Semester bestätigen.

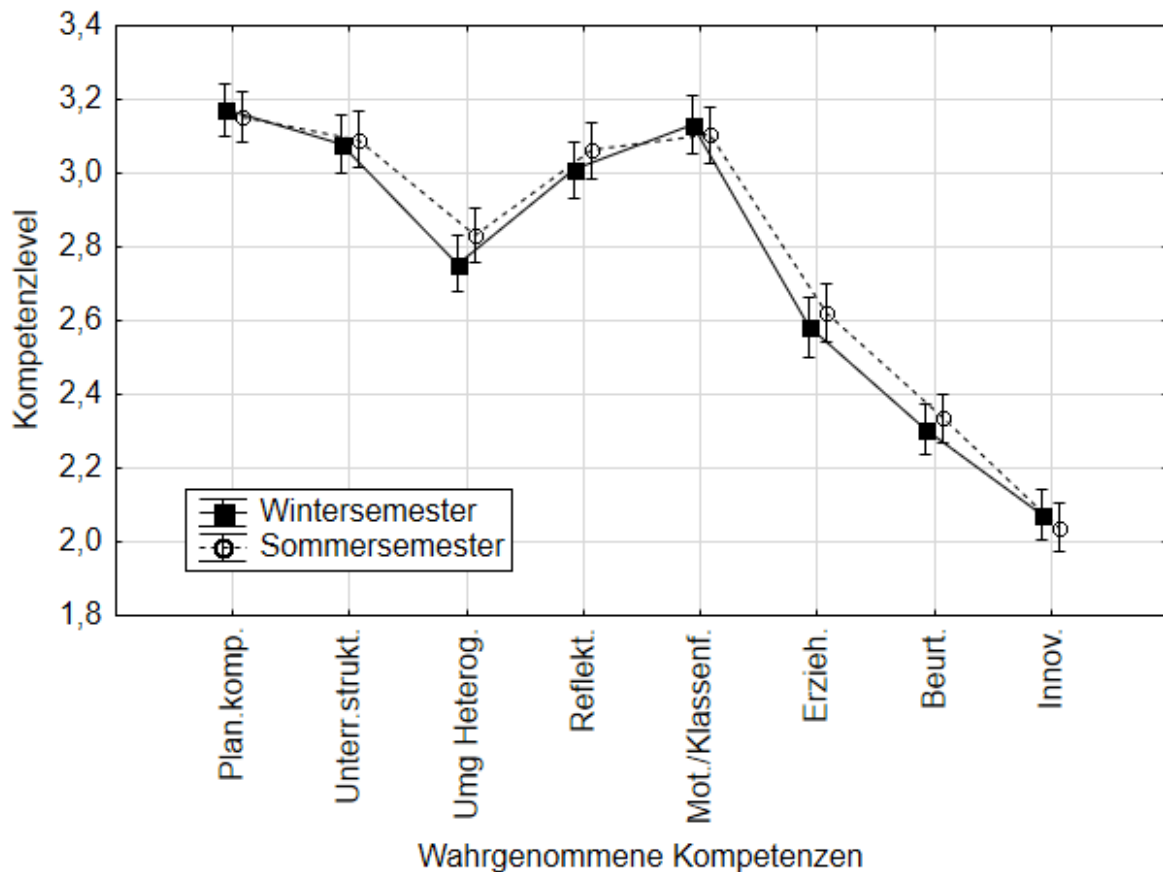


Abbildung 7: Profil (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle) der selbst eingeschätzten Kompetenzen vor dem Halbjahrespraktikum

Tabelle 8

Statistische Prüfung des Effekts des Semesters, in dem das Halbjahrespraktikum absolviert wurde

Effekt	F-Wert	df	p	part. eta ²
Haupteffekt Semester	.14	1, 421	.71	.00
Haupteffekt Kompetenz	536.71	7, 2947	.00	.56
Interaktion Semester x Kompetenz	1.31	7, 2947	.24	.00

Weder der Haupteffekt des Semesters noch die Interaktion der beiden Variablen erreicht statistische Signifikanz ($p > .05$). Der einzige Faktor mit signifikantem Effekt ist der Faktor der Kompetenzfacette. Das ist jedoch nicht überraschend, da sich die Studierenden je nach Kompetenzfacette sehr unterschiedlich kompetent einschätzten.

Im Grunde sollte klargeworden sein, dass sich die Semestergruppen in keinem Punkt wesentlich voneinander unterscheiden. Sie werden zur Hypothesenprüfung demnach zusammengeführt.

Ergebnisse: Hypothesenprüfung

Hypothese 1b: Der in H1a angesprochene Anstieg lässt sich nicht auf die theoretischen Lerngelegenheiten übertragen. Hier wird kein Anstieg erwartet.

Zur Prüfung von Hypothese 1b (Hypothese 1a folgt unten) wird ein Prä-Posttest-Vergleich berechnet. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob es erwähnenswerte Zuwächse in der theoretischen Auseinandersetzung mit Tätigkeiten gibt, die mit den erwähnten Kompetenzfacetten einhergehen. Abbildung 8 zeigt den Vergleich an theoretischen Lerngelegenheiten vor und nach dem KSP.

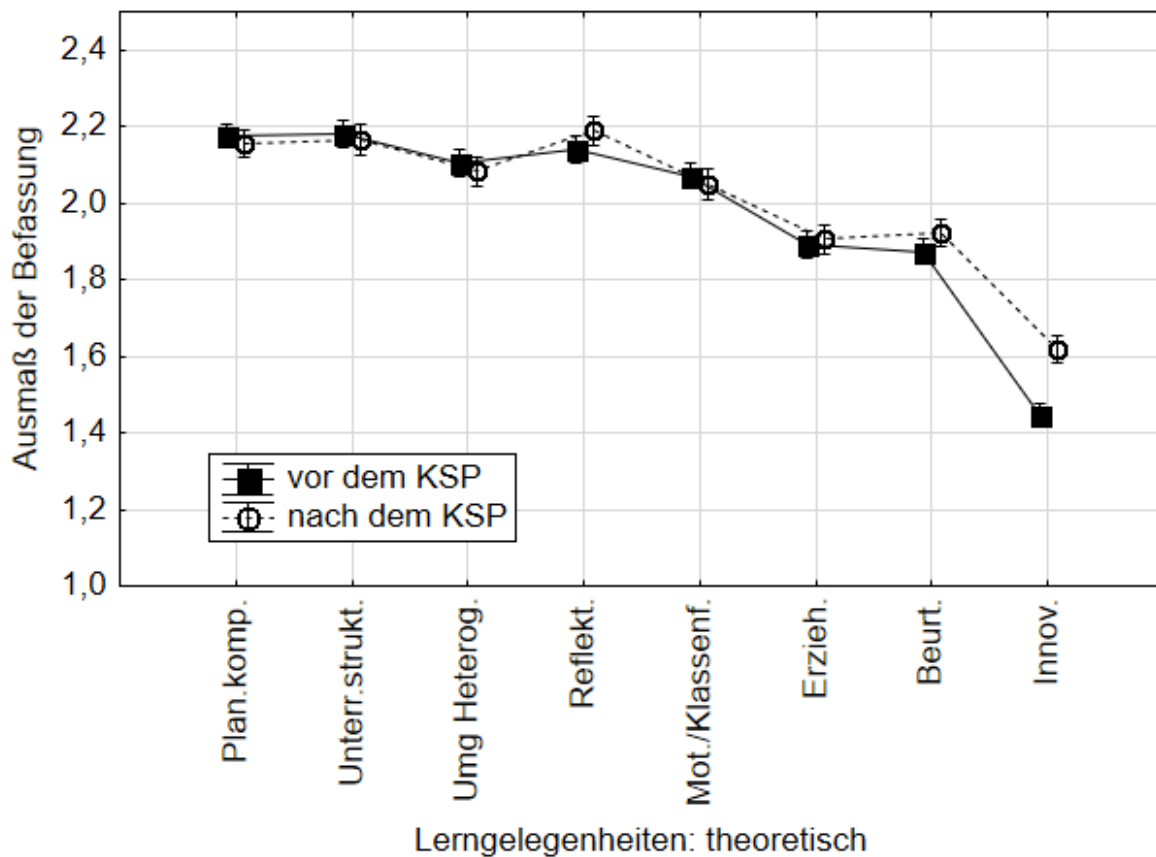


Abbildung 8: Längsschnittliche Veränderungen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle) der selbst eingeschätzten theoretischen Lerngelegenheiten im Lauf des Komplexen Schulpraktikums (KSP)

Die Daten bestätigen im Wesentlichen die Vermutung, dass kein bedeutsamer Zugewinn an theoretischen Lerngelegenheiten durch das KSP zu verzeichnen ist. Die Ausnahme der Regel scheint die Facette des Innovierens zu sein. Hier berichten die Studierenden einen deutlichen Anstieg theoretischer Lerngelegenheiten nach dem KSP – auch wenn das erreichte Niveau selbst nach dem Anstieg deutlich unter demjenigen der anderen Facetten bleibt. Im Wesentlichen kann H1b jedoch als bestätigt angesehen werden. Statistisch wird diese Interpretation durch die Kennwerte belegt (Tabelle 9).

Tabelle 9

Statistische Prüfung der Effekte (Varianzanalyse mit Messwiederholung) zur Veränderung der theoretischen Lerngelegenheiten

Effekt	F-Wert	df	p	part. eta ²
Haupteffekt KSP	3.02	1, 422	.08	.01
Haupteffekt Kompetenz	558.99	7, 2954	.00	.57
Interaktion KSP x Kompetenz	22.06	7, 2954	.00	.05

Der maßgebliche Effekt ist der Haupteffekt KSP ($\eta_{partiiell}^2 = .01$). Dieser erreicht mit $p = .08$ keine statistische Signifikanz. Demnach kann die Hypothese, es gäbe keinen Unterschied vor und nach dem KSP, nicht verworfen werden. Allerdings wird dieser Haupteffekt durch die signifikante Interaktion qualifiziert. Der Anstieg in der Theoriefacette des Innovierens ist vermutlich durch das Begleitseminar zur Schulentwicklung bedingt, das die Studierenden neben anderen Kursen praktikumsbegleitend absolvieren.

Hypothese 1a: Das KSP ergänzt die Gelegenheiten im Studium, Kompetenzen zu erwerben: Nach Durchlaufen des KSP wird von signifikant mehr praktische Gelegenheiten zum Unterrichten, Erziehen und Beurteilen berichtet als vor dem KSP.

Ein analoger Vergleich soll nun zur Klärung von H1a dienen. In Abbildung 9 sind die Veränderungen durch das KSP grafisch dargestellt.

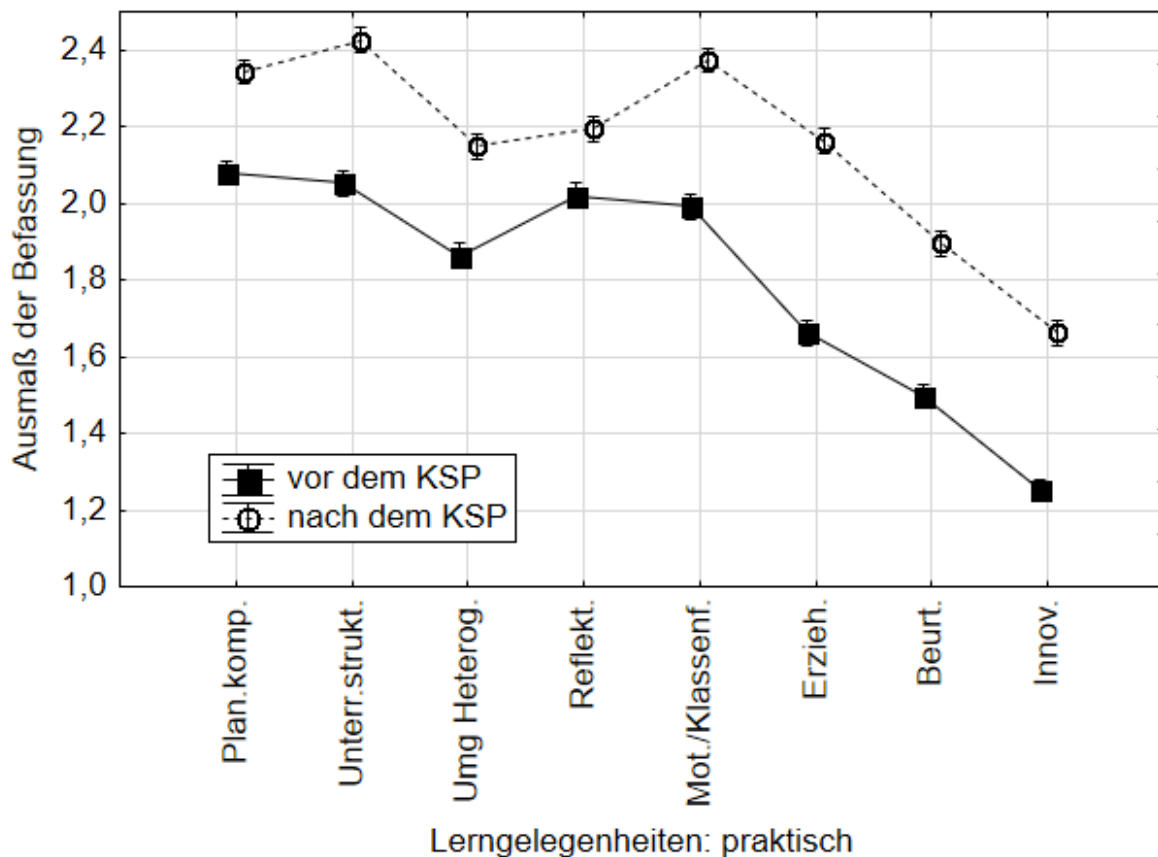


Abbildung 9: Längsschnittliche Veränderungen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle) der selbst eingeschätzten praktischen Lerngelegenheiten im Lauf des Komplexen Schulpraktikums (KSP)

Es zeigen sich deutliche Anstiege in allen acht Kompetenzfacetten. Der schwächste Anstieg ist dabei der Facette „Reflektieren“ zu attestieren – während der hohe Ausgangswert wiederum beeindruckend ist. Besonders starke Zuwächse gibt es in den Facetten „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“. Die statistischen Kennwerte (Tabelle 10) belegen den beachtlichen Effekt durch das KSP.

Tabelle 10

Statistische Prüfung der Effekte (Varianzanalyse mit Messwiederholung) zur Veränderung der praktischen Lerngelegenheiten

Effekt	F-Wert	df	p	part. eta ²
Haupteffekt KSP	760.62	1, 422	.00	.63
Haupteffekt Kompetenz	934.01	7, 2954	.00	.69
Interaktion KSP x Kompetenz	47.33	7, 2954	.00	.10

Der entscheidende Effekt ist dabei der Haupteffekt KSP ($\eta_{\text{partiell}}^2 = .63$). So erklärt die Teilnahme am KSP 63 % der Varianz in der Intensitätsbeurteilung praktischer Lerngelegenheiten (nach der Berücksichtigung der Variable Kompetenz). Dieser Effekt ist beachtlich und zeigt, dass das KSP ein elementarer Bestandteil der Darbietung praktischer Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium zu sein scheint. Auch hier ist der signifikante Interaktionseffekt zu beachten, der offenbar von der beschriebenen „Ausnahme“ des Reflektierens verursacht wird.

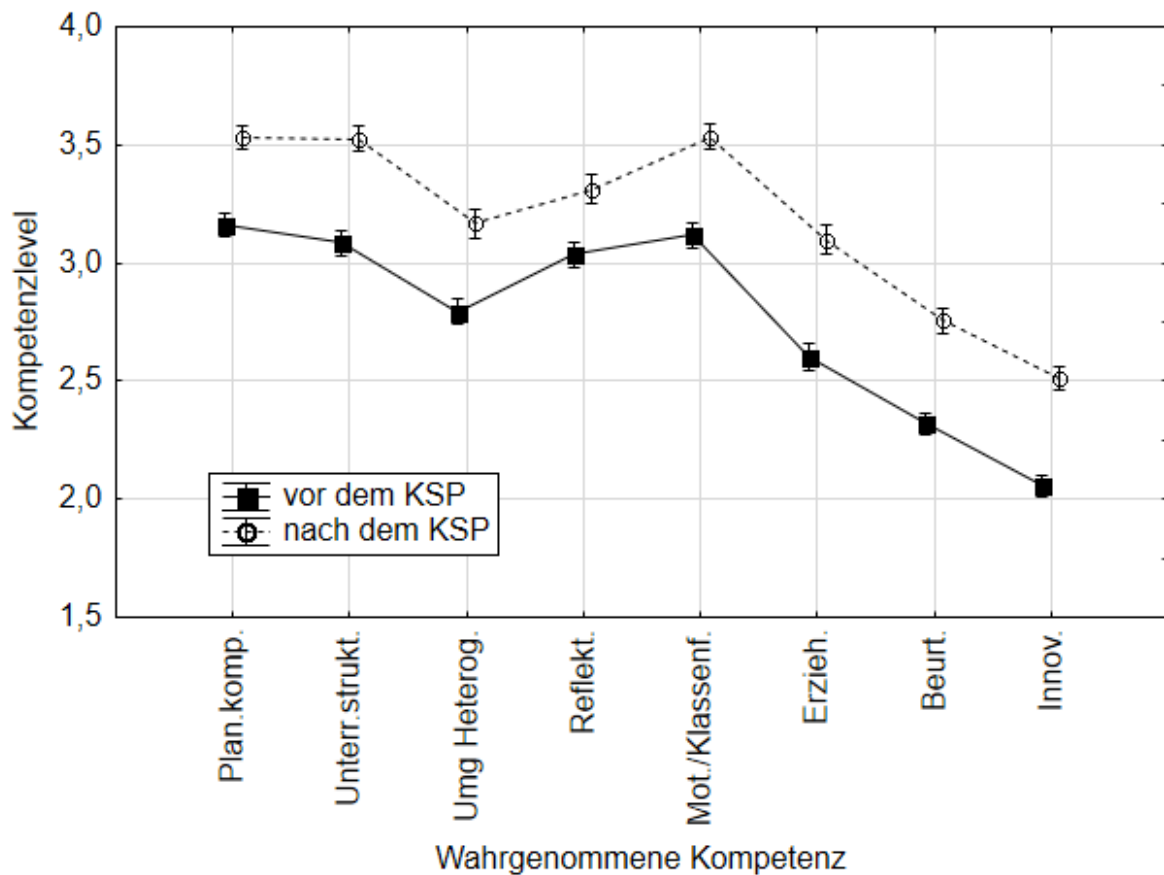


Abbildung 10: Längsschnittliche Veränderungen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle) der selbst eingeschätzten Kompetenzen unter Einbeziehung aller Kohorten im Lauf des Komplexen Schulpraktikums (KSP)

Hypothese 2b: Der in H2a angesprochene Anstieg lässt sich nicht nur insgesamt feststellen, sondern auch in Bezug auf jede einzelne Kompetenz.

Zur Klärung beider Hypothesen (2a und 2b) dient der Prä-Post-Vergleich in Bezug auf das KSP. Abbildung 10 zeigt den Entwicklungsverlauf über die acht Kompetenzfacetten, anhand derer man H2b klären kann.

Keines der abgetragenen Konfidenzintervalle überschneidet sich (im Prä-Post-Vergleich), was bedeutet, dass sie sich statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Wir finden demnach nicht nur einen allgemeinen Effekt im Sinne von „Nach dem KSP werden höhere Kompetenzstufen berichtet“ (vgl. H2a, weiter unten), sondern können attestieren, dass es einen solchen Anstieg in jeder der acht Facetten zu verzeichnen gibt. Die Höhe der Zuwächse ist dabei eher konstant, wenngleich es bei der Facette Reflektieren den geringsten und in den Facetten Erziehen, Beurteilen und Innovieren die größten Anstiege gibt – analog zu den Ergebnissen der praktischen Lerngelegenheiten.

Hypothese 2a: Die Zeit des KSP geht mit einer Erhöhung relevanter Kompetenzen einher: Die eigenen Kompetenzen werden nach Durchlaufen des KSP höher eingeschätzt als vorher.

Der in Abbildung 10 bereits ersichtliche Haupteffekt für das KSP in Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden lässt sich statistisch absichern (Tabelle 11).

Tabelle 11

Statistische Prüfung der Effekte (Varianzanalyse mit Messwiederholung) zur Kompetenzentwicklung

Effekt	F-Wert	df	p	part. eta ²
Haupteffekt KSP	377.22	1, 422	.00	.47
Haupteffekt Kompetenz	694.92	7, 2954	.00	.62
Interaktion KSP x Kompetenz	10.53	7, 2954	.00	.02

Hier wird der Haupteffekt KSP mit $\eta_{\text{partiell}}^2 = .47$ statistisch bedeutsam. Das bedeutet, dass die Teilnahme am KSP 47 % der Varianz erklärt (die nicht bereits durch die Variable Kompetenz erklärt wird), was für einen großen Einfluss des KSP auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden spricht. Die Interaktion der beiden Variablen KSP und Kompetenz erreicht zwar statistische Signifikanz, jedoch mit einem sehr schwachen Effekt von $\eta_{\text{partiell}}^2 = .02$. Das bedeutet, dass die Kompetenzprofile zu beiden KSP-Zeitpunkten (vorher und nachher) in etwa gleich waren.

Wir finden demnach sowohl starke Evidenz für die Hypothese 2a als auch für 2b.

Man könnte nun schlussfolgern, dass der große Einfluss des KSP dazu führt, dass hier die alleinige Kompetenzentwicklung der Studierenden im Rahmen der beschriebenen acht Kompetenzfacetten stattfindet. Wenn dem so wäre, müsste es gleichgültig für den Kompetenzstand nach dem KSP sein, wie kompetent sich die Person vorher eingeschätzt hat. Anders ausgedrückt müsste eine Nullkorrelation zwischen den Kompetenzeinschätzungen der beiden Messzeitpunkte bestehen. Bei sehr hohen Korrelationen hingegen würde der Eindruck vermittelt, dass der Kompetenzerwerb bereits schon vorher festgeschrieben war: Wer vorher kompetenter war als die anderen, wird es nachher auch sein. Um diese Vermutungen zu klären, zeigt Tabelle 12 die Zusammenhänge zwischen den *individuellen* Kompetenzmessungen vor und nach dem KSP.

Tabelle 12

Korrelationen zwischen den Kompetenzen vor dem KSP und den Kompetenzen nach dem KSP

	vor - nach
Didaktische Planungskompetenz	.49
Strukturierung von Unterricht	.46
Umgang mit Heterogenität	.45
Reflektieren	.43
Motivierung/Klassenführung	.49
Erziehen	.51
Beurteilen	.48
Innovieren	.35

Anmerkung: Dargestellt sind Pearsons Korrelationskoeffizienten.

Alle Korrelationen sind signifikant ($\alpha = .05$). $N = 423$

Die Korrelationen scheinen weder sehr niedrig noch sehr hoch zu sein – sie bewegen sich auf einem konventionsgemäß mittleren bis leicht hohen Niveau. Wie auch bei den anderen Ergebnissen scheint sich die Facette „Innovieren“ etwas von den anderen zu unterscheiden. Die Ergebnisse legen nahe, dass das KSP zwar eine wichtige Chance für den Kompetenzerwerb ist, jedoch auch die bisherige Laufbahn, Einstellungen, Persönlichkeitsfaktoren und viele weitere Variablen die Entwicklung während des KSP beeinflussen dürften. Ein Faktor, der bestimmt, als wie stark der erlebte Kompetenzerwerb berichtet wird, könnte sein, wie intensiv praktische Lerngelegenheiten erlebt und genutzt wurden.

Hypothese 3: Je mehr praktische Lerngelegenheiten die Studierenden im KSP hatten, desto größer ist der selbst eingeschätzte spezifische Kompetenzzuwachs.

Die Hypothese geht davon aus, dass es eine positive Verknüpfung zwischen den Lerngelegenheiten im KSP und dem erlebten Kompetenzzuwachs gibt. Tabelle 13 zeigt die Korrelationen zwischen beiden Merkmalen je Kompetenzfacette.

Tabelle 13

Korrelationen der Lerngelegenheiten nach dem KSP mit den Kompetenzen nach dem KSP

	LG2 – Komp2
Didaktische Planungskompetenz	.53
Strukturierung von Unterricht	.55
Umgang mit Heterogenität	.56
Reflektieren	.57
Motivierung/Klassenführung	.55
Erziehen	.51
Beurteilen	.56
Innovieren	.42

Anmerkung: Dargestellt sind Korrelationskoeffizienten nach Pearson. Alle Korrelationen sind signifikant ($\alpha = .05$). $N = 423$.

Die Korrelationen sind konventionsgemäß eher hoch, was zeigt, dass die erlebte Kompetenz am Ende des Praktikums stark damit zusammenhängt, wie intensiv die Lerngelegenheiten waren, die die Studierenden wahrgenommen haben. Hypothese 3 kann somit bestätigt werden.

Vergleicht man die Ergebnisse in Tabelle 13 mit denen in Tabelle 12 (Zusammenhang der Kompetenzeinschätzung vor und nach dem KSP) fällt außerdem auf, dass der Einfluss der Lerngelegenheiten noch größer zu sein scheint als der der anfänglichen Kompetenzeinschätzung. Die Wichtigkeit, praktische Lerngelegenheiten zu nutzen, wird somit erneut herausgestellt.

In Tabelle 14 wurden die Einflussgrößen auf die Kompetenzen nach dem KSP in einer gemeinsamen Regressionsanalyse betrachtet.

Tabelle 14
Multiple Regression einschl. Prätest

Kompetenz	Prädiktor Kompetenz vor KSP	Prädiktor Lerngelegenheit vor KSP	Prädiktor Lerngelegenheit nach KSP	R ²	F (und p)
Didaktische Planungskompetenz	.41*	-.04	.44*	.42	101.2*
Strukturierung von Unterricht	.37*	-.11*	.48*	.40	93.9*
Umgang mit Heterogenität	.33*	.02	.48*	.42	103.7*
Reflektieren	.37*	-.10*	.51*	.42	102.5*
Motivierung/Klassenführung	.30*	.06	.45*	.42	104.0*
Erziehen	.44*	-.04*	.43*	.42	103.3*
Beurteilen	.36*	.03	.47*	.45	114.6*
Innovieren	.27*	.04	.36*	.25	47.5*

Anmerkung: Dargestellt sind Pearsons Korrelationskoeffizienten; R²:= Determinationskoeffizient; „*“ := signifikant bei $\alpha = .05$; N = 423

Im Wesentlichen zeigt sich über alle Kompetenzfacetten hinweg, dass der Einfluss der Lerngelegenheiten vor dem KSP gering und kaum nennenswert ist. Die maximale Korrelationsstärke liegt bei .11 und ist negativ, was bedeuten kann, dass das KSP vor allem dann ein intensives Lernen (was zu hohen Werten führt) ermöglicht, wenn es zuvor daran fehlt (d.h. wenn die Ausgangswerte niedrig waren). Negative Korrelationen sprechen also für die Kompensationsfunktion des Komplexen Schulpraktikums im Hinblick auf praktische Erfahrungen.

Hohe Koeffizienten treten bei den Prädiktoren des Kompetenzstands vor dem KSP und den Lerngelegenheiten auf, die nach dem KSP eingeschätzt werden. Dies legt den Schluss nahe, dass das KSP in der Tat ursächlich für den berichteten Kompetenzanstieg zu sein scheint. Insgesamt werden die Kompetenzen nach dem KSP in einem hohen Ausmaß erklärt (bis zu 45 %). Eine Ausnahme bildet erneut die Kompetenzfacette „Innovieren“.

Um den Kompetenzstand zum zweiten Messzeitpunkt weiter zu erklären und um Aufschluss über die erlebte Intensität der praktischen Lerngelegenheiten zu erhalten, wird das persönlich erlebte Erleben und Verhalten der Studierenden in die Analyse einbezogen.

Hypothese 4: Individuelle Erfahrungen am Lernort Schule beeinflussen die praktischen Lerngelegenheiten und den Kompetenzerwerb.

Um die individuellen Erfahrungen der Studierenden zu erfassen, wurden die Akzeptanz am Lernort Schule, der Grad des Anspruchs der übernommenen Aufgaben und das persönliche Engagement der Studierenden abgefragt. Tabelle 15 zeigt Grunddaten der verwendeten Skalen.

Tabelle 15
Faktoren-/Skalenbildung aus den Erfahrungselements

	N Items	MW	SD	alpha
Akzeptanz	4	3.06	.83	.78
Anspruchsvolle Aufgaben	4	2.52	.78	.69
Engagement	5	2.69	.69	.62

Anmerkung: $N = 215$

Zur Skalenbildung standen nicht beide Studienjahre zur Verfügung, weswegen sich diese Daten nur auf 215 Probanden beziehen. Die Cronbachs alpha-Werte der Skalen „Anspruchsvolle Aufgaben“ und „Engagement“ sind verbesserungswürdig. Insofern sind die nachfolgenden Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Hypothese 4 soll anhand der Korrelation zwischen den o.g. Skalen und den Lerngelegenheiten nach dem KSP (Tabelle 16) sowie den Kompetenzen nach dem KSP (Tabelle 17) geprüft werden.

Tabelle 16
Korrelationen zwischen den individuellen Lernerfahrungen und den Posttest-Lerngelegenheiten

	Akzeptanz	Anspruchsvolle Aufgaben	Engagement
Didaktische Planungskompetenz	.17*	-.03	.28*
Strukturierung von Unterricht	.21*	-.07	.36*
Umgang mit Heterogenität	.17*	-.03	.28*
Reflektieren	.15*	.02	.30*
Motivierung/Klassenführung	.16*	-.08	.20*
Erziehen	.18*	-.05	.25*
Beurteilen	.15*	-.06	.26*
Innovieren	.31*	-.00	.24*

Anmerkung: Dargestellt sind Pearsons Korrelationskoeffizienten. „*“ := signifikant mit $\alpha = .05$; $N = 215$

Es lassen sich durchweg signifikante Korrelationen zwischen der Akzeptanz bzw. dem Engagement und den Lerngelegenheiten ausfindig machen. Eine höhere Akzeptanz könnte sich etwa in einer besseren Eingliederung in das schulische System ausdrücken, was zu mehr Verantwortung und in dem Sinne zu mehr Lerngelegenheiten führen könnte. Das Engagement ist der stärkste Prädiktor für die Intensität von Lerngelegenheiten. Dies scheint nahezulegen, dass es die Studierenden selbst sind, die am Ende darüber entscheiden, wie stark sie sich im Praktikum einbringen möchten. Keinen Zusammenhang mit den Lerngelegenheiten findet man für die Skala „Anspruchsvolle Aufgaben“. Demnach

scheint es für den Grad an Intensität der Lerngelegenheiten nicht wichtig zu sein, ob vor allem anspruchsvolle Tätigkeiten gefordert werden.

Tabelle 17

Korrelationen zwischen den Lernerfahrungen und den Posttest-Kompetenzen

	Akzeptanz	Anspruchsvolle Aufgaben	Engagement
Didaktische Planungskompetenz	.21*	-.13	.26*
Strukturierung von Unterricht	.26*	-.10	.29*
Umgang mit Heterogenität	.25*	-.13	.29*
Reflektieren	.16*	-.06	.23*
Motivierung/Klassenführung	.20*	-.13	.21*
Erziehen	.28*	-.08	.15*
Beurteilen	.20*	-.09	.24*
Innovieren	.24*	.05	.25*

Anmerkung: Dargestellt sind Pearsons Korrelationskoeffizienten. „*“ := signifikant mit $\alpha = .05$; $N = 215$

Ein ähnliches Muster zu dem oben genannten gibt es auch in Bezug auf die eingeschätzte Kompetenz am Ende des Praktikums. Es scheint nicht wichtig zu sein, wie schwer den Studierenden die Aufgaben am Lernort Schule fallen. Vielmehr spielen die persönliche Akzeptanz und das eigene Engagement eine tragende Rolle. Hier unterscheiden sich die Koeffizienten auch kaum untereinander und bewegen sich alle auf einem konventionsgemäß schwachen bis mittleren Niveau.

DISKUSSION

An der Universität Erfurt wurden zwei Jahrgänge an Lehramtsstudierenden in ihrem letzten Studienjahr bei der Durchführung des Komplexen Schulpraktikums wissenschaftlich begleitet. Insgesamt wurden Daten von vier Semestergruppen im Prä-Posttest-Design erhoben, von denen im vorliegenden Text vor allem über die erlebten Lerngelegenheiten und die selbst eingeschätzten Kompetenzen berichtet wurde. Im Mittelpunkt der Erhebungen standen vor allem unterrichtsbezogene Kompetenzen, da die Studierenden im Laufe des Praxissemesters etliche Unterrichtsstunden durchzuführen haben und freiwillig noch wesentlich mehr Unterrichtsstunden gestalten. Statt der vorgeschriebenen 20 Unterrichtsstunden werden im Durchschnitt 40 und mehr Stunden durchgeführt. Insofern beschäftigen sich die Studierenden vorwiegend mit der Unterrichtsplanung, der Wissensvermittlung, mit Motivations- und Erziehungsfragen und Formen der Leistungsbeurteilung. Da in Thüringen landesweit sehr viel Wert auf die Umsetzung der Inklusion gelegt wird, steht auch dieses Thema bei der Gestaltung von Schule und Unterricht stets im Vordergrund. Hinzu kommt das durch die regelmäßigen Treffen mit den Praktikumsmentorinnen und -mentoren am Lernort Universität angeregte Reflektieren der eigenen Erfahrungen, der eigenen Überzeugungen und der eigenen professionellen Rolle. Auch das Thema Schulentwicklung ist Gegenstand eines Begleitkurses und einer der Arbeitsaufträge für die Studierenden, sodass auch der Themenbereich „Innovieren“ Gegenstand des Praktikums ist.

Insgesamt zeigen die Daten, dass die Studierenden bereits zu Beginn des Komplexen Schulpraktikums über ein gewisses Maß an unterrichtsbezogenen Kompetenzen verfügen, wobei die Selbstzuschreibungen maßvoll bleiben und nicht extrem hoch ausfallen. Dies ist auch den neuartigen Antwortformaten geschuldet, mit denen qualitative Aussagen ermittelt wurden. In der zuvor durchgeführten

Studie (Stotzka & Hany, 2016) waren die Selbsteinschätzungen noch wesentlich höher ausgefallen, vermutlich allein deshalb, weil Likert-Skalen eingesetzt wurden, die es den Studierenden schwer machten, die eigenen Kompetenzen sachgerecht zu verorten.

Auch zeigt sich, dass die Studierenden im Lauf der bereits absolvierten vier bis viereinhalb Studienjahre schon wesentliche Lerngelegenheiten in Theorie und Praxis erlebt und genutzt haben. Dass bereits substantielle Praxiserfahrungen vorliegen, liegt sicher daran, dass die Studierenden bereits im Bachelorstudium ihre ersten Praktika absolvieren und fachspezifische sowie bildungswissenschaftliche Unterrichtspraktika im ersten Jahr des Masterstudiums folgen. Bevor die Studierenden das Praxissemester antreten, haben sie also in jedem Fall bereits eigene Unterrichtserfahrungen gesammelt.

Erwartungsgemäß bietet das Praxissemester viele Möglichkeiten zur Vertiefung der praktischen Erfahrungen. Dies zeigt sich in den deutlich erhöhten Einschätzungen der praxisbezogenen Lerngelegenheiten nach dem KSP im Vergleich zu den Einschätzungen vor dem KSP. Die Angaben der Studierenden sind glaubhaft, weil sich die Veränderungen der Einschätzungen spezifisch auf die praxisbezogenen Lerngelegenheiten beziehen, während die theoriebezogenen Lerngelegenheiten im allgemeinen nicht als erweitert wahrgenommen wurden. Allerdings muss konstatiert werden, dass die Lernerfahrungen über alle untersuchten Bereiche noch nicht ausgewogen sind. Erfahrungen im Bereich der Beurteilung von Lernenden und der Schulentwicklung bleiben aufgrund der entsprechenden Schwerpunktsetzung der Studienanteile weiterhin deutlich schwächer ausgeprägt als Erfahrungen im Bereich der Unterrichtsplanung und -durchführung.

Hinsichtlich der erfassten Handlungskompetenzen ergibt sich ein recht paralleles Bild wie bei den praktischen Lerngelegenheiten: Die Studierenden schreiben sich am Ende des Komplexen Schulpraktikums insgesamt deutlich verbesserte Kompetenzen zu, wobei die Form des Kompetenzprofils weitgehend erhalten bleibt. Das bedeutet, dass Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Klassenführung insgesamt deutlich besser bewältigt werden als Aufgaben der Erziehung, Beurteilung oder der Schulentwicklung. Dieses Bild entspricht dem Stand der Forschung, da vergleichbare Profile auch in anderen Evaluationsstudien gefunden wurden (Gröschner & Müller, 2014; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth et al., 2011). Die Wirkungsweise des Erfurter Praxissemesters ist also hinsichtlich der geförderten bzw. entwickelten Kompetenzbereiche vergleichbar mit ähnlichen Formen schulpraktischer Studien an anderen Hochschulstandorten.

Neben den allgemeinen Effekten des Praxissemesters auf die Intensität der Lernerfahrungen und die Kompetenzentwicklung wurden auch differentielle Effekte überprüft. Dabei zeigten sich mittelhohe Korrelationen zwischen den Lernerfahrungen und den Kompetenzeinschätzungen am Ende des Komplexen Schulpraktikums sowie mittelhohe Korrelationen zwischen den Kompetenzeinschätzungen vor und nach dem Komplexen Schulpraktikum. Beide Befunde sind etwas unterschiedlich zu interpretieren. Der korrelative Zusammenhang zwischen den Lerngelegenheiten und der Kompetenzentwicklung kann im Sinne eines Wirkungsmodells interpretiert werden: Je intensiver die erlebten Lerngelegenheiten sind, desto besser entwickelt sich die Kompetenz. Dies entspricht den Erkenntnissen von Ronfeldt und Reiningger (2012), denen zufolge die Qualität eines Praktikums und nicht dessen Länge für den Ertrag verantwortlich ist. Interessant an den nur mittelhohen Korrelationen ist die Einsicht, dass es offenbar nicht nur an der Qualität der Lerngelegenheiten, sondern möglicherweise auch an der Intensität der individuellen Nutzung und Verarbeitung liegt, dass diese Gelegenheiten in Kompetenzen umgemünzt werden. Dafür sprechen die ebenfalls ermittelten Korrelationen zu verschiedenen Aspekten des persönlichen Nutzungsverhaltens, die wiederum das Angebots-Nutzungs-Modell der schulpraktischen Tätigkeiten (Hascher & Kittinger, 2014) bestätigen.

Die mittelhohen Korrelationen zwischen den Kompetenzeinschätzungen vor und nach dem Praxissemester können auch in dieser Richtung interpretiert werden. Wenn alle Studierenden dieselben Lerngelegenheiten und damit dasselbe Wachstum für ihre Kompetenzen erlebt hätten, müssten die Kompetenzen maximal korrelieren (soweit es die Reliabilität der Skalen erlaubt), da sich die Einschätzungen vor und nach dem KSP dann nur durch eine Konstante unterscheiden würden. Da dies nicht der Fall ist, kann man von individuell unterschiedlich erlebten Lernerfahrungen und Verarbeitungsstrategien ausgehen, wofür auch die Ergebnisse der Multiplen Regressionsanalysen sprechen. Diese sind vermutlich einerseits auf Merkmale der Praktikumsschulen (Ronfeldt, 2015), andererseits auf Merkmale der Praktikantinnen und Praktikanten wie beispielsweise ihre lehrberufsspezifischen Interessen (Schiefele & Schaffner, 2015) zurückzuführen. Hier gibt es noch viel Forschungsbedarf.

Die vorgelegte Studie befasste sich vor allem mit der allgemeinen Effektivität des Erfurter Praxissemesters. Aufgrund der vorgelegten Befunde kann diese als gesichert gelten. Die qualitativen Antwortskalierungen mit Rückgriff auf das Expertisekonzept (Dreyfus, 2004) zeigen, dass die Studierenden mit Bezug auf unmittelbar unterrichtsrelevante Kompetenzen im Durchschnitt von sich sagen, dass sie auf jeden Fall mit Standardsituationen zurechtkommen und auch schon gewisse Sicherheiten in variierenden Situationen erreicht haben. In den Bereichen des Beurteilens und des Innovierens sind die Handlungskompetenzen allerdings erst ansatzweise angebahnt und bedürfen noch der Festigung und Sicherung im Verlauf der zweiten Ausbildungsphase. Man könnte über die Möglichkeit nachdenken, den Studierenden ihr individuelles Kompetenzprofil schriftlich zu übergeben, damit diese über ihre Stärken und Schwächen reflektieren und entsprechende Lernangebote in der zweiten Ausbildungsphase wahrnehmen könnten. Gleichzeitig könnte im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase überprüft und damit zusätzlich validiert werden, ob sich die Studierenden angemessen einschätzen oder ob sie sich über- bzw. unterschätzen.

Auch wenn die durch das Erfurter System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewährten Lerngelegenheiten und vermittelten Kompetenzen insgesamt angemessen wirken, ist doch auch zu konstatieren, dass starke individuelle Unterschiede in den Selbsteinschätzungen auftreten. Auch hier ist die vorliegende Studie kein Einzelfall, denn auch in anderen Untersuchungen treten breite Streuungen in den Kompetenzeinschätzungen auf (z.B. Grassmé et al., 2017). Dies ist für eine lehrerinnen- und lehrerbildende Einrichtung nicht vollständig befriedigend, da bereits bei der Auswahl der Studierenden versucht wird, die Kandidatinnen und Kandidaten mit den besten Aussichten für ein erfolgreiches Studium auszuwählen. Im Sinne des zielerreichenden Lernens bzw. der Sicherung von Mindeststandards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch im Einzelfall müssten ungünstige Entwicklungen möglichst frühzeitig erfasst und Angebote zur Gegensteuerung vorgelegt werden. Das setzt natürlich das Interesse und die Bereitschaft der Studierenden, in diesem Sinne aktiv zu werden, voraus. In den aktuellen Zeiten, in denen die Abschlussnote für den Berufseinstieg nicht mehr ausschlaggebend ist, kann es aber sein, dass die Studierenden wenig motiviert sind, den zur Erreichung eines angemessenen Kompetenzniveaus erforderlichen Arbeitsaufwand zu betreiben.

Allerdings gibt es viele andere, außerhalb des bzw. der einzelnen Studierenden liegende Faktoren, die zum Kompetenzerwerb beitragen. So konnten beispielsweise Ronfeldt, Reiningger und Kwok (2013) nachweisen, dass die Unterrichtsqualität von Lehrkräften besonders von zwei Faktoren abhängt, nämlich den persönlichen Kompetenzen der Betreuungslehrkraft während der Praxisphasen und der während der Praxisphasen gewährten Autonomie bei der eigenständigen Gestaltung und Durchführung von Unterricht. Hier muss es Aufgabe einer Hochschule sein, kompetenzförderliche Rahmenbedingungen der schulpraktischen Studien am Lernort Schule zu sichern. Die Rolle der betreuenden Lehrkraft wird außerdem besonders bedeutsam, wenn man Elemente wie das Komplexe Schulpraktikum als Gelegenheit zum Erwerb von Expertise ansieht (Bromme, 1997) und praktische Lerngelegenheiten „mit dem konzeptionellen Brillenglas des deliberate practice“ (Han & Paine, 2010)

betrachtet. Beim Konzept des deliberate practice, das von Ericsson und Kollegen (1993) im Sport- und Musikbereich entwickelt wurde, geht es unter anderem darum, dass Trainerinnen und Trainer aufgrund ihres konstruktiven und unmittelbaren Feedbacks wichtiger Bestandteil einer erfolgreichen Expertiseentwicklung sind (Dunn & Shriner, 1999; Lampert et al., 2013). Vor diesem Hintergrund ist es demnach für die wissenschaftliche Betreuung schulpraktischer Studien besonders wichtig, den Betreuungsumfang und die Betreuungsqualität zu messen, sicherzustellen und zu fördern. Gelingen kann dies vor allem durch die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule bezüglich gemeinsamer Zielsetzungen und deren Erreichung. Die Entwicklung gemeinsamer Konzepte sollte dabei maßgeblich vorangetrieben werden, wofür allerdings entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. All dies könnte letztendlich dazu beitragen, die Lerngelegenheiten und Lerngewinne der Studierenden mit Blick auf eine professionelle Entwicklung zu optimieren.

Hinsichtlich der vorliegenden Studie ist einschränkend zu sagen, dass nur ein kleiner Bereich der gesamten Wirkungszusammenhänge zwischen der Auswahl der Studierenden, der Ausbildungsqualität, den erworbenen Kompetenzen, dem unterrichtlichen Handeln und schließlich der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler untersucht wurde. Es wurden ausschließlich subjektive Einschätzungen der Studierenden erhoben, bei denen gewisse korrelative Zusammenhänge allein aufgrund der gemeinsamen Datenquelle zu erwarten waren. Möglicherweise bedeutende Unterschiede zwischen Schularten, Klassenstufen und Unterrichtsfächern wurden außer Acht gelassen, ebenso wesentliche Randbedingungen der Lernorte Schule und Universität. Ebenso wenig beachtet wurden die Tätigkeiten der Praktikantinnen und Praktikanten, die sie außerhalb der Praktikumszeit verfolgen (unter anderem zur Sicherung des Lebensunterhalts) und die pädagogisch relevant sein können.

Es ist insofern schon beachtlich, dass trotz der Ausgrenzung vieler möglicher Einflussfaktoren doch eindeutige Wirkungen und substantielle Zusammenhänge zwischen Lerngelegenheiten und Kompetenzzuwächsen gefunden werden konnten. Das Komplexe Schulpraktikum an der Universität Erfurt kann aufgrund der vorgelegten Daten als erfolgreiche Implementation eines Praxissemesters bewertet werden. Dass dazu zahlreiche strukturelle Faktoren, aber noch mehr engagierte Personen an der Universität und an den Schulen und natürlich auch die Studierenden selbst beigetragen haben, steht außer Frage.

LITERATUR

- Ackerman, P. L. & Wolman, S. D. (2007). Determinants and validity of self-estimates of abilities and self-concept measures. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(2), 57–78.
- Ausbildungsleitung PH Zug (2014). *Professionsstandards*. Zug, Schweiz: Pädagogische Hochschule.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 15–47.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1997). The teacher as an expert: everyday concepts and some facts about the knowledge base of the teaching profession. In W. Bünder & K. Rebel (eds.), *Teacher education – Theoretical requirements and professional reality* (pp. 23–40). Kiel: IPN Materialien.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991–1008.
- 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.
- Clayson, D. E. (2005). Performance overconfidence: Metacognitive effects or misplaced student expectations? *Journal of Marketing Education*, 27(2), 122–129.
- Council of Chief State School Officers (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Author.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie "Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen" (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 761–780.
- Dreyfus, D. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society*, 24, 177–181.
- Dunn, T. G. & Shriver, C. (1999). Deliberate practice in teaching: what teachers do for self-improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 631–651.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gottein, H.-P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grassmé, I., Biermann, A., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2016). *Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung im Praktikum. Eine kooperative Forschungsstudie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg und der Universität des Saarlandes zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Praktikum*. Posterpräsentation auf der AEPF Tagung: Rostock. (Abrufbar unter http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/hochschulforschung/poster_aepf_2016.pdf; letzter Abruf: 28. 9. 2017).
- Grassmé, I., Biermann, A., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2017). *Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Eine kooperative empirische Studie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Universität des Saarlandes zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika*. Posterpräsentation im Rahmen der Jahrestagung 2017 der Konferenz für Grundschulpädagogik und -didaktik an bayerischen Universitäten am Standort Nürnberg. (Abrufbar unter http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/hochschulforschung/poster_grassm_gsp_2017.pdf; letzter Abruf: 28. 9. 2017).
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der*

Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Jena: ZLD. (Abrufbar unter http://www.zlb.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/KLiP_Skalenhandbuch.pdf; letzter Abruf: 29. 9. 2017)
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
- Han, X. & Paine, L. (2010). Teaching mathematics as deliberate practice through practice public lessons. *The Elementary School Journal*, 110(4), 519–541.
- Hansson, B. (2001). Competency models: Are self-perceptions accurate enough? *Journal of European Industrial Training*, 25(9), 428–441.
- Hany, E. A., Stotzka, C. & Protzel, M. (2017). *Allgemeiner, differenzierter und differenzieller Kompetenzzuwachs durch Merkmale des Praxissemesters: Selbsteinschätzungen jenseits von Likert-Skalen*. Vortrag gehalten auf dem Internationalen Kongress: Lernen in der Praxis 2017. Professionalisierungsprozesse im Kontext von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Ruhr-Universität Bochum, 6.–8. März 2017.
- Hartmann, M. & Weiser, B. (2007). Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf* (S. 37–55). Wiesbaden: VS.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in internships—analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Eds.), *Pedagogical field experiences in teacher education* (pp. 221–235). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ho, A. D. & Kane, T. J. (2013). *The reliability of classroom observations by school personnel*. Research paper. MET Project. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved from http://www.metproject.org/downloads/MET_Reliability_of_Classroom_Observations_Research_Paper.pdf.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T. (2004). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen: Befunde, Problemfelder, Empfehlungen*. Bremen: Arbeitsgruppe Evaluation Halbjahrespraktikum der Universität Bremen.
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and pre-service teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Holtz, P. (2014). Jenseits von Selbstauskünften: Veränderung im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (S. 139–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Jäger-Flor, D. (2012). *Entwicklung und Validierung eines mehrteiligen Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende zum Einsatz im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang*. Koblenz-Landau: Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Psychologie.
- Kanning, U. P. (2009). *ISK. Inventar sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kennedy, E. J., Lawton, L. & Plumlee, E. L. (2002). Blissful ignorance: The problem of unrecognized incompetence and academic performance. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 243–252.
- Klassen, R. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Bonn: KMK. (Abrufbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf; letzter Abruf: 28. 9. 2017).
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 223–242.
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 476–491.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- 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). Münster: Waxmann.
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., Cunard, A. & Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226–243.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.
- Leonhard, T., Wüst, Y. & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Moore, D. & Healy, P. J. (2008). The trouble with overconfidence. *Psychological Review*, 115, 502–517.

- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht, Nationales Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“*. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- 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), 46–58.
- Peterson, E. R., & Whiteman, M. C. (2007). “I think I can, I think I can...”: The interrelationships among self-assessed intelligence, self-concept, self-efficacy and the personality trait intellect in university students in Scotland and New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 959–968.
- Preston, C. (2017). University-based teacher preparation and middle grades teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 102–116.
- Protzel, M., Dreer, B. & Hany, E. (2017). Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 91–104). Münster: Waxmann.
- Ratschinski, G. (2012). Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife* (S. 135–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304–320.
- Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106.
- Ronfeldt, M., Reininger, M. & Kwok, A. (2013). Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 319–337.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171.
- Schneider, C. (2007). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika in der ersten Phase der Ausbildung: Effekte innerhalb und zwischen den Praktika aus der Sicht der Praktikanten und Mentoren. In R. Bodensohn, L. Balzer & A. Frey (Hrsg.), *Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerbildung – das Projekt VERBAL*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143, 565–600.
- Schön, D. (2016). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). *Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax*. Potsdam: Potsdamer Beiträge Zur Hochschulforschung.
- Stotzka, C. & Hany, E. A. (2016). *Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des ersten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2014/15)*. Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education. (Abrufbar unter <https://www.uni-erfurt.de/ese/downloadbereich/veroeffentlichungen/>; letzter Abruf: 28. 9. 2017).
- Süß, H.-M., Seidel, K. & Weis, S. (2008). Neue Wege zur leistungsorientierten Erfassung sozialer Intelligenz und erste Befunde. In W. Sarges & D. Scheffer (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Eignungsdiagnostik* (S. 129–143). Göttingen: Hogrefe.
- Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Wei, H., Hembry, T., Murphy, D. L. & McBride, Y. (2012). *Value-added models in the evaluation of teacher effectiveness: A comparison of models and outcomes. Research report*. Boulder, CO: Pearson Assessments. Retrieved from <http://www.pearsonassessments.com/research>.
- Wei, R. C. & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education. In M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. 69–132). San Francisco CA: Jossey Bass.
- Weyland, U. (2012). *Lehrerbildung: Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Woolley, S. L., Benjamin, W.-J. J. & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319–331.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen - Analyse zum Forschungsstand*. Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Mainz. (Abrufbar unter http://www.wi-paed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.56.pdf; letzter Abruf: 29. 9. 2017)

Seit 2006 unterstützt die Erfurt School of Education als zentrale wissenschaftliche Einrichtung die Konzeption, Organisation und Koordination der Lehrer*innenbildung an der Universität Erfurt. Zu ihren weiteren Aufgaben gehören Bildungsforschung, Weiterbildung, wissenschaftliche Nachwuchsförderung sowie die Evaluation des Lehrangebots. Über die durchgeführten Studien informiert die Reihe „Forschungsberichte“.

Dieser Bericht dokumentiert die Evaluation des Komplexen Schulpraktikums (KSP) in den Studienjahren 2015/16 und 2016/17. Das KSP ist als Praxissemester im letzten Studienjahr der Master of Education-Studiengänge angesiedelt und wird mit einer ganzen Reihe kleinerer Praktika vorbereitet, um die Studierenden optimal auf die Bewältigung des Berufsalltags vorzubereiten. Der Bericht beschreibt den wahrgenommenen Kompetenzgewinn aus Sicht der Studierenden mit Bezug zu den verfügbaren Lerngelegenheiten für insgesamt vier Praxissemestergruppen.