

# Subjektiver Kompetenzzuwachs im Langzeitpraktikum

als Folge spezifischer, allgemein und individuell  
genutzter Lerngelegenheiten



ERNST HANY & THOMAS BOCK

ERFURT SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITÄT ERFURT, DEUTSCHLAND

"Professionelles Handeln als Herausforderung für die Bildungsforschung". 6. Tagung der GEBF, Basel (CH),  
15.-17. Februar 2018

# Schulpraktische Studien als Standardbaustein der Lehrer\*innenbildung

---

Beobachtungen und angeleitetes Handeln im realen schulischen Kontext oder in simulierten Umgebungen sind ein **typischer Baustein** der lehramtsbezogenen Studiengänge.

Das Erleben und Handeln im authentischen Unterricht wird als **notwendiges Studienelement** zur Förderung der Berufswahl, als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung, als Katalysator zur Verbindung von Theorie und Praxis und als Brutkasten zur Entwicklung eines professionellen Selbst angesehen (vgl. Makrinus, 2013, u.v.a.).

Allerdings wird vor **Leichtgläubigkeit** gewarnt: Praktika können illusorische Kompetenzüberzeugungen fördern, zur Abwertung von Theorie und zur Verfestigung suboptimaler Praktiken führen (Hascher, 2012). Die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden lassen sich nämlich nur schwer ändern (Gottein, 2016), die gerühmten Unterrichtsnachbesprechungen dienen nur teilweise der Anregung der Lernentwicklung (Futter, 2016), und einzelne Erfahrungen ergeben noch kein kohärentes Wissen (Büscher, 2004).

# Forschung zu Praktika im Lehramtsstudium

---

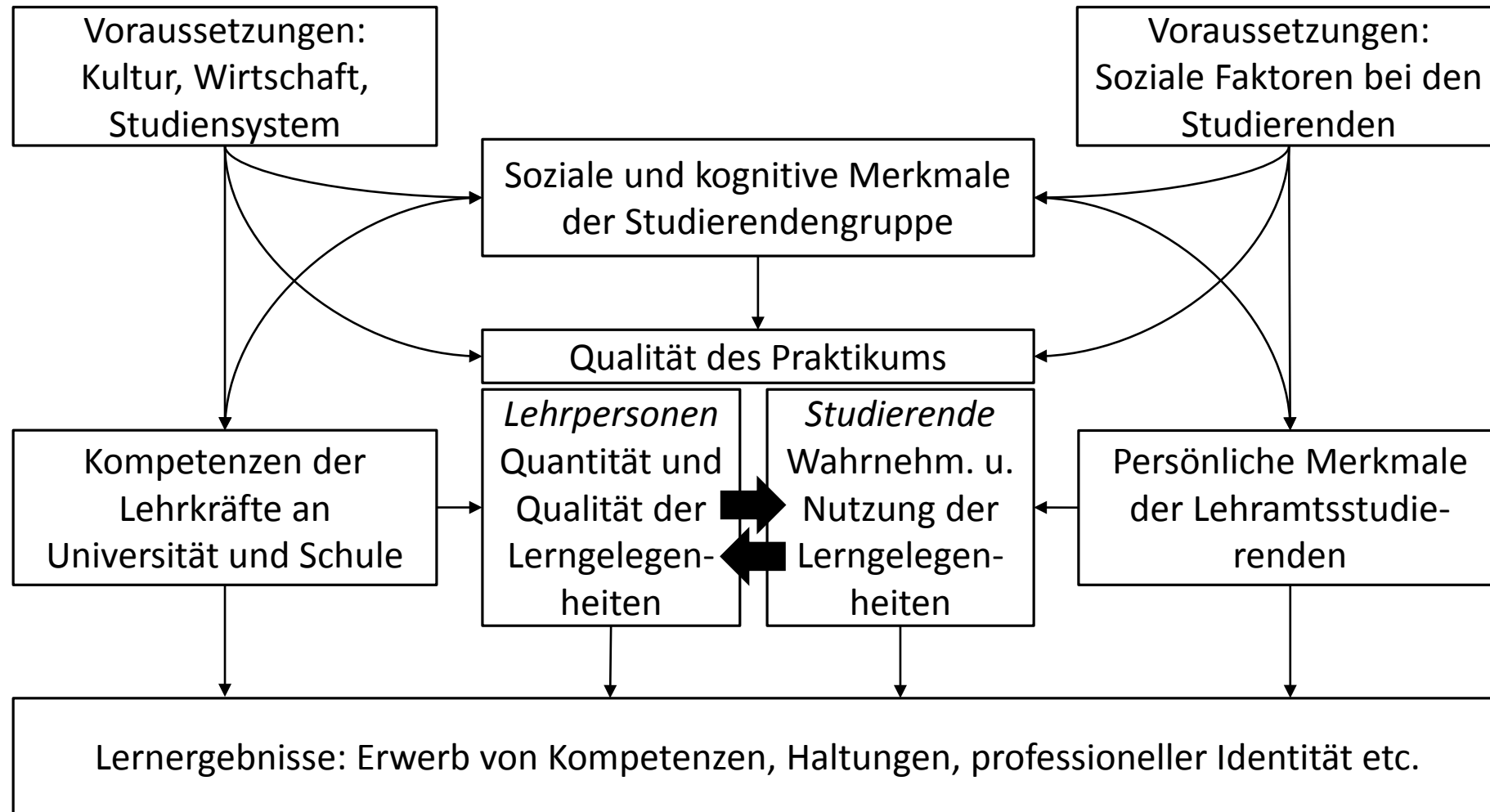
Es gibt Hunderte von Studien, oft mit sehr kleinen Stichproben und einem eher qualitativen Ansatz (Lawson et al., 2015).

Viele Studien weltweit sind Evaluationsstudien: Wirken Praktika überhaupt? Und was trägt dazu bei? (Die Ergebnisse sind nicht immer positiv, vgl. Preston, 2017.)

Aktuelle Studien versuchen die „black box“ des Praktikums“ zu ergründen und untersuchen z. B. den Erwerb handlungsbezogenen Theoriewissens (Korthagen & Lagerwerf, 2001), die Entwicklung reflektierenden Denkens (Wyss, 2008) oder die wirksamen Komponenten des Praktikums (Fraefel, 2012).

Zunehmend setzt sich das Angebots-Nutzungs-Modell aus der schulischen Unterrichtsforschung als Paradigma für den Kompetenzerwerb in Praktika durch.

# Angebots-Nutzungsmodell für die Praktikumsphasen in der Lehrer\*innenbildung (nach Hascher & Kittinger, 2014)



# Beispielhaftes Studiendesign: Korrelationen zwischen Lerngelegenheiten und Kompetenzen (Grassmé et al., 2016)

---

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

Studierende der Universitäten des Saarlandes und von Nürnberg-Erlangen (N ca. 500);

einmalige Messung während des Studiums;

Verwendung sechsstufiger Likert-Skalen für die Selbsteinschätzung;

alle Koeffizienten sind signifikant.

# Problematik der Selbsteinschätzungen

---

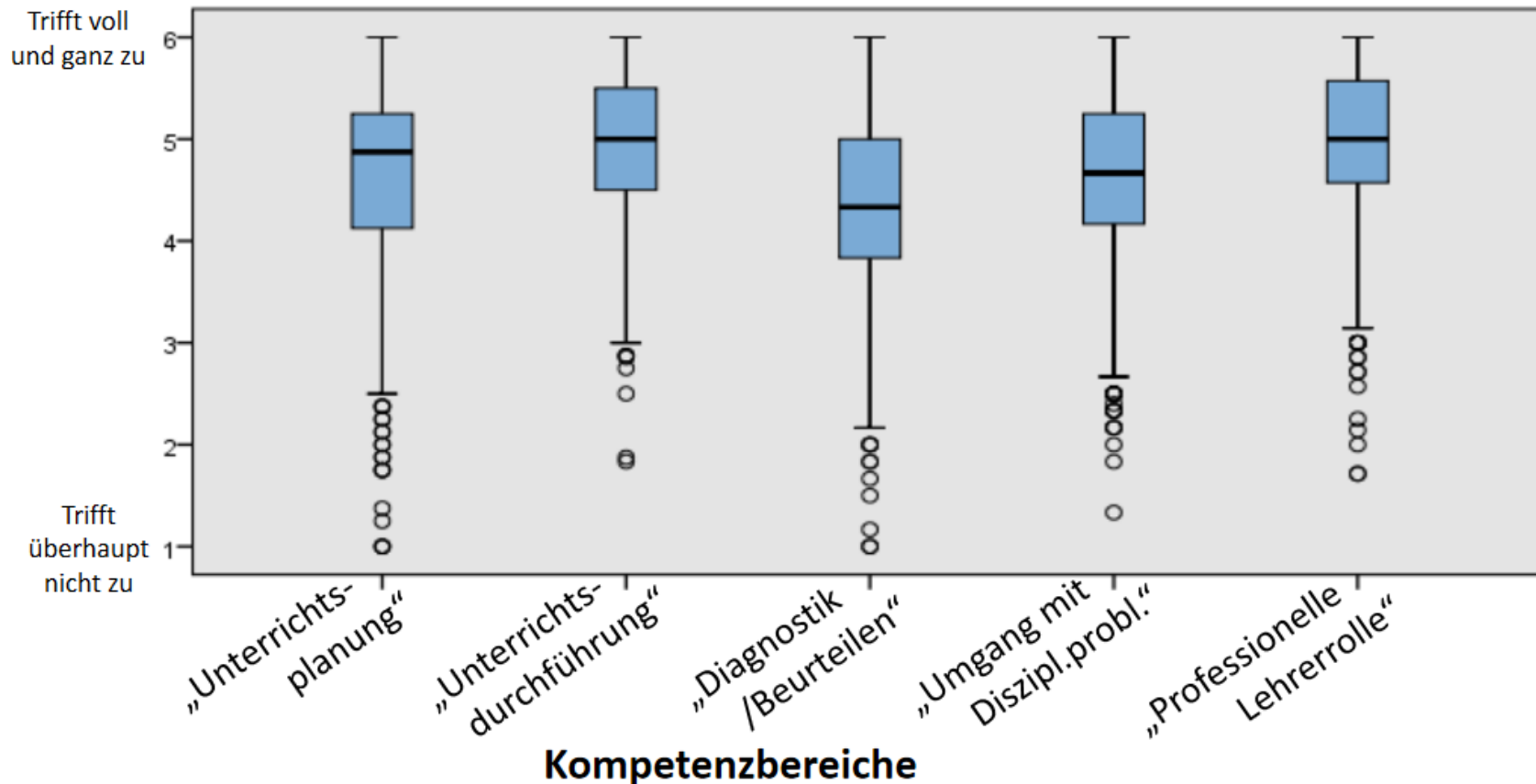
Wie kann man Kompetenzen in der Unterrichtsgestaltung erfassen?

- Lernfortschritt der Lernenden (- aber auch bei Praktikand\*innen?)
- Unterrichtsbeurteilungen (- Umgang mit zweifelhafter Reliabilität?)
- Kompetenztests (- schwierig bei zahlreichen Schularten und Fächern)

Brauchbarkeit von Selbstauskunftsverfahren?

- Sehr unterschiedliche empirische Befunde bei Praktikumsevaluationen
- Bedeutsamkeit der Kalibrierung der Einschätzungen (Problem der Likert-Skalen)
- Geringe Zusammenhänge zu spezifischen Wissenstests
- Präzise Einschätzungen erfolgen bei guter Kenntnis der Materie (Hansson, 2011)
- Erfassung von Selbstwirksamkeit zumindest bedeutsame Kompetenzfacette

# Einschätzung der Kompetenzen mit Likert-Skalen (Grassmé et al., 2016)



Anmerkungen: Basis: N = 509 (paarweiser Fallausschluss); 6-stufige Likert-Skala

# Effekte eines Erwartungshorizonts

Studie von Jaeger-Flor (2012) an 175 Bachelorstudierenden (Ziel: Lehramt) nach dem ersten vertiefenden Schulpraktikum (15 Unterrichtstage unter Aufsicht der Studienseminare). Voran gingen zwei orientierende Praktika mit ebenfalls jeweils 15 Unterrichtstagen. Der Erwartungshorizont für den Kompetenzstand wurde in Workshops mit Lehrkräften erarbeitet.

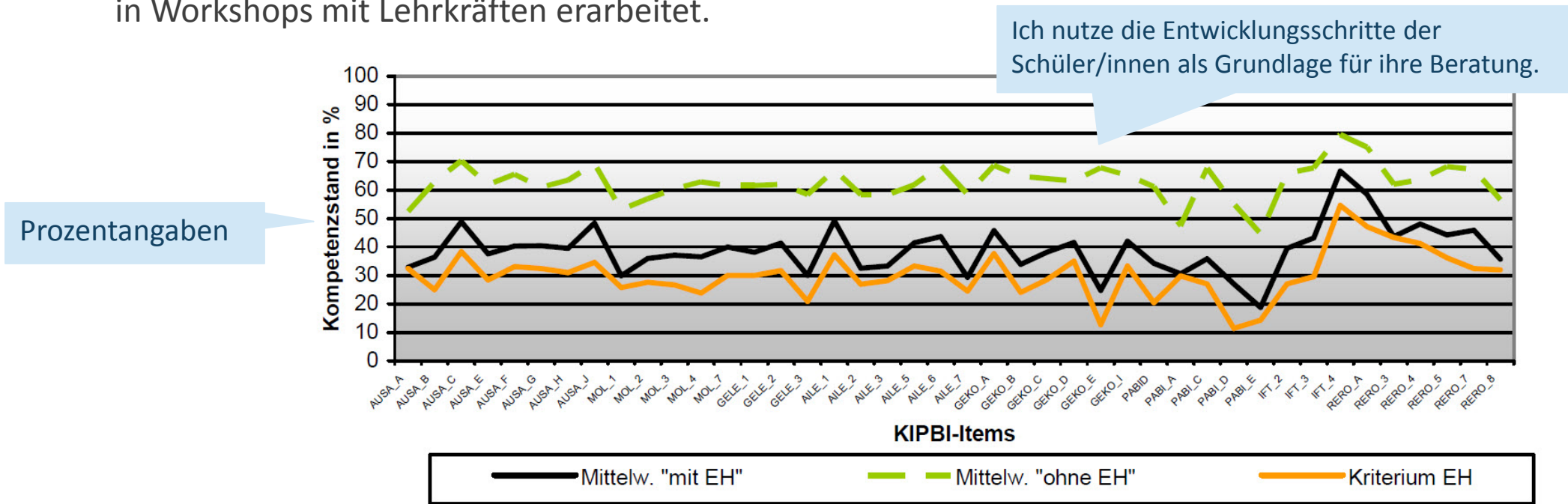


Abbildung 40: Effekte des Erwartungshorizonts - mit Vorgabe - ohne Vorgabe (jeweils ca. Hälfte der Stichprobe)



# Praktikumselemente in der Erfurter Lehrer\*innenbildung

„KSP“

Studienprogramm	Studienjahr oder Semester	Praktikumselemente
Master	2. Jahr, Sommersemester	Komplexes Schulpraktikum (15 Wo.) für die Hälfte, Masterarbeit für die andere
	2. Jahr, Wintersemester	Komplexes Schulpraktikum (15 Wo.) für die Hälfte, Masterarbeit für die andere
Bachelor	1. Jahr	Bildungswiss. und fachdidaktische Praktika
	3. Jahr	Unterrichtsbez. Beobachtungspraktikum
	2. Jahr	Vorbereitetes/Betreutes Praktikum
	1. Jahr	Selbstorganisiertes Praktikum

# Untersuchungsfragestellungen

(evaluationsrelevant)

---

H1: Die mittleren Kompetenzeinschätzungen steigen durch das Komplexe Schulpraktikum (allgemeiner Effekt).

H2: Die bereichsspezifischen Kompetenzeinschätzungen fallen unterschiedlich aus und verbessern sich bereichsspezifisch (differenzierte Effekte).

H3: Die bereichsspezifischen Kompetenzeinschätzungen verbessern sich um so mehr, je mehr spezifische Lerngelegenheiten wahrgenommen wurden (differentielle Effekte).

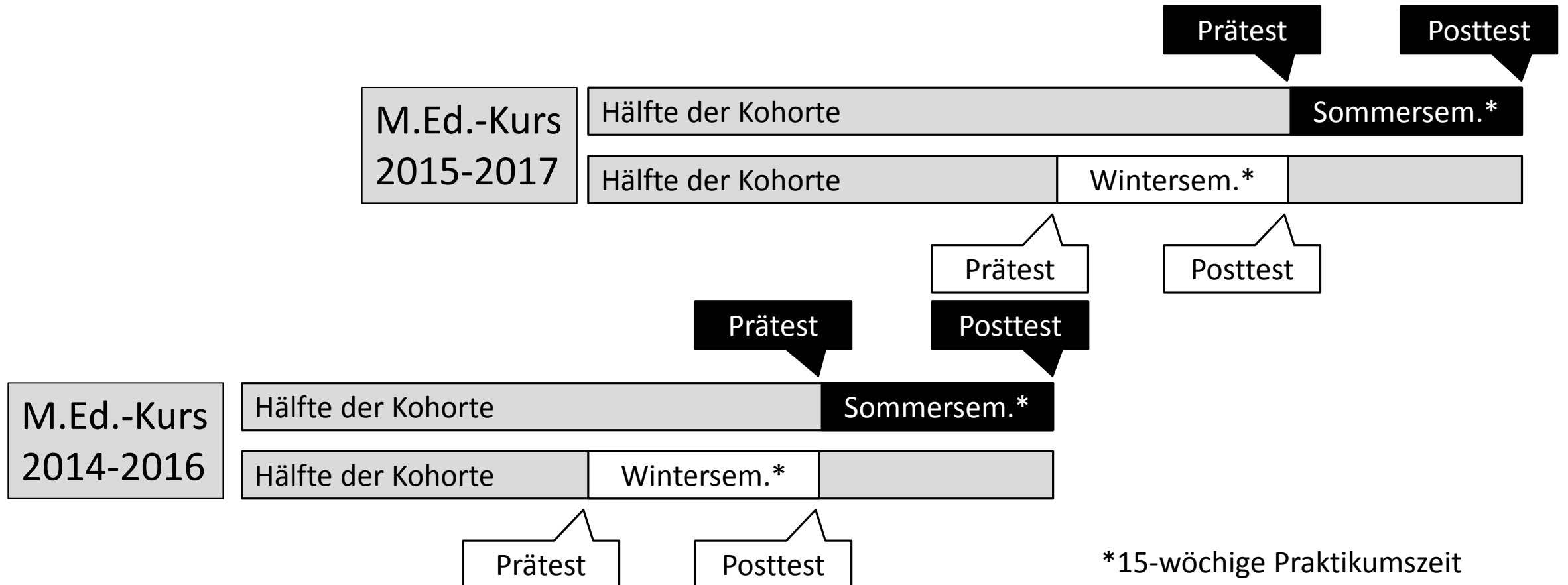
H4: Die individuelle Nutzung der Lerngelegenheiten fördert ebenfalls den Lerngewinn.

H5: Die mittleren Kompetenzeinschätzungen liegen niedriger als bei der Verwendung von Likert-Skalen (aus der Erhebung ein Jahr zuvor).

# Erhebungsdesign

Studienjahr 2015/16

Studienjahr 2016/17



# Längsschnittlich nutzbare Datensätze

(der ca. 250 Lehramtsstudierenden pro Jahrgang)

		Gesamt	Grund- schule	Regel- schule	% weiblich	MW Alter	Range Alter
<b>Jahr 2015/16</b>	<i>Gesamt</i>	215	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
<b>Jahr 2016/17</b>	<i>Gesamt</i>	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
<b>Gesamt</b>		<b>423</b>	<b>300</b>	<b>123</b>	<b>83 %</b>	<b>25.1</b>	<b>21 – 48</b>

Etwa 20 % der Gesamtgruppe konnte wegen fehlender Werte oder nicht zuordenbarer Codes von t1/t2 nicht einbezogen werden.

# Korrespondierende Skalen zu Lerngelegenheiten und Kompetenzen

Konstrukte (nach Meier, 2015)	theoretische Lern- gelegenheit	praktische Lern- gelegenheit	Kompetenz- einschätzung
Umgang mit Heterogenität	●	●	●
Strukturierung von Unterricht	●	●	●
Motivierung/Klassenführung	●	●	●
Erziehen	●	●	●
Beurteilen	●	●	●
Innovieren	●	●	●
Didaktische Planungskompetenz	●	●	●
Reflektieren	●	●	●

# Auswahl/Entwicklung von 43 Items und acht Skalen zu Handlungskompetenzen

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

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.

# Itembeispiele

Konstrukte (nach Meier, 2015)	Item
<b>Umgang mit Heterogenität</b>	den Unterricht auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausrichten
<b>Strukturierung von Unterricht</b>	vielfältige Methoden des Unterrichtens klassenzentriert sach-, ziel- und adressatengerecht einsetzen
<b>Motivierung/Klassenführung</b>	den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben
<b>Erziehen</b>	auf Störungen so reagieren, dass der Unterricht möglichst wenig beeinträchtigt wird
<b>Beurteilen</b>	den Lernfortschritt nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten erfassen
<b>Innovieren</b>	sich mit Fragen der Schulentwicklung auseinandersetzen und sich an Projekten der Schulentwicklung aktiv und verantwortlich beteiligen
<b>Didaktische Planungskompetenz</b>	einen praxistauglichen Unterrichtsentwurf anfertigen
<b>Reflektieren</b>	die eigenen Unterrichtserfahrungen analysieren und Gründe für Verlauf und Ergebnis erkennen

# Gestaltung der Antwortformate zu den Lerngelegenheiten

---

Getrennte Selbsteinschätzungen für die theorie- und praxisbezogenen Lerngelegenheiten.

Die Skalierung orientierte sich an Oser und Oelkers (2001):

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

im ersten Untersuchungsjahr dreistufig, ab dem zweiten Untersuchungsjahr vierstufig



# Gestaltung der Antwortformate zu den Lerngelegenheiten

Bitte machen Sie in jeder Zeile zwei Kreuze. Vielen Dank!

		gehört oder gelesen				selbst ausgeführt			
		nichts	ansatzweise	tiefgehend	umfassend	nichts	ansatzweise	tiefgehend	umfassend
1	den Unterricht auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausrichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	vielfältige Methoden des Unterrichtens klassenzentriert sach-, ziel- und adressatengerecht einsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Schülerinnen und Schüler anleiten, rational und konstruktiv Konflikte zu lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

# Gestaltung der Antwortformate zu den Kompetenzeinschätzungen

---

Differenzierte Erfassung von acht Handlungsbereichen mit in Infinitivform formulierten Items.

Selbsteinschätzung mit Bezug zu Expertise-Niveaus (Dreyfus, 2004):

- 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.

Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen vor und nach dem Halbjahrespraktikum, ohne direkt auf das Praktikum Bezug zu nehmen.

Punktezuordnung von 1 bis 5 für die parametrische Auswertung.

Eine nonparametrische Auswertung erbringt die gleichen Ergebnisse.

# Gestaltung der Antwortformate zu den Kompetenzeinschätzungen

Wie <b>kompetent</b> sind Sie in der Ausübung der folgenden Tätigkeiten?		komme nicht zurecht	gelingt mir ansatzweise	gelingt in Standard-situationen sicher	komme sehr gut zurecht in untersch. Situationen	beherrsche die Tätigkeit fast automatisch	<i>kann ich nicht beurteilen</i>
		A	B	C	D	E	?
1	den Unterricht auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausrichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
2	vielfältige Methoden des Unterrichtens klassenzentriert sach-, ziel- und adressatengerecht einsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3	den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4	Schülerinnen und Schüler anleiten, rational und konstruktiv Konflikte zu lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

# 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

# Kompetenzbeschreibungen vor dem KSP

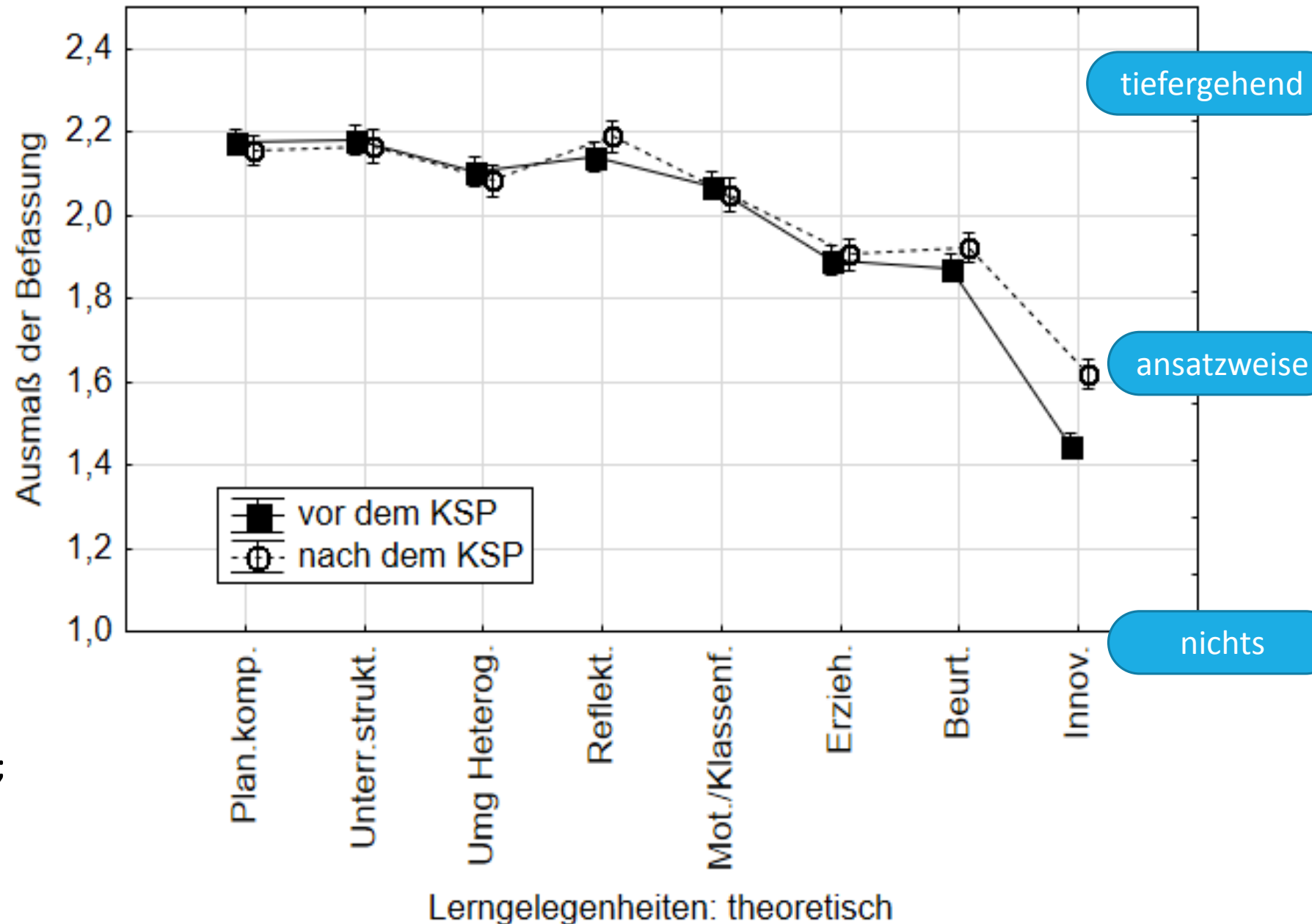
	MW	SD	min	max
<b>Didaktische Planungskompetenz</b>	3.16	.51	2.00	4.50
<b>Strukturierung von Unterricht</b>	3.08	.58	1.50	4.83
<b>Umgang mit Heterogenität</b>	2.79	.56	1.20	4.80
<b>Reflektieren</b>	3.04	.57	1.20	4.60
<b>Motivierung/Klassenführung</b>	3.12	.58	1.20	5.00
<b>Erziehen</b>	2.60	.59	1.00	4.80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

# Theoretische Lerngelegenheiten

Haupteffekt Praktikum ist nicht signifikant ( $F[1, 422]=3.02$ ;  $p>.05$ ; partial  $\eta^2=.01$ ).

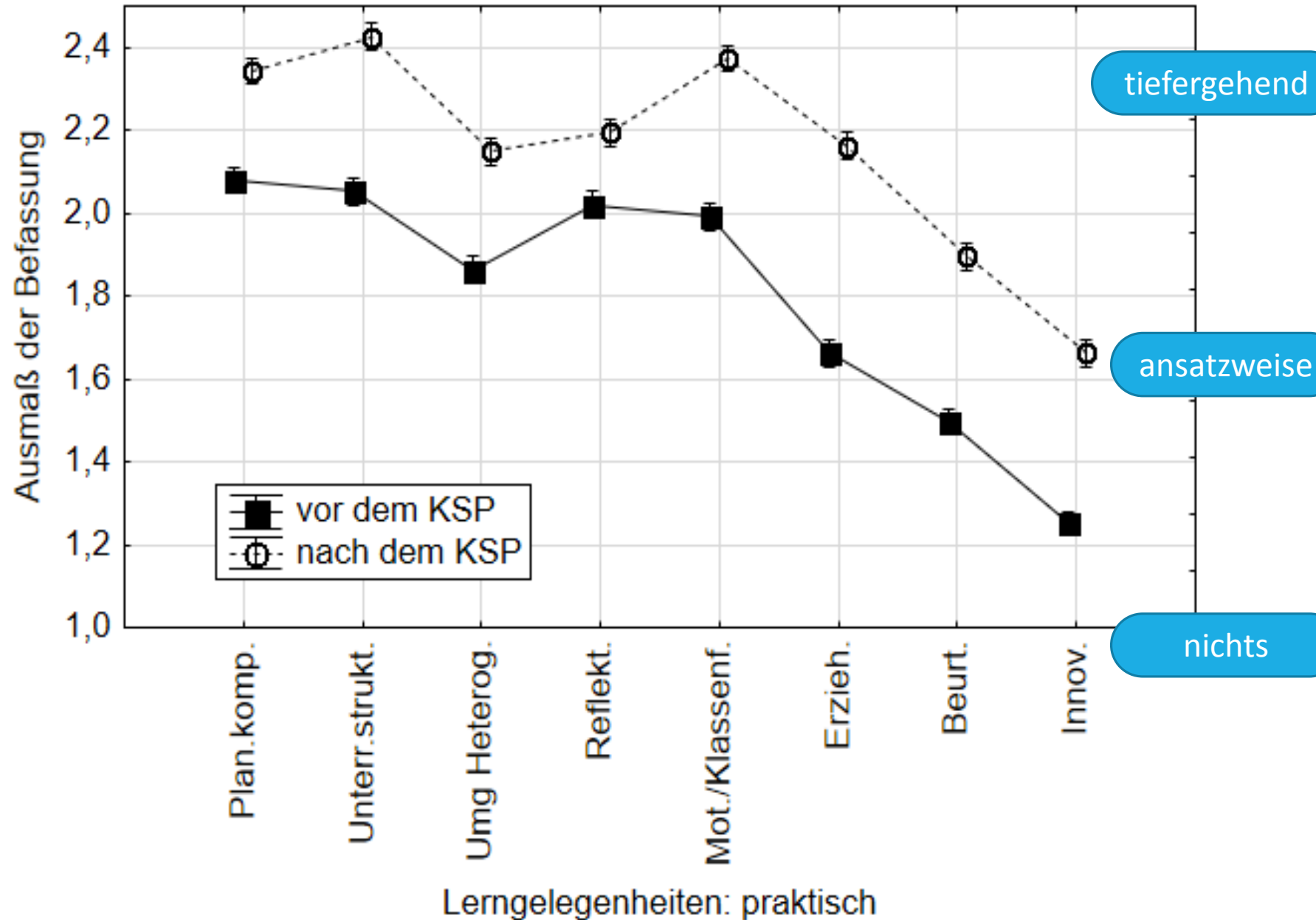
Interaktionseffekt ist signifikant ( $F[7, 2954]=22.06$ ;  $p<.01$ ; partial  $\eta^2=.05$ ).



# Praktische Lern- gelegen- heiten

Haupteffekt Praktikum ist  
signifikant ( $F[1, 422]= 760.62$ ;  
 $p<.01$ ; partial  $\eta^2=.63$ ).

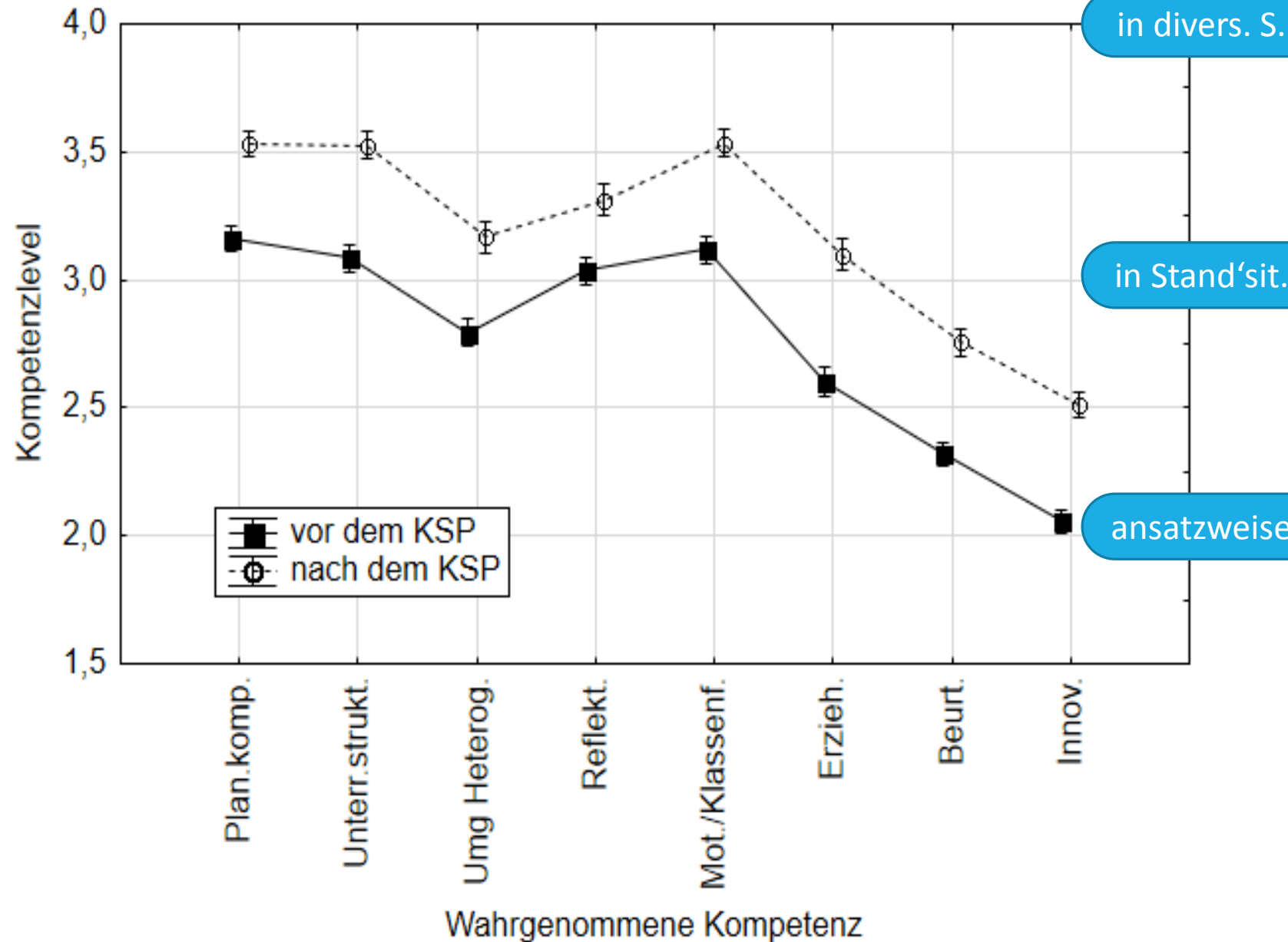
Interaktionseffekt ist  
signifikant ( $F[7, 2954]= 47.33$ ;  
 $p<.01$ ; partial  $\eta^2=.10$ ).



# Kompetenzen

**H1** Haupteffekt Praktikum ist signifikant ( $F[1, 422]= 377.22$ ;  $p<.01$ ; partial  $\eta^2=.47$ ).

**H2** Interaktionseffekt ist signifikant ( $F[7, 2954]= 10.53$ ;  $p<.01$ ; partial  $\eta^2=.02$ ).





# Korrelation zwischen den Kompetenz-einschätzungen (t1 – t2; vor und 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

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

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

H3

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

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

# Multiple Regressionen einschl. Prätest: Kompetenzen nach dem KSP als Kriterien

Kompetenz	Prädiktor Kompetenz vor KSP	Prädiktor Lerngelegenheit vor KSP	Prädiktor Lerngelegenheit nach KSP	R <sup>2</sup>	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*

Dargestellt sind stand. Regressionskoeffizienten;  $R^2$  := Determinationskoeffizient; „\*“ := signifikant bei  $\alpha = .05$ ;  $N = 423$

# Faktoren-/Skalenbildung aus den Erfahrungssitems

---

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

# 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*

# Korrelationen zwischen den Lernerfahrungen und den Posttest-Kompetenzen

H4

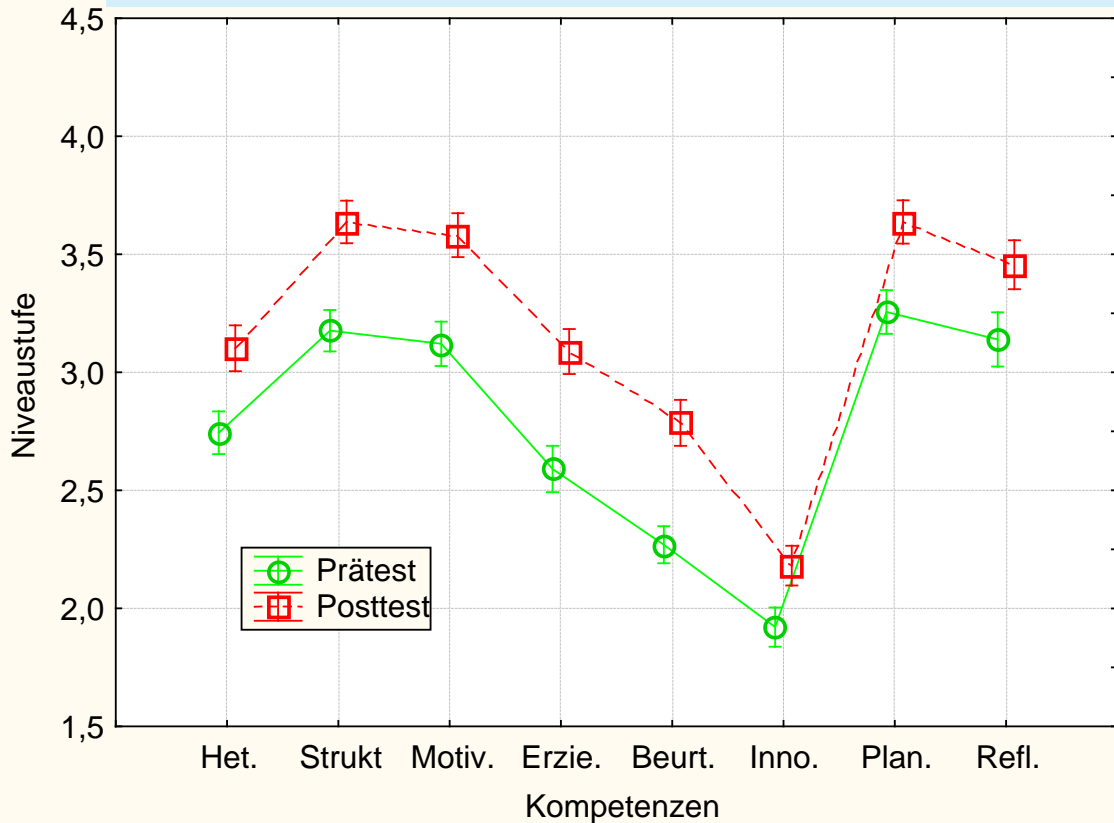
	Akzeptanz	Anspruchsvolle Aufgaben	Engagement
Didaktische Planungskompetenz	.21*	-.13	.26*
Strukturierung von Unterricht	.26*	-.10	.29*
Umgang mit Heterogenität	.25*	-.13	.29*
Reflektieren	.16*	-.06	.23*
Motivierung/Klassenführung	.20*	-.13	.21*
Erziehen	.28*	-.08	.15*
Beurteilen	.20*	-.09	.24*
Innovieren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

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

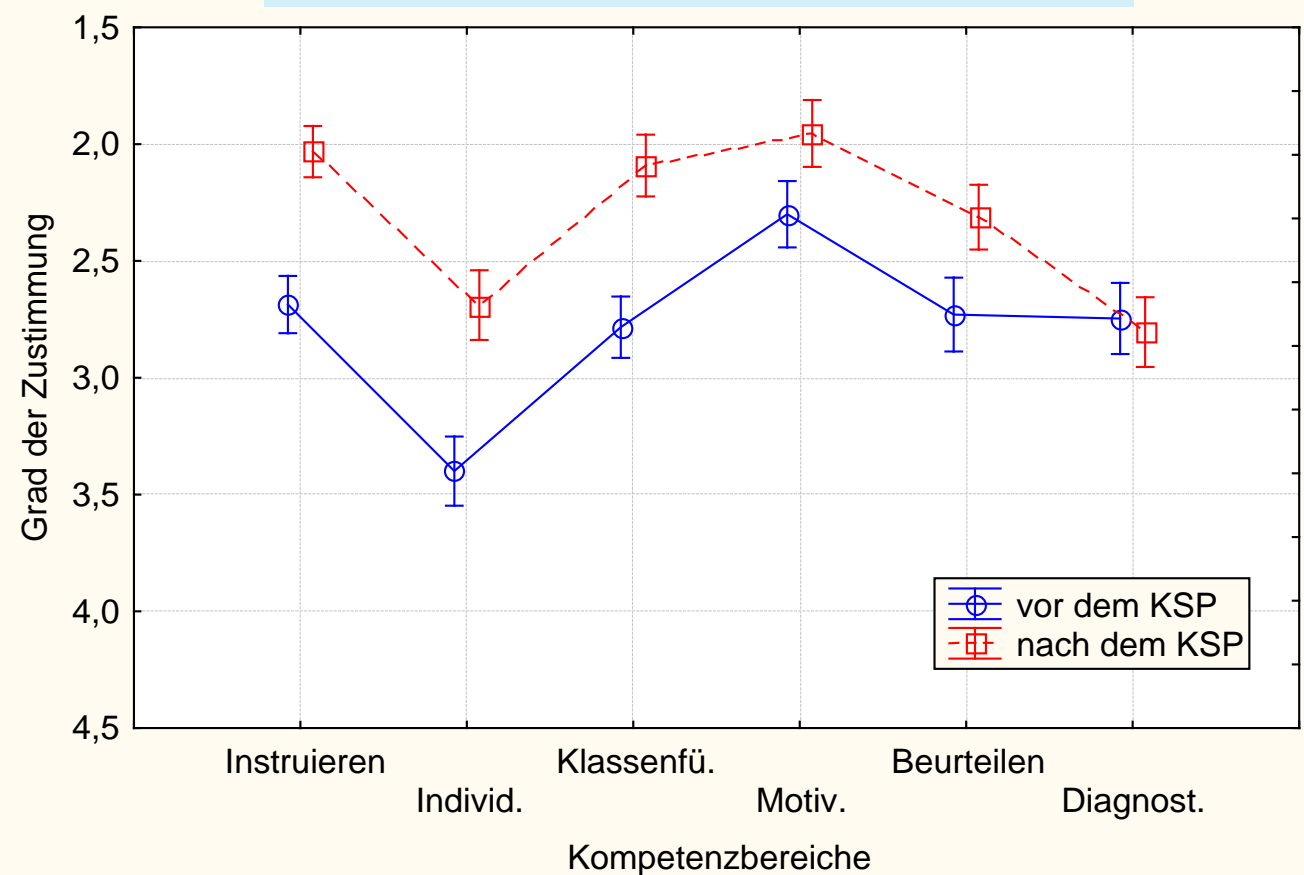
# Niveauvergleich der Skalierungen

H5

## Kompetenzstufen: Erhebung 2015/16



## Likertskalen: Erhebung 2014/15



# Diskussion

---

Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass die expertisebezogenen Einschätzungen vermutlich realistischer genutzt werden als klassische Likert-Skalen.

Im Hinblick auf den Evaluationszweck unserer Studie zeigte sich, dass das Praxissemester dezidiert praktische Lerngelegenheiten bietet, was von vier Semestergruppen bestätigt wird.

Ferner können wir zeigen, dass die unterrichtsbezogenen Kompetenzen durch das Praktikum gesteigert werden. Der Prä-Posttestvergleich erbringt dieselben Befunde wie der Praktikums-Wartekontrollgruppen-Vergleich.

Neben dem allgemeinen Effekt lassen sich schwach ausgeprägte differenzierte Effekte finden, d. h. bereichsspezifische Kompetenzzuwächse.



# Diskussion

---

Wir können zeigen, dass sich die Studierenden untereinander in ihren Lerngelegenheiten und Kompetenzzuwächsen deutlich unterscheiden (differentielle Effekte). Die Akzeptanz an der Schule und das eigene Engagement scheinen dabei eine gewisse Rolle zu spielen. Dies spricht für die Gültigkeit des Angebots-Nutzungs-Modells.

Weitere Faktoren werden fortlaufend untersucht, u. a. das Ansprechen individueller Bedürfnisse, die Beziehung zur betreuenden Lehrperson oder der Umfang des selbstständig gestalteten Unterrichts.

Hinderlich ist die zwar vorhandene, aber deutlich begrenzte Bereitschaft der Studierenden zur Bearbeitung von Erhebungsinstrumenten.

Aktuell wird in einer qualitativen Studie der Einfluss des selbstgesteuerten Ressourcenmanagements auf den Verlauf des Engagements untersucht.

# Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

---

<https://www.uni-erfurt.de/qualiteach/>

**QUALITEACH**  
IDENTITÄT.IMMERSION.INKLUSION

