

Das strukturierte Portfolio zur Dokumentation
des Orientierenden Praktikums für Lehramtsstudierende

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 02

Sozialwissenschaft, Medien und Sport

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Dipl.-Psych. Myriam Schlag

aus Naumburg/Saale

Mainz

2015

Referentin: [Name aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt]

Korreferent: [Name aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt]

Tag des Prüfungskolloquiums: 24. November 2014

[Widmung aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt]

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	VII
1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	3
2.1 Das Schulpraktikum	3
2.1.1 Definition und Ziele des Schulpraktikums	3
2.1.2 Arten und Aufgaben des Schulpraktikums.....	5
2.1.3 Betreuung im Schulpraktikum.....	5
2.1.4 Wirkung des Schulpraktikums.....	8
2.1.5 Das Schulpraktikum in Rheinland-Pfalz.....	9
2.1.6 Praktikumsaufgaben der Orientierenden Praktika in Rheinland-Pfalz	11
2.1.7 Exkurs: Beobachtung und Reflexion von Unterricht	12
2.1.8 Zusammenfassung des Abschnitts Schulpraktikum	14
2.2 Portfolios in der Lehrerbildung	15
2.2.1 Definition, Charakteristika und Ziele des Portfolios	16
2.2.2 Arten, Inhalte und Struktur des Portfolios	17
2.2.3 Rahmenbedingungen des Portfolios	19
2.2.4 Kompetenzen und Standards im Portfolio	19
2.2.5 Betreuung und Bewertung von Portfolios	20
2.2.6 Probleme bei der Arbeit mit Portfolios	23
2.2.7 Forschungsergebnisse zum Portfolio	24
2.2.8 Zusammenfassung des Abschnitts Portfolio	36
2.2.9 Das Arbeitsheft – Ein Portfolio für das Schulpraktikum	37
2.2.10 Exkurs: Akzeptanz als Implementationsbedingung von Portfolios.....	46
2.3 Kompetenzen in der Lehrerausbildung.....	49
2.3.1 Der Kompetenzbegriff.....	49
2.3.2 Kompetenzmodelle für Lehrkräfte.....	52
2.3.3 Standards und Kompetenzen im Lehramtsstudium und in den Schulpraktika.....	58
2.3.4 Diagnostik von Lehrerkompetenz	73
2.3.5 Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden im Studium und in den Schulpraktika	78

2.3.6	Zusammenfassung des Abschnitts Kompetenzen in der Lehrerausbildung	97
2.4	Selbstwirksamkeitserwartung.....	99
2.4.1	Definition und Abgrenzung der Selbstwirksamkeitserwartung.....	99
2.4.2	Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung	101
2.4.3	Quellen und Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung	102
2.4.4	Diagnostik der generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung	104
2.4.5	Zusammenfassung des Abschnitts Selbstwirksamkeitserwartung	106
2.4.6	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	107
2.4.7	Zusammenfassung des Abschnitts Selbstwirksamkeitserwartung	113
2.5	Fragestellung	114
2.5.1	Überprüfung der Akzeptanzskala.....	115
2.5.2	Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum.....	115
2.5.3	Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung	118
2.5.4	Akzeptanz der Praktikumsdokumentation	119
2.5.5	Zusammenhang zwischen den Konstrukten	120
2.5.6	Begründung für die Auswahl des Arbeitshefts.....	121
2.5.7	Kompetenz-Einschätzungen durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende	122
2.5.8	Ausblick.....	123
3	Studie 1: Konstruktion der Akzeptanz-Skala	124
3.1	Methode	124
3.1.1	Stichprobe.....	124
3.1.2	Design	125
3.1.3	Instrumente	125
3.2	Durchführung.....	126
3.3	Ergebnisse.....	126
3.3.1	Schwierigkeitsanalyse	127
3.3.2	Trennschärfe.....	127
3.3.3	Faktorenanalyse.....	128
3.3.4	Reliabilitätsanalyse.....	128
3.4	Zusammenfassung der Studie 1	128
4	Studie 2: Hauptstudie.....	129
4.1	Methode	129
4.1.1	Stichproben.....	129

4.1.2	Experimentalgruppe	129
4.1.3	Referenzgruppe 1	130
4.1.4	Referenzgruppe 2	131
4.2	Design	132
4.3	Instrumente	132
4.3.1	Datenerhebungen der Studierenden mit dem Arbeitsheft (Experimentalgruppe).....	133
4.3.2	Datenerhebung in den Referenzgruppen	137
4.4	Durchführung.....	137
4.4.1	Vorgehen bei Studierenden der Experimentalgruppe	137
4.4.2	Durchführung bei Studierenden der Referenzgruppe 1 und 2	140
4.5	Ergebnisse.....	141
4.5.1	Selbsteingeschätzte Kompetenz	141
4.5.2	Pädagogisch-psychologisches Wissen.....	148
4.5.3	Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung	150
4.5.4	Akzeptanz der Praktikumsdokumentation	152
4.5.5	Zusammenhang zwischen den Konstrukten	154
4.5.6	Begründungen für die Arbeit mit dem Arbeitsheft	160
4.6	Zusammenfassung der Studie 2.....	161
5	Studie 3: Kompetenz-Einschätzungen durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende	163
5.1	Methode	163
5.1.1	Stichprobe.....	163
5.1.2	Instrumente	164
5.1.3	Durchführung und Design.....	165
5.2	Ergebnisse.....	166
5.2.1	Unterschiede zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden in der Kompetenz-Einschätzung	166
5.2.2	Unterschiede zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden in der Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen	167
5.2.3	Unterschiede zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden in der Einschätzung der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation	168
5.3	Zusammenfassung der Studie 3.....	170

6 Diskussion	171
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	171
6.1.1 Unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit ihrer Praxisdokumentation?.....	171
6.1.2 Wie entwickelt sich die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft über das Praktikum hinweg?	174
6.1.3 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den eingesetzten Konstrukten?.....	175
6.1.4 Gibt es Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehramtsstudierenden?	178
6.2 Grenzen der vorliegenden Untersuchung.....	179
6.3 Implikationen	182
6.3.1 Schulpraktika.....	182
6.3.2 Portfolios in der Lehrerbildung.....	183
6.3.3 Lehrer-Kompetenzen	184
6.3.4 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	186
6.4 Schlussbemerkung und Ausblick.....	186
Literaturverzeichnis	IX
Anhang	XX
Arbeitsheft zur Praktikumsdokumentation für das Orientierende Praktikum 2	XX
Begleitheft für Praktikumsbetreuende Lehrkräfte.....	LIX
Erklärung	LXV
Curriculum Vitae	LXVI
Zusammenfassung	LXVII

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1	Items der Akzeptanz-Skala.....	125
Tabelle 3.2	Mittelwerte (<i>M</i>), Standardabweichungen (<i>SD</i>), Schiefe (<i>v</i>) und Kurtosis der Akzeptanz-Items	126
Tabelle 3.3	Normierte Mittelwerte (<i>M</i>) und Standardabweichungen (<i>SD</i>) sowie die korrigierte Trennschärfe der Items der Akzeptanz-Skala.....	127
Tabelle 3.4	Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Akzeptanz-Skala	128
Tabelle 4.1	Rücklaufquoten der Online-Fragebögen in der Experimentalgruppe	130
Tabelle 4.2	Rücklaufquoten der Online-Fragebögen in der Referenzgruppe 1 und Referenzgruppe 2	131
Tabelle 4.3	Übersicht über verwendete Fragebogen-Abschnitte und Skalen zu den einzelnen Messzeitpunkten bei Studierenden, die mit dem Arbeitsheft arbeiteten (Experimentalgruppe).	133
Tabelle 4.4	Skala zur Betreuung im Schulpraktikum	136
Tabelle 4.5	Übersicht über verwendete Fragebogen-Abschnitte und Skalen zu beiden Messzeitpunkten bei Studierenden, die mit den Praktikumsaufgaben arbeiteten (Referenzgruppen).	137
Tabelle 4.6	Für die Studierenden relevante Projektschritte von <i>Uni cum Praktikum</i>	139
Tabelle 4.7	Interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skalen zur selbsteingeschätzten Kompetenz, der Relevanz und Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen in der Experimentgruppe und den Referenzgruppen 1 und 2 zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3).....	142
Tabelle 4.8	Mittelwerte (<i>M</i>) und Standardabweichungen (<i>SD</i>) der Kompetenz-Gesamtskala und -Subskalen der Experimentalgruppe (EG) und der Referenzgruppen (RG1/2) zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3).....	143
Tabelle 4.9	Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung über drei Messzeitpunkte in der Experimentalgruppe für Kompetenz-Gesamtskala und -Subskalen.....	144
Tabelle 4.10	Mittelwerte (<i>M</i>) und Standardabweichungen (<i>SD</i>) der Relevanz-Gesamtskala und -Subskalen der Experimentalgruppe (EG) und der Referenzgruppen (RG1/2) zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3).....	146
Tabelle 4.11	Mittelwerte (<i>M</i>), Standardabweichungen (<i>SD</i>), Kennwerte des t-Tests und Effektstärke (<i>d</i>) der Anwendungshäufigkeits-Gesamtskala und -Subskalen der Experimentalgruppe (EG (T2)) und der Referenzgruppe 2 (RG2 (T3))	148
Tabelle 4.12	Mittelwerte (<i>M</i>) und Standardabweichung (<i>SD</i>) der Skala zum pädagogisch-psychologischen Wissen für Experimentalgruppe (EG) und Referenzgruppe 2 (RG2)	149

Tabelle 4.13	Übersicht über Wissens-Items und Aufgabenschwierigkeit (p_i) unterteilt nach Experimentgruppe (EG) und Referenzgruppe 2 (RG2).	150
Tabelle 4.14	Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Reliabilitäten (Cronbachs α) der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) nach Jerusalem und Schwarzer (1999) zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3)	151
Tabelle 4.15	Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Reliabilitäten (Cronbachs α) der Akzeptanz-Skala nach Messzeitpunkten (T2, T3) und Gruppen	153
Tabelle 4.16	Korrelationen der selbsteingeschätzten Kompetenz, Relevanz und Anwendungshäufigkeiten der Kompetenz	156
Tabelle 4.17	Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Einzelitems sowie der Gesamtskala.....	157
Tabelle 4.18	Korrelationen zwischen selbsteingeschätzter Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Akzeptanz des Arbeitshefts und Betreuung im Schulpraktikum	159
Tabelle 4.19	Kategorien, Anzahl der Nennungen und Beispiele zur Begründung der Arbeit mit dem Arbeitsheft	160
Tabelle 5.1	Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräfte, Stichprobengröße (N), Kennwerte des t-Tests zur Kompetenzeinschätzung und Effektstärken (d).....	167
Tabelle 5.2	Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräfte, Stichprobengröße (N) und Kennwerte des t-Tests zur Relevanz-Einschätzung	168
Tabelle 5.3	Übersicht der Akzeptanzskala für praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Studierende	169
Tabelle 5.4	Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Stichprobengröße (N), Kennwerte des t-Tests und Effektstärken (d) der Akzeptanz-Einschätzung durch die Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräfte	169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Betreuungsaufgaben im Praktikum (Hascher & Moser, 2001, S. 229)	6
Abbildung 2.2	Schwierigkeiten und Diskrepanzen in der Praktikumsbetreuung (Hascher & Moser, 2001, S. 227f.).....	7
Abbildung 2.3	Darstellung des zeitlichen Verlaufs der Praktikumsarten im Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz (MBWWK, 2010).....	10
Abbildung 2.4	Erfahrungsbereiche und Aufgaben aus dem Aufgabenkatalog für das Orientierende Praktikum (MBWWK, 2013).....	12
Abbildung 2.5	Kompetenzmatrix zur Portfolio-Bewertung (Snyder, Lippincott & Bower, 1998, S. 48)	21
Abbildung 2.6	Kriterienkatalog zur Portfoliobewertung (Snyder, Lippincott & Bower, 1998, S. 52)	22
Abbildung 2.7	Skala zur individuellen Einschätzung des Portfolios (Wade & Yarbrough, 1996, S. 75)	26
Abbildung 2.8	Levels zur Bewertung der Projekte der Lehramtsstudierenden in den Kategorien <i>Inhalt, Aktivitäten, Methoden und Reflexion</i> (Cáceres, Chamos & Azcárate, 2010, S. 1190)	33
Abbildung 2.9	Level der Veränderung der Portfolio-Versionen (Beginn vs. Ende des Seminars) (Cáceres, Chamos & Azcárate, 2010, S. 1191).....	33
Abbildung 2.10	Aufgabenausschnitt aus dem Arbeitsheft. Beobachtungsaufgabe zum Thema Attribution	40
Abbildung 2.11	Aufgabenstellung zu <i>Störungen im Unterricht</i> aus dem Arbeitsheft.....	41
Abbildung 2.12	Abschnitte und Aufgaben der Unterrichtsplanung im Arbeitsheft	42
Abbildung 2.13	Das Technology-Acceptance-Model 2 nach Venkatesh und Davis (2000) (Übersetzung aus Bürg & Mandl, 2005).....	46
Abbildung 2.14	Modell des Kompetenzbegriffs nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XII)	51
Abbildung 2.15	Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenzen nach Frey (2004, S. 907).....	53
Abbildung 2.16	Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikation für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)	55
Abbildung 2.17	Übersicht über Standardgruppen nach Oser (2001, S. 230)	60
Abbildung 2.18	Standardgruppe <i>Lehrer-Schüler-Beziehungen</i> (Oser, 1997a, S. 31).....	60
Abbildung 2.19	Kompetenzen und Inhaltsbereiche der ersten Phase der Absolventenausbildung (Terhart, 2002, S. 33).....	62
Abbildung 2.20	Standards für die Absolventen der ersten Phase nach Terhart (2002, S. 34).....	62

Abbildung 2.21	Kompetenzen und Inhaltsbereiche der zweiten Phase der Absolventenausbildung (Terhart, 2002, S. 35).....	63
Abbildung 2.22	Standards für die Absolventen der zweiten Phase nach Terhart (2002, S. 35f.).....	64
Abbildung 2.23	Kompetenzbereiche und Kompetenzen aus den Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften (KMK, 2004a), angepasst.....	66
Abbildung 2.24	Kompetenzbereich: Unterrichten/Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen (KMK, 2004a, S. 7).....	67
Abbildung 2.25	5 Standards für die Schulpraktischen Studien (Terhart, 2002, S. 35).....	68
Abbildung 2.26	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Kompetenz 2 (KMK, 2004a, S. 8).....	69
Abbildung 2.27	INTASC-Standards, übersetzt von Terhart (2002, S. 62f.)	71
Abbildung 2.28	NBPTS-Kernstandards, übersetzt von Terhart (2002, S. 61).....	72
Abbildung 2.29	Beispiel-Items der allgemeinen und spezifischen Fachkompetenz(en) (Schubarth et al., 2012, S. 209), angepasst.....	92
Abbildung 2.30	Beispiel-Items der überfachlichen Kompetenzen (Schubarth et al., 2012, S. 210), angepasst	92
Abbildung 2.31	Skala zur Erfassung der allgemeinen Planungskompetenz (Bach, 2013, S. 264)	94
Abbildung 2.32	Schematische Darstellung des Unterschieds zwischen Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193, Übers. v. Verf.)	100
Abbildung 2.33	Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit (Jonas & Brömer, 2002, S. 291)	102
Abbildung 2.34	Unterschiedliche Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Beispielen aus gängigen Fragebögen (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269)	108
Abbildung 4.1	Design der Datenerhebung für Studie 2	132
Abbildung 4.2	Beispiel-Item der Wissensfragen (Bereich Lernstörungen).....	136
Abbildung 4.3	Vergleich der eingeschätzten Akzeptanz zwischen Experimentalgruppe und Referenzgruppe 2 zu Messzeitpunkt T3.....	154
Abbildung 5.1	Design der Datenerhebung für Studie 3	166
Abbildung 6.1	Ex-post-facto Modell zum Zusammenhang verschiedener Konstrukte im Schulpraktikum	177

1 Einleitung

"Mehr Praxis. Praxis, Praxis und noch mal Praxis. Das ist das Mantra in Diskussionen über Reformen des Lehramtsstudiums, eine gefühlte Ewigkeit ist das schon so. Lehrer würden zu theoretisch, zu fachlich, zu wenig pädagogisch ausgebildet, heißt es immer wieder. Aber was folgt aus dieser Klage? Sollen angehende Chemielehrer weniger über die Elemente der Natur lernen und dafür mehr über die kindliche Psyche? Sollen die Studenten, statt im Seminar zu sitzen, lieber Praktikum an Praktikum reihen oder direkt nach dem Abi wieder an die Schule gehen?" (Schultz, 2010)

Schon seit einigen Jahren werden Forderungen aber auch Fragen wie diese aus der Süddeutschen Zeitung in den öffentlichen Medien laut. Seit der Reform der Lehramtsstudiengänge als Reaktion auf den PISA-Schock 2001 und die Bologna-Reform wird die Praxis im Lehramtsstudium immer wieder betont und gefordert. Studiengänge wurden in Bachelor-Master-Systeme umgewandelt und die Praktikumsphasen neu verteilt. Die Umsetzung scheint erfolgt, doch so manche Fragen zum Schulpraktikum sind noch nicht geklärt. Erzielt das Schulpraktikum die gewünschte Wirkung? Wie effektiv ist es? Oder unterliegen die praktischen Phasen doch nur einem Mythos, dem *Mythos Praktikum* (Hascher, 2012)? Auch dazu wurden in Deutschland Studien durchgeführt, die insbesondere die Kompetenzentwicklung der Studierenden in den praktischen Phasen betrachtet haben (u. a. Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2012). Aber diese werfen weitere Fragen auf. Was macht ein Praktikum erfolgreich? Unter welchen Bedingungen wirkt das Schulpraktikum am besten?

An diesem Punkt setzt die nachfolgende Untersuchung dieser Arbeit an. Lehramtsstudierende in Rheinland-Pfalz absolvieren bereits sehr früh in ihrem Studium erste Schulpraktika bzw. Hospitationspraktika. Sie beobachten Unterricht und nehmen für drei Wochen am Schulleben teil. Die Aufgabe der Studierenden ist es dabei, die Perspektive zu wechseln, von der des Schülers¹ hin zum Lehrer. Ziel der Praktika ist es, dass die Studierenden sich den Beruf des Lehrers genauer ansehen und neue Kompetenzen aufbauen und erweitern. Die Lehramtsstudierenden haben jedoch auch die Aufgabe zu reflektieren – sowohl sich selbst als auch den beobachteten Unterricht. Es wird erwartet, dass sie dazu das in der Universität erworbene Theoriewissen verwenden – keine einfachen Aufgaben für Studienanfänger. Unterstützung für diese Aufgaben leisten zum einen die Mentoren in den Schulen

¹ In der gesamten Arbeit wird bei Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich die männliche Form verwendet. Diese bezieht sich jedoch auf beide Geschlechter.

und zum anderen die Praktikumsaufgaben. Doch wie sehen Praktikumsaufgaben aus, die die Studierenden optimal im Lernprozess der praktischen Phase unterstützen? Wie können diese an theoretische Inhalte der Universität anknüpfen oder den Kompetenzerwerb der Studierenden fördern?

Die nachfolgende Untersuchung vergleicht zwei Formen von Praktikumsdokumentationen für die Orientierenden Praktika (Hospitationspraktika) in Rheinland-Pfalz – ein freies Aufgabenformat und ein strukturiertes Portfolio. Betrachtet werden dabei die Kompetenzentwicklung, die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung und die Akzeptanz der Aufgaben durch die Studierenden aber auch die Rahmenbedingungen des Schulpraktikums. Die Frage dabei ist, ob sich das strukturierte Portfolio besser zur Praktikumsdokumentation eignet als die freien Aufgabenformate.

Um diese Untersuchung umfassend darzustellen, beginnt die nachfolgende Arbeit mit einer theoretischen Einleitung zu den Themen Schulpraktikum, Portfolio, Kompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung. Im Anschluss daran werden drei Studien präsentiert. Die erste Studie ist eine Voruntersuchung zu einer Skala, mit der die Akzeptanz der verschiedenen Praktikumsdokumentationen gemessen wird. Daran schließt sich die Hauptstudie an, welche die zwei Formen der Praktikumsdokumentation vergleicht. In der dritten Studie werden die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit den Fremdurteilen von Mentoren im Schulpraktikum verglichen. Den Abschluss der Arbeit bildet die Diskussion, welche die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst, in den theoretischen Kontext einordnet sowie Grenzen und Implikationen der Untersuchung darstellt.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Das Schulpraktikum

Ziel des nachfolgenden Abschnitts ist es, den Ausgangspunkt für die nachfolgende Untersuchung darzustellen. Dazu werden das Schulpraktikum und seine Aufgaben genauer betrachtet und allgemeine Aspekte des Schulpraktikums, wie Ziele, verschiedene Arten, Betreuung und Wirkung von Praktika, präsentiert. Anschließend wird das Schulpraktikum in Rheinland-Pfalz, am Beispiel des Orientierenden Praktikums der Universität Mainz und dessen Praktikumsaufgaben, genauer erläutert.

2.1.1 Definition und Ziele des Schulpraktikums

Um das Schulpraktikum zu beschreiben, wird die Definition nach Arnold et al. (2011) einbezogen. Die Autoren definieren das Schulpraktikum wie folgt:

Mit dem Begriff „Praktikum“ (engl. practicum, internship, student teaching, field experiences) bzw. mit der Präzisierung „Schul-“ oder „Unterrichtspraktikum“ werden insbesondere aus der Sicht der universitären Lehrerbildung jene studienbegleitenden Phasen bezeichnet, in denen sich Studierende der lehrerbildenden Studiengänge an den *Lernort* zu meist einer *Schule* begeben und dort sowohl am Unterricht als auch am allgemeinen Schulleben teilnehmen (vgl. Hascher, 2007a). (S. 13)

Arnold et al. (2011) ergänzen, dass die Kombination von universitären Lehrveranstaltungen mit Schulpraktika als schulpraktische Studien bezeichnet werden. Das Schulpraktikum ist somit ein Bestandteil des Lehramtsstudiums, welcher typischerweise in der Schule durchgeführt wird, mit dem Ziel, den Unterricht und die Organisation Schule als Studierender kennen zu lernen.

Bach (2013) fasst drei Bereiche zusammen, in denen die Ziele des Schulpraktikums beschrieben werden:

- (a) Berufswahlüberprüfung
- (b) Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung
- (c) Theorie-Praxis-Verknüpfung

(a) Zur Berufswahlüberprüfung setzen sich Lehramtsstudierende während des Schulpraktikums mit den Aufgaben und Herausforderungen des Lehrerberufs auseinander und lernen die Schule als Institution kennen. Die Studierenden führen eigene Unterrichtsversuche durch, welche von Mentoren angeleitet werden. Ziel ist es, einen Rollen- und Perspektivwechsel zu bewirken, so dass die Studierenden von der Schülerrolle zur Lehrerrolle übergehen (Bach, 2013).

(b) Der Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzerweiterung stehen im engen Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung. Welche Kompetenzen und Standards während der Schulpraktika von Bedeutung sind, wird im nachfolgenden Abschnitt nochmals aufgegriffen und genauer erläutert. Die Fähigkeiten des Beobachtens, der Interpretation und der Reflexion von Unterricht sind dabei für den Kompetenzerwerb von besonderer Bedeutung (Bach, 2013).

Schulpraktika sollen nicht dazu dienen, unterrichtliche Handlungsmuster im Sinne eines praktischen Trainings unreflektiert zu übernehmen bzw. berufliche Handlungskompetenzen zu entwickeln (u.a. Bennack & Jürgens, 2002; Terhart, 2000a; Topsch, 2004b), sondern sie werden vielmehr als Möglichkeit gesehen, Unterricht systematisch und theoriegeleitet beobachten, analysieren und reflektieren zu können (z. B. durch angeleitete, auf spezifische Fragestellungen fokussierte Beobachtungsaufgaben). (Bach, 2013, S. 91)

Bach fasst mit seiner Aussage klar zusammen, welche Aufgaben für Studierende während der Schulpraktika bzw. der Hospitation im Vordergrund stehen. Als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb sehen Schellack und Lemmermöhle (2007) eine „systematisch, methodisch kontrollierte Analyse und Reflexion der Praxis“ (S. 142). Die Autoren sehen darin die Möglichkeit, theoretisches Wissen und praktisches Handlungswissen miteinander zu verknüpfen. Um dies zu erreichen, sollen „Wahrnehmungs-, Interpretations- und Reflexionskompetenzen“ (Schellack & Lemmermöhle, 2007, S. 142) im Schulpraktikum ausgebildet werden.

(c) Die Theorie-Praxis-Verknüpfung steht in Verbindung zum Erwerb der reflexiven Fähigkeit und geht der Forderung nach, Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen (Bach, 2013). Theorie und Praxis stehen hierbei in reziproker Beziehung. Wissenschaftliche Theorien werden im Rahmen des Schulpraktikums überprüft und weiterentwickelt. Des Weiteren werden die Praxiserfahrungen, welche im Schulpraktikum gesammelt werden, theoriegeleitet und kritisch reflektiert. Außerdem werden die Erfahrungen aus dem Schulpraktikum in Vor- und Nachbereitungen sowie anhand von Praktikumsbetreuung mit der Theorie in Verbindung gesetzt (Bach, 2013). Dies kann mit dem Begriff des forschenden Lernens gleichgesetzt werden (Arnold et al., 2011; Terhart, 2002). Zusätzlich werden die Erfahrungen aus Schulpraktika als Impulse für das Studium genutzt, wie z. B. für den Studienaufbau (Bach, 2013).

2.1.2 Arten und Aufgaben des Schulpraktikums

Arnold et al. (2011) führen zwei Arten von Schulpraktika an: das allgemeine bzw. erziehungswissenschaftliche Schulpraktikum und das Fachpraktikum. Dabei steht das allgemeine bzw. erziehungswissenschaftliche Schulpraktikum meist am Anfang des Studiums und beinhaltet allgemeindidaktische oder schulpädagogische Elemente. Das Fachpraktikum hingegen bezieht sich auf fachdidaktische Inhalte aus den Unterrichtsfächern der Studierenden und findet nach den allgemeinen bzw. erziehungswissenschaftlichen Schulpraktika statt. Als weitere Formen sind das Integrierte Praktikum, welches Aspekte aus beiden vorher genannten Praktikumsarten beinhaltet (Arnold et al., 2011), und das außerschulische Praktikum, wie z. B. das Sozial- oder Betriebspraktikum, zu nennen (Bach, 2013).

Die Praktika können auch nach ihrer Funktion unterschieden werden. Bach (2013) führt dazu Hospitations- und Mitwirkungspraktika an. Bei Hospitationspraktika stehen die Erkundung des Lehrerberufes und die damit verbundene außerunterrichtliche Aufgabenbereiche sowie die Hospitation des Unterrichts im Vordergrund. Der Schwerpunkt bei Mitwirkungspraktika liegt hingegen auf der Planung und Durchführung von eigenem Unterricht (Bach, 2013).

Neben den verschiedenen Arten von Schulpraktika lassen sich in der Theorie verschiedene Formen von Aufgaben für das Schulpraktikum differenzieren. Arnold et al. (2011) unterscheiden dabei *Dokumentations- und Beobachtungsaufgaben*, *Handlungsaufgaben* und *Analyseaufgaben*. Bei Dokumentations- und Beobachtungsaufgaben stehen Interaktionen von Schülern untereinander sowie mit Lehrern, das Lehrverhalten und außerunterrichtliche Handlungsfelder (z. B. Elternabende) im Vordergrund. Dokumentationsaufgaben können sich auch auf die schriftliche Ausarbeitung eines Unterrichtsversuchs oder dessen Planung beziehen. Als Handlungsaufgaben werden bei Mitwirkungspraktika Unterrichtsversuche bezeichnet. Diese bezeichnen Arnold et al. (2011) auch als assistierten Unterricht, da die Studierenden immer von einem Mentor unterstützt werden sollten, der in der entsprechenden Schulklasse unterrichtet. Zu den Analyseaufgaben gehören kriteriengeleitete Auswertungen, Beschreibungen, Beobachtungen, gesammelte Dokumente sowie Analysen von eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden. Es gehört hierzu auch das Analysieren von Unterrichtshandeln (wie z. B. Klassenführung) und die Selbstreflexion (wie z. B. das Selbstwirksamkeitserleben oder Einstellungen gegenüber einzelnen Schülern oder auch Gruppen von Schülern) (Arnold et al., 2011).

2.1.3 Betreuung im Schulpraktikum

Neben Zielen und Aufgaben im Schulpraktikum ist auch die Betreuung der Studierenden ein Bestandteil des Praktikums. Arnold et al. (2011) unterscheiden zwei Arten von Betreuern im Schulpraktikum:

die *Mentoren* und die *Tutoren bzw. Praktikumsbeauftragte*. Erstere definieren Arnold et al. (2011) wie folgt: „*Mentor/inn/en* sind Lehrkräfte an den Praktikumsschulen, in deren Unterricht die Studierenden hospitieren und ggf. eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung der Mentor/inn/en unternehmen. Zugleich übernehmen die Mentor/inn/en die Aufgabe, mit den Studierenden Nachbesprechungen zu den hospitierten bzw. gehaltenen Unterrichtsstunden durchzuführen“ (S. 61). Lehramtsstudierende werden zudem durch *Tutoren bzw. Praktikumsbeauftragte*, die Lehrpersonen der Hochschule sind, betreut. Mentoren haben die Aufgabe, den Studierenden das Erkunden von Unterricht, bspw. durch Hospitation, zu ermöglichen. Zu ihren Aufgaben gehört ebenfalls, die hospitierten Stunden mit den Studierenden zu besprechen und eigene Unterrichtsversuche der Studierenden zu unterstützen (Arnold et al., 2011). Abbildung 2.1 zeigt eine Übersicht, in der Hascher und Moser (2001) die Aufgaben der Mentoren zusammengestellt haben. Das Modell ist deskriptiv und wurde von den Autoren noch nicht empirisch überprüft. Aus diesem Modell wird der Punkt *reflektierte Eigenerfahrungen und Handlungsalternativen* herausgegriffen. Dieser stellt dar, dass Mentoren die Studierenden einerseits dabei unterstützen müssen, neue Erfahrungen zu reflektieren. Andererseits haben sie auch die Aufgabe, eigene Handlungsweisen kritisch zu überdenken, mit dem Ziel, Handlungsalternativen aufzeigen zu können.

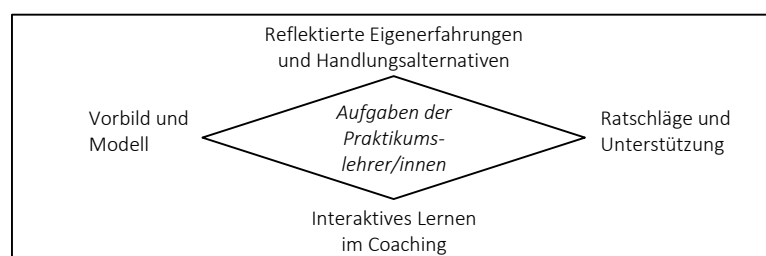


Abbildung 2.1 Betreuungsaufgaben im Praktikum (Hascher & Moser, 2001, S. 229)

Aus diesen Aufgaben ergeben sich laut Hascher und Moser (2001) auch Spannungsfelder für die Mentoren, welche in Abbildung 2.2 dargestellt werden. Dabei wird deutlich, dass die Rollen eines Mentors teilweise gegensätzlich sind. So sollen die Mentoren die Studierenden beispielsweise während des Praktikums unterstützen und fördern, müssen diese aber gleichzeitig womöglich bewerten.

- Sozialisation vs. Lernen: Praktikant/innen sollten in das Berufsfeld einer Lehrperson integriert werden, deren Aufgaben und Rollen adaptieren und gleichzeitig einen eigenen Unterrichtsstil entwickeln.
- Fördern vs. Beurteilen: Praktikant/innen sollen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt werden, zugleich bewerten Praktikumslehrer/innen ihre Berufseignung und die Handlungskompetenzen.
- Vorgaben vs. Entfaltungsmöglichkeiten: Praktika finden im Berufsalltag statt, ermöglichen somit den Praktikant/innen 'originale Begegnungen', sind damit aber vor allem der Entwicklungsförderung der Schüler/innen verpflichtet.
- Fordern vs. Fürsorge: Praktikumslehrer/innen fungieren als Helfende, Beratende und Unterstützende, zugleich sollen Praktikant/innen aber auch auf die Komplexität, auf Anforderungen und Beanspruchungen durch den Lehrberuf vorbereitet werden.
- Erfahrung vs. Innovation: Praktikant/innen bringen neue Ideen, aktuelle Konzepte und individuelle Bedürfnisse mit in das Praktikum, die mit dem Erfahrungswissen der Expert/innen konkurrieren und diesem widersprechen können.
- Ressourcen vs. Defizite: Praktikumslehrer/innen müssen die Ressourcen der Praktikant/innen stärken und dürfen gleichzeitig die Schwächen und Probleme der angehenden Lehrer/innen nicht ausser Acht lassen.

Abbildung 2.2 Schwierigkeiten und Diskrepanzen in der Praktikumsbetreuung (Hascher & Moser, 2001, S. 227f.)

Über die Betreuung von Schulpraktika von Seiten der Hochschule gibt es nur wenig Forschung (Gröschner & Seidel, 2012). Aufgrund fehlender Lernbegleitung der Schulpraktika durch die Hochschulen, müssen Studierende oft eigenständig eine Verbindung von Theorie und Praxis herstellen (Gröschner & Seidel, 2012). Gröschner und Seidel (2012) fordern

. . . einen Ausbau von Kommunikations- und Kooperationsprozessen der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen Schule und Hochschule, die mit dem gemeinsamen Anliegen einer qualitativ hochwertigen und kohärenten anschlussfähigen Lernbegleitung im Praktikum einen fruchtbaren Nährboden für die Anknüpfung im weiteren Professionalisierungsprozess (im Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg) darstellen (vgl. Gröschner, 2011). (S. 176f.)

Die Autoren benennen damit einen Mangel an Kooperation zwischen den Institutionen, die an der Lehrerbildung beteiligt sind. Dieser Aspekt wird nachfolgend bei den Orientierenden Praktika in Rheinland-Pfalz aufgegriffen und an dessen Beispiel betrachtet.

2.1.4 Wirkung des Schulpraktikums

In diesem Abschnitt steht die Frage im Vordergrund, welche Wirkungen Schulpraktika haben. Um dieser Frage nachzugehen, wird der aktuelle Stand der Forschung zuerst einmal mit Hilfe des Review-Artikels von Hascher (2012) dargestellt. Hascher (2012) beschreibt dabei das Phänomen des *Mythos Praktikum*, welches eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis anspricht. Einerseits geben Studierende und in der Praxis tätige Personen sehr positive Bewertungen und Einschätzungen des Schulpraktikums ab, welche sich auf die Praktika, die Kompetenzen der Praktikumslehrkräfte und die Wichtigkeit des Ausbildungsabschnitts beziehen. Andererseits zeigt die empirische Forschung in einem historischen Abriss der Schulpraktikumsforschung seit den 50er Jahren aber uneinheitliche Ergebnisse. Es ließen sich sowohl positive (z. B. eine realistische Einschätzung des Lehrerberufs, Cole & Knowles, 1993) als auch negative (z. B. Verringerung der Unterrichtsmotivation und des Selbstwerts während der Schulpraktika, Covert & Clifton, 1983, zitiert nach Hascher, 2012) Entwicklungen nachweisen.

Hascher (2012) betont, dass die genaue Wirkung von Praktika jedoch noch nicht vollständig geklärt ist. Als Schwächen der Forschung benennt sie beispielsweise die heterogenen Ausbildungskontexte und Praktikumsarten, die ungenaue Darstellung der Praxisfelder, die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernkonzeptionen sowie fehlende Längsschnitt- oder Prä-Post-Designs. Bach (2013) ergänzt die Position von Hascher und kritisiert die uneinheitlichen Forschungsmethoden. Die inkonsistenten Ergebnisse einiger Studien führt Bach (2013) auch auf die verschiedenen Erhebungsmethoden im Zusammenhang mit verschiedenen Items zurück.

Hascher (2012) fasst den aktuellen Forschungsstand zum Thema Schulpraktikum im deutschsprachigen Raum zusammen, indem sie Studien im Zeitraum von 1999 bis 2011 analysiert. Dabei stellt die Autorin die sieben nachfolgenden Hauptergebnisse vor, die bereits durch mehrere Studien abgesichert wurden.

1. Qualität und Effektivität von Praktika und die Kompetenz der Praxislehrpersonen werden als sehr positiv bewertet, was den *Mythos Praktikum* aufrechterhält.
2. Studierende schätzen schon zu Beginn der Praktika ihre fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzen als hoch ein.
3. Praxislehrkräfte bewerten die Kompetenzen der Studierenden nach dem Praktikum signifikant höher als die Studierenden sich selbst.

4. Mit zunehmender Praktikumserfahrung zeigen sich kritischere Bewertungen von Praktika und die Wertschätzung der theoretischen Ausbildungsanteile steigt. Die Befundlage zu der Frage, welche Wirkung Praktika haben, ist heterogen.
5. Den Studierenden ist eine Anerkennung durch die Lehrkräfte sehr wichtig, was dazu führen kann, dass Lernchancen nicht ausreichend genutzt werden.
6. Während der Schulpraktika ist den Studierenden eine gute Beziehung zur Schülerschaft wichtig, so dass sie teilweise die Lernprozesse der Schüler aus den Augen verlieren.
7. Die Lernprozesse im Praktikum werden durch die Qualität der Praktikumsbetreuung beeinflusst.

Weitere aktuelle Forschungsergebnisse zum Schulpraktikum aus dem deutschen Sprachraum, welche sich mit der Kompetenzentwicklung beschäftigen, werden nachfolgend im Abschnitt *Kompetenzen in der Lehrerausbildung* darstellt.

2.1.5 Das Schulpraktikum in Rheinland-Pfalz

Zum vollständigen Verständnis der nachfolgenden Untersuchung ist es notwendig, die Rahmenbedingungen der Schulpraktika für Studierende in Rheinland-Pfalz, insbesondere der Johannes Gutenberg-Universität Mainz näher zu erläutern. Das Bundesland Rheinland-Pfalz verfolgt dabei ein duales Ausbildungskonzept mit dem Ziel, die erste und zweite Phase der Lehrerbildung besser zu verbinden (Saterdag, 2009).

Insgesamt absolvieren die Studierenden fünf Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK), 2010). Eine Übersicht über die Praktika im Studienverlauf ist in Abbildung 2.3 dargestellt. Für die nachfolgende Untersuchung in dieser Arbeit sind dabei die Orientierenden Praktika im Bachelor-Studiengang für Lehramtsstudierende (Bachelor of Education) von Interesse.

Praktikumsart	Zeitliche Lage	Dauer
Bachelorstudiengang		
Orientierendes Praktikum 1	i.d.R. nach 1. Semester	10 Tage bzw. 15 Tage*
Orientierendes Praktikum 2	i.d.R. nach 2. Semester	10 Tage ¹ bzw. 15 Tage*
Orientierendes Praktikum 3	i.d.R. nach 3. Semester	15 Tage bzw. entfällt*
Vertiefendes Praktikum Bachelor	i.d.R. nach 4. Semester	15 Tage
Masterstudiengang		
Vertiefendes Praktikum Master	während des MA	15 Tage

¹ beim Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen: an einer außerschulischen beruflichen Ausbildungsrichtung abzuleisten

* vgl. Landesverordnung über Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehramter vom 12. September 2007 in der jeweils geltenden Fassung (LVO)

Abbildung 2.3 Darstellung des zeitlichen Verlaufs der Praktikumsarten im Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz (MBWWK, 2010)

Die Ziele des Orientierenden Praktikums formuliert das MBWWK (2011) auf seiner Homepage folgendermaßen:

- Kenntnis der Institution Schule und ihrer Tätigkeitsfelder aus der Perspektive einer Lehrperson
- Einblicke in schulische, erzieherische und unterrichtliche Prozesse Rahmenbedingungen des Lehrerinnen- oder Lehrerberufs erlernen [sic]
- Fähigkeit zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen
- Reflexion der persönliche Eignung und Neigung für den Lehrerinnen- oder Lehrerberuf (S. 1)

Ein Vergleich zwischen dieser Aufstellung und den Zielen des Schulpraktikums nach Bach (2013) macht deutlich, dass die beiden Zusammenstellungen zwar im Punkt der Berufswahlüberprüfung übereinstimmt, jedoch wird ein expliziter Einbezug der Theorie von den Zielen des Orientieren Praktikums (MBWWK, 2011) nicht gefordert. Auch der Kompetenzerwerb und die Kompetenzerweiterung werden nicht benannt. Beide Aspekte lassen sich zwar der Analyse von Lehr- und Lernprozessen zuordnen, werden jedoch nicht gesondert aufgeführt.

Die generelle Zuständigkeit für die Orientierenden Praktika in Rheinland-Pfalz obliegt den Studienseminaren, welche auch die Vorbereitungsveranstaltung durchführen. Während der Orientierenden Praktika werden die Lehramtsstudierenden von Lehrkräften in den Praktikumsschulen betreut (MBWWK, 2011). Es ist jedoch unklar, welche Aus- und Weiterbildungen die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte in den Praktikumsschulen durchlaufen haben müssen, um als praktikumsbetreuende Lehrkraft tätig zu sein.

Auch am Beispiel der Schulpraktika in Rheinland-Pfalz wird deutlich, dass verschiedene Institutionen der Lehrerbildung zusammenwirken. Während das MBWWK die Organisation der Praktika übernimmt, organisieren die Studienseminare sowohl für die Vorbereitungsveranstaltungen als auch das Stellen der Praktikumsaufgaben zuständig. Die Homepage des MBWWK zum Schulpraktikum in Rheinland-Pfalz liefert jedoch keine Informationen über die Inhalte der Vorbereitungsveranstaltungen für die Schulpraktika, welche von den Studienseminaren organisiert werden. Die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte vor Ort betreuen die Studierenden während des Schulpraktikums und geben Rückmeldungen zu den Praktikumsaufgaben. Die Universität ist an praktischen Ausbildungsphasen nicht beteiligt.

2.1.6 Praktikumsaufgaben der Orientierenden Praktika in Rheinland-Pfalz

Die Praktikumsaufgaben, die die Studierenden in den Orientierenden Praktika in Rheinland-Pfalz bearbeiten, sind in einem Aufgabenkatalog zusammengefasst. Der Aufgabenkatalog besteht aus fünf Erfahrungsbereichen, welche mit jeweils einer Beispiel-Aufgabe in Abbildung 2.4 dargestellt sind.

Zur Bewertung der Aufgaben werden den praktikumsbetreuenden Lehrkräften folgende Hinweise in der *Handreichung zur Bewertung von Leistungen in Orientierenden Praktika* des MBWWK gegeben: „Die Studierenden haben der praktikumsbetreuenden Person am Ende des Praktikums kurze schriftliche Ausarbeitungen zu Aufgaben, die in der Praktikumsanleitung zur Auswahl stehen und dort beschrieben sind, vorzulegen und sie dann in ihrem Praktikumsbuch abzulegen“ (2012, S. 3). Diese Aussage verdeutlicht, dass die Praktikumsaufgaben nicht im Zusammenhang mit weiteren Arbeiten in der universitären Lehre stehen und auch nicht mit Tutoren oder Praktikumsbeauftragten der Universität besprochen werden. Die Praktikumsaufgaben liefern außerdem wenig konkrete Hinweise zu einer gezielten Verbindung von Theorie und Praxis bzw. wird diese durch die Aufgaben wenig angeregt. Außerdem beinhalten die Aufgaben keine Anleitungen zum systematischen Beobachten von

Unterricht oder gar forschendem Lernen. Wie wichtig diese Anleitung jedoch für das professionelle Lehrerhandeln und die Reflexion von Unterricht ist, zeigt der anschließende Exkurs.

Erfahrungsbereich	Beispiel-Aufgabe
Schule und Beruf	Um den Arbeitsplatz Schule genauer zu erkunden, können Sie die Praktikumsschule beschreiben.
Erziehung	Um den erzieherischen Anteil des Lehrerinnen- und Lehrerberufs genauer wahrzunehmen, können Sie auf Regeln und Rituale in einer Lerngruppe im Laufe eines Schultages achten und diese beschreiben.
Kommunikation und Interaktion	Um sich mit den Fragen von Kommunikation und Interaktion an Schulen vertraut zu machen, können Sie Ihre Vorstellung und Verabschiedung an der Praktikumsschule darstellen.
Unterricht	Um erste Erfahrungen mit dem komplexen Themenbereich Unterricht zu gewinnen, können Sie Themen bzw. Problemstellungen der Hospitationsstunden und deren Einordnung in die Lehr- und Rahmenpläne darstellen.
Diagnose und Beratung	Um einen Einblick in Diagnose und Beratung als eine wichtige Aufgabe des Lehrerinnen- und Lehrerberufs zu gewinnen, können Sie den Einsatz von Lernhilfen im Unterricht dokumentieren.

Abbildung 2.4 Erfahrungsbereiche und Aufgaben aus dem Aufgabenkatalog für das Orientierende Praktikum (MBWWK, 2013)

2.1.7 Exkurs: Beobachtung und Reflexion von Unterricht

In diesem Exkurs wird dargestellt, welche Faktoren zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht von Bedeutung sind. Dazu werden sowohl die theoretischen Inhalte, als auch Grundlagen des wissenschaftlichen Beobachtens sowie die Rolle der Unterstützung betrachtet. Bei der Reflexion von Unterricht sind die theoretischen Inhalte, welche zumeist in der universitären Phase der Lehrerbildung erlernt werden, wichtig, wenn das Ziel eine „theoretisch fundierte Reflexion“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 13) ist. Damit ist gemeint, dass die praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund der erlernten Theorien betrachtet und eingeordnet werden, um eine professionelle Analyse der beobachteten Situation zu erstellen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Wissen, Einüben und Anwenden des wissenschaftlichen Beobachtens. Dazu werden an dieser Stelle die Ansätze von Good und Brophy

(2003) und die professionelle Wahrnehmung von Seidel, Blomberg und Stürmer (2010) dargestellt, welche nicht konträr sind, sondern sich gegenseitig ergänzen.

Good und Brophy (2003) führen in ihrem Buch *Looking in Classrooms* an, dass das bloße Ansehen von Videos des eigenen Unterrichts nicht zur Verbesserung des eigenen Unterrichtens führt. Wird die Beobachtung jedoch angeleitet, so treten positive Veränderungen auf:

Seeing a video of oneself teaching is like sitting in a classroom watching another teacher. The behavior is rapid and complex. If teachers do not know what to look for, they will not see much. However, when teachers view videotapes with a consultant who can provide specific feedback or with materials describing what to look for, positive changes occur. (Good & Brophy, 2003, S. 34)

Die Autoren betonen, dass es für eine gute Unterrichtsbeobachtung wichtig ist, Konzepte für die Beobachtung bereitzustellen. Beobachter müssen wissen, wie sie Informationen sammeln können, wonach sie suchen sollen und wie der konzeptuelle Rahmen aussieht. Um das Beobachten zu trainieren, schlagen Good und Brophy (2003) zum einen Fallstudien vor, geben zum anderen aber auch Hinweise für eine Vereinfachung der Beobachtung. Dabei gehen sie davon aus, dass nicht alle Geschehnisse im Unterricht auf einmal beobachtet werden können: „No observer can monitor everything that takes place. Even relatively simple tasks may be impossible to code simultaneously. . . . When we attempt to monitor too many things, we become confused and cannot record objectively. It is better to concentrate on a few behaviors for a while and then code a new set“ (Good & Brophy, 2003, S. 43f.). Um die Komplexität von Unterrichtssituationen zu reduzieren, geben die Autoren zwei Möglichkeiten an. So können entweder nur wenige Schüler beobachtet werden oder aber nur wenige interessierende Verhaltensweisen.

Diese Form der Unterrichtsbeobachtung geht mit der professionellen Wahrnehmung von Unterricht einher. Dabei ist die professionelle Wahrnehmung Teil der Lehrerexpertise. An dieser Stelle werden dazu nur Studien aus der deutschen Forschung zusammengefasst, welche größtenteils auf die Forschungsgruppe um Seidel zurückgehen. Für eine internationale Diskussion zur professionellen Wahrnehmung sei auf Seidel et al. (2010) verwiesen. Nach Seidel et al. (2010) besteht die professionelle Wahrnehmung aus den Komponenten *noticing* und *knowledge-based reasoning*. Noticing definieren die Autoren als „wissensgesteuerte Identifikation von Situationen und Ereignissen im Unterricht, die aus einer professionellen Sicht entscheidend für den Erfolg von Unterrichtshandlungen sind“ (Seidel et al., 2010, S. 297). Dabei können der Wahrnehmung von Unterricht drei Komponenten zugeordnet

werden, welche inhaltlich mit dem pädagogisch-psychologischen Wissen in Verbindung stehen und den Lernprozess der Schüler unterstützen: Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre. Knowledge-based reasoning beschreiben die Autoren als systematische Beobachtung, welche theoretisches Wissen einbezieht. Diese wissensgesteuerte Verarbeitung beinhaltet drei verschiedene Ebenen: Beschreiben, Erklären und Vorhersagen. Während es für das Beschreiben notwendig ist, verschiedene Situationen im Unterricht zu identifizieren und zu differenzieren, benötigt der Beobachter für das Erklären Wissen über mögliche Gründe sowie konzeptuelles Wissen. Die Vorhersage als dritte Ebene fordert zusätzlich eine Aussage über mögliche Konsequenzen der beobachteten Unterrichtssituation (Stürmer, Seidel & Schäfer, 2013). Da es sich bei der nachfolgenden Untersuchung dieser Arbeit bei den Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums um Novizen handelt, wird an dieser Stelle auch ein Ergebnis zur Experten-/Novizenforschung angeführt, welches in Verbindung zur professionellen Wahrnehmung steht. Seidel und Prenzel (2008) untersuchten Schulinspektoren, erfahrene Lehrkräfte und Lehramtsstudierende in ihrer Analysekompetenz. Die Schulinspektoren besaßen dabei insgesamt die höchste Analysekompetenz, gefolgt von Lehrkräften auf dem zweiten und den Studierenden auf dem dritten Platz. Studierende zeigten zwar die höchste Kompetenz auf der Ebene des Beschreibens, auf den höheren Ebenen lagen jedoch die Experten vorn.

Als dritter Punkt, welcher für die Reflexion und Beobachtung von Unterricht von Bedeutung ist, ist die Unterstützung beider Prozesse durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte vor Ort zu nennen. Auch Gruber und Rehl (2005) betonen die Betreuung in den Schulpraktika: „Eine besondere Herausforderung der Reflexion ist das Aufbrechen von nicht bewußten subjektiven Alltagstheorien, sie unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien begründbar zu machen. Dies erfordert eine hohe Eigenreflexivität der BetreuungslehrerInnen der Praktizierenden“ (S. 15). Neben der benannten Eigenreflexivität spielen auch zeitliche Ressourcen der Betreuung und sicherer Umgang mit aktuellen theoretischen Lehrinhalten eine kritische Rolle in der Betreuung von Praktika.

2.1.8 Zusammenfassung des Abschnitts Schulpraktikum

In diesem Abschnitt wurden neben der Definition auch Ziele des Schulpraktikums dargestellt. Es wurden verschiedene Arten von Praktika und Formen der darin zu bearbeiteten Aufgaben berichtet. Die Arten und Aufgabenformen von Praktika unterscheiden sich dabei zwischen den einzelnen deutschen Universitäten stark. Anschließend wurde dargestellt, welche Aufgaben und damit verbundenen Spannungsfelder sich für Mentoren im Schulpraktikum ergeben. Im Zusammenhang mit der Wirkung der Schulpraktika wurden der *Mythos Praktikum* und Ergebnisse des Reviews von Hascher (2012) dargestellt. Die Bestimmungen zu den Schulpraktika in Rheinland-Pfalz und die dazugehörigen

Praktikumsaufgaben wurden ebenfalls vorgestellt und die damit verbundenen Institutionen benannt. Der Abschnitt schloss mit einem Exkurs zur Reflexion und Beobachtung von Unterricht ab.

Betrachtet man nun die Anforderungen des Schulpraktikums nach Bach (2013) und vergleicht diese mit der Umsetzung der Praktikumsaufgaben in Rheinland-Pfalz, fällt auf, dass zum einen der Kompetenzerwerb und die Kompetenzerweiterung nicht explizit als Bestandteil dieser Praktika benannt werden und auch die Theorie-Praxis-Verbindung nicht gefordert wird. Die zum Praktikum formulierten Praktikumsaufgaben sind jedoch als Reflexionsaufgaben benannt. Aus dem dargestellten Exkurs des Abschnitts wird deutlich, dass für die Reflexion von praktischen Erfahrungen im Schulpraktikum zum einen theoretische Inhalte der Lehrerbildung und zum anderen das wissenschaftliche Beobachten wichtig sind. Beide Aspekte können dabei als Voraussetzung der Theorie-Praxis-Verbindung angesehen werden. Sowohl die Reflexion als auch das wissenschaftliche Beobachten brauchen dabei in ihrer Umsetzung Unterstützung von praktikumsbetreuenden Lehrkräften, welche die Studierenden zu beiden Prozessen anleiten. Jedoch ist fraglich, ob die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte dies auf Grund ihrer Ausbildung und ihrer zeitlichen Ressourcen leisten können. Da sich die Zuständigkeiten und Qualifikationen der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte nicht unmittelbar beeinflussen lassen, ist es ebenfalls möglich, die bestehenden Praktikumsaufgaben zu verändern. Diese haben zum Ziel sowohl die Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten bei den Studierenden zu fördern als auch zum wissenschaftlichen Beobachten anzuleiten. Im nachfolgenden Abschnitt wird dazu das Portfolio als neue Art der Praktikumsdokumentation vorgestellt, welches die genannten Ziele zur Praktikumsdokumentation umsetzt.

2.2 Portfolios in der Lehrerbildung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt das Schulpraktikum und dessen Aufgaben dargestellt wurden, steht in diesem Abschnitt das Portfolio als eine Möglichkeit zur Praktikumsdokumentation im Vordergrund. Ziel dieses Abschnitts ist es, das Portfolio anhand von Definitionen, Arten, Zielen, Aufgaben und Rahmenbedingungen zu beschreiben und den aktuellen Stand der Portfolio-Forschung darzustellen. Der Fokus liegt hierbei auf dem Einsatz des Portfolios in der Lehrerbildung. Anschließend wird das für die Untersuchung spezifische Portfolio, das *Arbeitsheft*, ausführlich beschrieben.

2.2.1 Definition, Charakteristika und Ziele des Portfolios

Ziel dieses Abschnitts ist es, das Portfolio zu definieren und dessen charakteristische Eigenschaften aufzuzeigen. Auffällig ist die Vielfalt der Definitionsansätze und der Umstand, dass es keine einheitliche und umfassende Definition des Portfolios gibt (Wade & Yarbrough, 1996). Imhof und Picard (2009) definieren das Portfolio als „. . . focused collection of diverse documents and artifacts that are apt to reflect a person’s learning process“ (S. 149). Die Definition von Darling-Hammond und Snyder (2000) greift zusätzlich zum Reflektieren auch den Nachweis-Charakter des Portfolios auf: „Portfolios are means by which teachers select and reflect upon artifacts of their practice collected over time and from multiple sources and diverse contexts to provide evidence of their thinking, learning, and performance“ (S. 536). Eine ausführlichere Definition, die auch die Bewertung des Portfolios einbezieht, geben Wade und Yarbrough (1996):

A portfolio can be a thickly stuffed file of assorted drafts, final pieces, and odd items or a thin, carefully chosen collection of one’s best work. A portfolio can include student’s work in one subject area over a few months or be the culmination of years of study in a student’s entire academic program. Educators may view portfolios largely as a form of alternative assessment or as a strategy for enhancing reflective thinking. (S. 65)

Loughran und Corrigan (1995) betonen den Prozess- und den Produkt-Charakter des Portfolios sowie das Zusammenwirken der beiden:

. . . we view the portfolio as comprising two components, a process and a product. The process is derived from the variety of activities, teaching and learning experiences, and presentations that the student teachers are involved in during the year. The products are the individual portfolio items that student teachers produce to represent their understanding of these experiences. A major focus of both the process and the product is to help student teachers begin to articulate their understanding of what they think it means to be a science teacher. (Loughran & Corrigan, 1995, S. 567)

Fasst man die eben genannten Definitionen und Charakteristika zusammen, lassen sich folgende Eigenschaften identifizieren, welche die Basis der nachfolgenden Arbeit bilden: Das Portfolio enthält Artefakte der Studierenden, hilft den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu analysieren (Imhof & Picard, 2009; Zeichner & Wray, 2001), dient als Leistungsnachweis und stellt eine alternative Form der Bewertung dar (formative Diagnostik). Nach Barton und Collins (1993) ist zu ergänzen, dass das

Portfolio eine Verknüpfung von Theorie- und Praxis-Erfahrungen darstellt und ein explizites Ziel haben soll. Darling-Hammond und Snyder (2000) sowie Snyder, Lippincott und Bower (1998) betonen, dass das Portfolio neben der Reflexion von Lernprozessen auch genutzt werden kann, um die Erreichung von Lehrer-Standards zu überprüfen.

2.2.2 Arten, Inhalte und Struktur des Portfolios

Die verschiedenen Definitionen und Merkmale eines Portfolios spiegeln sich auch in verschiedenen Arten, Einteilungen der Inhalte und Anforderungen an deren Struktur wider. Nach Zeichner und Wray (2001) reichen Portfolios von idiosynkratischen Sammlungen bis hin zu standardisierten Präsentationen bestimmter Nachweise. Der Fokus des Portfolios kann laut Zeichner und Wray (2001) z. B. auf einer selbst gestellten Frage, einem Thema oder auch auf den Standards der Lehrerbildung liegen. Das Portfolio kann als Notizbuch erstellt sein oder aber in elektronischer Form (E-Portfolio). Die Arten von Portfolios unterscheiden Zeichner und Wray (2001) nach ihren innewohnenden Zielen. Sie differenzieren drei Formen von Portfolios, welche aber auch miteinander kombiniert werden können. Das *learning portfolio* dokumentiert das Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden und zeigt die Entwicklung während der Lehrerausbildung auf. Die zweite Form stellt das *credential portfolio* dar, welches in den USA zur Lizenzierung von Lehrenden eingesetzt wird und dazu dient, deren Fähigkeiten anhand von Standards einzuschätzen. Das *showcase portfolio* ist die dritte Form und zeigt beste Arbeiten eines Studierenden oder Lehrers z. B. für dessen Bewerbungen. Allgemein kann das Portfolio laut der Autoren während der gesamten Lehrerausbildung eingesetzt werden, z. B. für Seminare, für Praktika und Lehrproben, für ganze Ausbildungsprogramme sowie zur Lizenzierung von Lehrkräften.

Ebenso lassen sich Portfolios danach einteilen, welche Gruppen von Dokumenten in Portfolios enthalten sein können. Snyder et al. (1998) unterscheiden Tests oder testähnliche Situationen, Beobachtungen und Arbeitsproben. Das *Stanford teacher assessment project* nimmt eine ähnliche Unterteilung vor:

...

- (a) artifacts - documents produced in the normal course of teaching;
- (b) reproductions - documents about typical events in someone's teaching;
- (c) attestations - documents about someone's teaching prepared by someone other than the portfolio developer; and
- (d) productions - documents prepared especially for the portfolio such as captions and reflective statements (Collins, 1991). (Zeichner & Wray, 2001, S. 616)

Eine weitere Einteilung von Portfolio-Inhalten nehmen Barton und Collins (1993) vor, indem sie in Zielaussagen (*goal statements*), Reflexionen (*reflection*) und Legende (*captions*) differenzieren. Mit der Zielaussage beschreiben die Studierenden das Ziel bzw. den Zweck ihres Portfolios. Die Zielaussage wird während der Entwicklung des Portfolios verfasst. Die Reflexion hingegen entsteht erst im Review-Prozess, bei dem das Portfolio geordnet und zur Abgabe aufbereitet wird. Die Legende ist jedem Artefakt angehängt und erklärt, worum es sich bei diesem handelt, warum dieses ins Portfolio aufgenommen wurde und was dieses darstellt.

Darling-Hammond und Snyder (2000) zeigen in einer Zusammenfassung von Forschungsarbeiten drei Kategorien auf und ergänzen diese mit verschiedenen Dokumententypen:

- Dokumente, die direkt mit Unterrichten verbunden sind: Unterrichtsvorbereitung, Stunden-
vorbereitung, Handouts, Tests, Arbeitsproben von Schülern, Aufgaben, Lehrpläne, Fotos, Vi-
deos, Audio-Mitschnitte, Klassenaktivitäten (z. B. Pinnwände);
- andere Dokumente mit zusätzlichen Informationen und Analysen des Lehrers: Tagebuch,
Protokolle, detaillierte Beschreibungen und Analysen von Unterricht und Schülerarbeiten,
Reflexionen über Lehrergebnisse;
- Evaluationen durch andere: durch Beobachtungen, Evaluationen von Schülern, Hinweise von
Kollegen oder Vorgesetzten (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Diese Zusammenstellung von Darling-Hammond und Snyder (2000) ist der von Collins (1991) ähnlich. Die aufgeführten Dokumententypen sind jedoch spezifischer als die Beschreibungen der vier Kate-
gorien bei Collins. Auch Zeichner und Wray (2001) nennen verschiedene Artefakte, welche in einem
Portfolio enthalten sein können, und fassen diese zusammen. Ergänzend zu der Auflistung von Dar-
ling-Hammond und Snyder (2000) sind dabei Kommunikationen mit Eltern, Beispiele von Schülerbe-
wertungen und anwendungsbezogene Forschungsprojekte zu nennen.

All diese Zusammenstellungen zeigen, dass das Portfolio vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung
bietet und verschiedene Lernprozesse, wie z. B. Reflexionen und Arbeitsergebnisse vereint. Somit
kann das Portfolio an verschiedene Lernsituationen angepasst werden. Klar ist jedoch, dass es nicht
das eine Portfolio gibt, sondern dass es sich dabei vielmehr um einen Oberbegriff handelt. Dennoch
haben alle Portfolios auch eine gemeinsame Grundlage, welche nachfolgend auf Basis von Imhof und
Picard (2009) präsentiert wird.

2.2.3 Rahmenbedingungen des Portfolios

Um die verschiedenen Arten und Strukturen von Portfolios umzusetzen, muss das Portfolio auch in entsprechende Rahmenbedingungen eingebettet sein. Imhof und Picard (2009) geben dafür vier Kontextbedingungen an:

- (1) Konstruktivistische Theorien des selbstregulierten Lernens: Das Portfolio stellt ein geeignetes Instrument dar, um den zyklischen Verlauf beginnend bei der Planung bis hin zur Evaluation, welcher sich über die Zeit und verschiedene Lernorte erstreckt, zu beschreiben.
- (2) Individualisiertes Lernen in selbst-reflektierter und selbst-regulierter Art und Weise: Dabei ist Lernen auch die Fähigkeit eigene Zielen und Strategien zu reflektieren. Reflektierendes Schreiben stellt dabei eine wichtige Rahmenbedingung für die Konstruktion und Transformation von Wissen dar.
- (3) Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerausbildung: Der Einsatz von Standard- und Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung spiegelt sowohl die Persönlichkeit der Lehrkraft als auch deren Kompetenzen wieder.
- (4) Dokumentation und kontinuierliche Reflexion professioneller Erfahrungen: Lebenslanges Lernen ist auch für Lehrkräfte wichtig, z. B. beim beständigen Zuwachs von Wissen oder Wandel von Lehrtechnologien (Imhof & Picard, 2009).

Gleichzeitig stellen all diese Bedingungen nach Imhof und Picard (2009), den „kleinsten gemeinsamen Nenner der Portfolio-Methode“ (S. 149) dar.

2.2.4 Kompetenzen und Standards im Portfolio

Im US-amerikanischen Raum führen Darling-Hammond und Snyder (2000) unter den Vorteilen eines gut konstruierten Portfolios an, dass dieses zur Norm- und Standarderreicherung beiträgt. Das Portfolio verbindet Denken und Handeln, da durch Reflexion eine Verbindung von Theorie und Praxis geschaffen werden kann. Um das Denken und Handeln sichtbar zu machen, liefert das Portfolio verschiedene Quellen und stellt so die Entwicklung verschiedener Facetten des Handelns dar (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Oser (2001) verfolgt im Rahmen seines Instruments zur Kompetenzdiagnostik einen ähnlichen Ansatz, indem er fünf Stufen zum Erreichen eines Standards formuliert. Dabei beschreibt er die fünfte Stufe als intensivste und definiert diese folgendermaßen: „Ich habe Theorie, Übung und Praxis miteinander verbunden (Portfolio)“ (Oser, 2001, S. 255). Für Oser (2001) wird dabei theoretisches Wissen in Handlungen umgesetzt und mit Expertenhandlungen verglichen.

Die Handlungen sollen dabei vom theoretischen Wissen geleitet, analysiert und reflektiert werden. Dies entspricht auch den Forderungen anderer Autoren, wie beispielsweise Schellack und Lemmermöhle (2007) nach einer Verbindung von Theorie und Praxis, welche bereits im Abschnitt *Schulpraktikum* dargestellt wurde. Das Portfolio kann also durch seine Verbindung von Theorie und Praxis zur Standarderreichung bzw. Kompetenzentwicklung beitragen.

2.2.5 Betreuung und Bewertung von Portfolios

Die Betreuung der Portfolio-Arbeit kann laut Zeichner und Wray (2001) sehr unterschiedlich aussehen. Die Autoren zeigen, welche soziale Interaktion während der Erstellung des Portfolios bedeutend sein können, nämlich die Zusammenarbeit und der Austausch mit Mentoren, Kommilitonen (z. B. Peer-Mentoring) und Dozenten.

Ebenso unterschiedlich wie die Betreuung sind die Bewertungen des Portfolios. Einige Bewertungsmöglichkeiten werden hier exemplarisch dargestellt. Zeichner und Wray (2001) geben die öffentliche Präsentation, z. B. vor Kommilitonen oder Mitarbeitern der Universität, als eine Möglichkeit an, die abgeschlossenen Portfolios vorzustellen. Diese können einfach nur als Informations-Präsentation genutzt werden oder auch als Einstieg in tiefer gehende Diskussionen. Die Autoren zählen mehrere Möglichkeiten zur Bewertung der Portfolios auf. Es können sowohl spezifische Rubriken, Einteilungen in Bestehen und nicht Bestehen oder auch generelle Kommentare als Bewertung eingesetzt werden. Teilweise haben auch Studierende die Möglichkeit, selber am Kriterienkatalog für die Bewertung mitzuarbeiten. Ob nur das Portfolio oder zusätzlich auch die dazugehörige Präsentation bewertet werden, ist unterschiedlich. Für die Bewertung und Präsentation des Portfolios können verschiedene Kriterien herangezogen werden, wie z. B. Standards der Lehrerbildung, die besten Arbeiten eines Studierenden, der Nachweis von Lerneffekten bei Schülern durch den Unterricht des Studierenden oder die Darstellung der Entwicklung der Studierenden über die Zeit. Eine konkretere Bewertungsstruktur stellen die Autoren mit dem Beispiel der Michigan State University (MSU) vor. Die Kategorien sind jedoch sehr umfassend und wenig spezifisch.

...

- (a) whether the goals for student learning are clear and worthwhile,
- (b) whether the tasks and activities fit the goals,
- (c) whether the assessment reflects an understanding of where the student is in her/his learning and whether the next steps make sense. (MSU, 2000, zitiert nach Zeichner und Wray, 2001, S. 618)

Snyder et al. (1998) entwerfen ebenfalls zwei konkrete Bewertungsmöglichkeiten für Portfolios, welche differenziertere Kategorien enthalten. Die dargestellte Matrix in Abbildung 2.5 ist dabei kompetenzbasiert (basierend auf den Kompetenzen der *California Commission on Teacher Credentialing* (CTC)). Die darin enthaltene Unterteilung der Portfolioinhalte wurde bereits in Abschnitt *Arten, Inhalte und Struktur des Portfolios* genannt. Der sich anschließende Kriterienkatalog (Abbildung 2.6) fokussiert die Lernentwicklung.

Credential Portfolio Matrix			
State Competency	Test or Test-Like Event	Observations	Performance/ Work Sample
Student rapport Classroom Environment			
Curricular and Instructional Planning Skills			
Diverse and Appropriate Teaching			
Student Motivation, Involvement and Conduct			
Presentation Skills			
Student Diagnosis, Achievement and Evaluation			
Cognitive Outcomes of Teaching			
Affective Outcomes of Teaching			
Capacity to Teach Crossculturally			
Professional Obligations			

Abbildung 2.5 Kompetenzmatrix zur Portfolio-Bewertung (Snyder, Lippincott & Bower, 1998, S. 48)

Die dargestellten Möglichkeiten zur Bewertung eines Portfolios zeigen zum einen, dass nur wenige Bewertungssysteme vorhanden sind und zum anderen, dass diese sich auch nicht in eine Bewertung nach Punkten oder Noten überführen lassen. Sie liefern lediglich einen Rahmen oder eine Checkliste für die Bewertung. Die Problematik der Bewertung des Portfolios wird einerseits im nachfolgenden Abschnitt aufgegriffen andererseits wird sie auch in der Studie von Tillema und Smith (2007) später in diesem Abschnitt untersucht.

Criteria and Guiding Questions for M.Ed. Portfolios

I. Composition

What is the big idea? The framing issue?

How is the portfolio organized so that its major themes are understood?

What makes the portfolio coherent?

What was your process (before, through, and beyond) of working with the big idea?

What teaching/learning incident(s) led you to the big idea? (e.g., include any lesson plan, journal, student work, text, etc. that led you to the theme)

Are the common threads of the portfolio clear?

II. Power of the Big Idea/Theme

How deep is the idea?

What is the significance to the social world?

How is this idea connected to the field?

What other educators have similar concerns/ideas? (through educational literature? Other teachers with whom you have spoken?)

What is its significance to teaching and learning?

How does your thinking about this big idea/theme effect/support the way you go about teaching?

How does the idea reach into the student experience?

Where is the area of greatest growth?

III. Growth over time

How have the questions about the big idea/theme changed?

How has the way you think about these questions changed?

What incidents, experiences may have contributed to this change?

What lessons were learned from "limited successes"?

What problems were growth providers? How?

What evidence is there of changed techniques? Attitudes?

IV. Implications for Future Growth

What interesting questions are raised?

How has this work shaped plans for future growth?

How will this work affect the teaching and learning of the candidate? Of his/her students?

How will the candidate go about finding answers to essential questions?

Abbildung 2.6 Kriterienkatalog zur Portfoliobewertung (Snyder, Lippincott & Bower, 1998, S. 52)

2.2.6 Probleme bei der Arbeit mit Portfolios

Die verschiedenen Portfolioansätze und die individuelle Gestaltung des Portfolios, welche das Ziel haben, den persönlichen Lernprozess widerzuspiegeln, führen jedoch auch zu Problemen in der Bewertung. So beschreibt Elbow (1991, zitiert nach Barton & Collins, 1993) die Bewertung von Portfolios als „... Spannung zwischen Reliabilität und Validität“ (S. 205). Während einerseits Portfolios sehr valide die komplexe Situation der Studierenden wiedergeben, macht es andererseits diese Komplexität schwierig, reliable Portfolio-Bewertungen zu vergeben. Auch Schaper (2009) betont, dass sich das Portfolio nicht eignet, um Kompetenzen zu messen:

Insbesondere Portfoliotechniken erfreuen sich hoher Beliebtheit im Rahmen der Lehrerbildung, um hiermit Kompetenzerwerbsprozesse zu dokumentieren und zu fördern. Diese Ansätze sind allerdings eher als Förderinstrumente und nicht als solide Verfahren zur Kompetenzmessung einzustufen, da sie meist über eine qualitativ-deskriptive Kompetenzbeschreibung nicht hinausreichen. (S. 186)

Auch Imhof und Picard (2009) führen als ein Problem des Portfolios die Bewertungskriterien an. Sie ergänzen die Position durch noch ungeklärte Forschungsfragen: Welches Verhalten und welche Wahrnehmung beeinflussen den Portfolioprozess? Wann zeigen sich die Effekte der Portfolio-Arbeit und wie lange halten diese an?

Zeichner und Wray (2001) berichten als weitere Probleme in der Portfolioarbeit, dass Dozenten und Studierende nicht immer das gleiche Ziel mit dem Portfolio verbinden. Während Studierende (besonders in den USA) ihr Portfolio als *showcase* für zukünftige Bewerbungen nutzen möchten, fokussieren Dozenten die Entwicklung der Studierenden, welche sich im Portfolio abbilden soll. Als mögliche Lösung geben die Autoren an, dass verschiedene Portfolios mit entsprechenden Zielstellungen eingesetzt werden können.

Ein weiteres Problem ist laut Zeichner und Wray (2001) die Verantwortlichkeit für das Portfolio, welche die Studierenden übernehmen sollen. Um dies zu erreichen, schlagen Barton und Collins (1993) eine Mischung aus Vorgaben der Dozenten und Selbstbestimmung bei den Studierenden vor. Die Vorgaben sollten dabei besser formell als inhaltlich sein, da sich dies laut Zeichner und Wray (2001) am effektivsten herausgestellt hat. Problematisch ist außerdem, dass Studierende über längere Zeiträume kontinuierlich am Portfolio arbeiten. Die Autoren schlagen als Lösung vor, den Studierenden Möglichkeiten zur Präsentation von Zwischenergebnissen während der Bearbeitungszeit zu bieten, so dass diese einzelne Abschnitte des Portfolios z. B. im Seminar präsentieren können.

Ein weiteres Problem ist nach Zeichner und Wray (2001) der Reflexionsprozess, welcher nicht per se positive Auswirkungen hat. Die Autoren sehen hier weiteren Forschungsbedarf, indem die Reflexion und deren Qualität unter verschiedenen Rahmenbedingungen untersucht werden.

2.2.7 Forschungsergebnisse zum Portfolio

Zeichner und Wray (2001) fassen verschiedene Studien zusammen, die Effekte des Portfolios untersuchen. Demnach regt die Arbeit mit Portfolios, die im Rahmen der Lehramtsausbildung geführt werden, zum tieferen Nachdenken über das Lehren und Inhalte des Faches an. Studierende werden sich bewusster über Theorien und Annahmen, welche ihre Lehr-Praxis leiten. Dies fördert auch die Selbstsicherheit der Studierenden in der Praxis und den kollaborativen Dialog während der Arbeit am Portfolio. Die Effekte reichen sogar über die Arbeit mit dem Portfolio hinaus, indem Studierende auch nach dem abgeschlossenen Portfolioprozess ihre Arbeit reflektieren und analysieren. Aber auch auf die Arbeit im Klassenzimmer wirkt sich die Portfolio-Arbeit aus, da die Studierenden später in ihrem Berufsalltag sowohl verschiedene Prüfungsformen bei ihren Schülern einsetzen als auch detaillierte Aufzeichnungen über Schüler-Leistungen machen.

Darling-Hammond und Snyder (2000) führen mehrere Vorteile eines gut konstruierten Portfolios für Lehrkräfte an. Das Portfolio fördert bewusste Entscheidungen im Lehrprozess und ermöglicht eine längere Betrachtung des Lernprozesses und der Leistungsentwicklung, wodurch wiederum eine bessere Evaluation derselben bewirkt wird. Ebenfalls können Entwicklungsprozesse durch Bezugsnormen und Methoden der Selbst- und Peer-Einschätzung unterstützt werden. Wichtig ist dabei, dass der Lernende so auch Möglichkeiten zur Überarbeitung und Verbesserung hat. Weiterhin zählt die bereits schon erwähnte Verbindung von Theorie und Praxis zu den Vorteilen des Portfolios. Mit Hilfe des Portfolios wird das Lehren und Lernen zusätzlich öffentlicher gestaltet. Neben der Entwicklung von Normen und Standards können somit auch Wissen und Erfahrungen sichtbar gemacht werden. Darling-Hammond und Snyder (2000) fassen zusammen, dass all diese Faktoren den Studierenden helfen, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Einstellungen, welche für das Lehren wichtig sind, zu integrieren. Somit stellt das Portfolio Techniken für die weitere Entwicklung im Lehrerberuf bereit.

Zeichner und Wray (2001) führen an, dass es nur wenig systematische Portfolio-Forschung zu den Bereichen Einsatz, Bewertung, Entwicklung, Konstruktionsprozess, Langzeiteffekte, Gelingensbedingungen und Zielen gibt. Die nachfolgend dargestellten Studien untersuchen die Kompetenzentwicklung der Studierenden (Wade & Yarbrough, 1996), die Bewertungskriterien für Portfolios (Tillema & Smith, 2007), die Einstellungen zum Portfolio (Imhof & Picard, 2009), den Portfolioprozess (Cáceres, Chamos & Azcárate, 2010) sowie die Verbindung zur Selbstregulation (Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde,

2010) und die Implementationsbedingungen des Portfolios (Ziegelbauer, Ziegelbauer, Limprecht & Gläser-Zikuda, 2013).

Unterstützen Portfolios reflexives Denken?

In ihrer Untersuchung definieren Wade und Yarbrough (1996) das eingesetzte Portfolio als „ . . . the collection, selection, and organization of teacher education student's work over time that shows evidence of self-reflection and learning“ (S. 65). Die Autoren formulieren eine Reihe von Forschungsfragen für die Studie, welche alle in Bezug zur Portfolionutzung in der Lehrerbildung stehen (Wade & Yarbrough, 1996): Wie reagieren die Studierenden auf den Einsatz von Portfolios? Wie nützlich schätzen Studierende das Portfolio für aktuelles Lernen und zukünftiges Lehren ein? Unterstützt das Portfolio Reflexionsprozesse? Welche Probleme und Herausforderungen bringt der Einsatz des Portfolios mit sich? Ist der Einsatz des Portfolios effektiv?

Um diese Fragen zu beantworten, erhoben die Autoren sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Die Untersuchung wurde bei 212 Lehramtsstudierenden für das Grundschullehramt in einer US-amerikanischen Universität durchgeführt. Das Portfolio wurde im Rahmen eines sozialen Projekts (*Youth and Elderly in Service – YES*) in der Lehrerbildung eingesetzt. Es enthielt sowohl Pflicht- als auch Wahlaufgaben, wie z. B. eine Reflexion, einen Forschungsartikel, einen Unterrichtsplan, Briefe und einen Essay. Außerdem konnten die Studierenden weitere Materialien, wie z. B. Fotos, Artikel und Karten, ergänzen. Die Untersuchung enthielt drei Datenerhebungsmethoden: Einen Essay, einen Fragebogen und ein offenes Interview.

Die Studierenden verfassten die Essays am Ende des Semesters und reflektierten darin ihre Portfolio-Erfahrungen. Auf zwei Seiten beschrieben die Studierenden, was sie ins Portfolio aufgenommen, wie sie dieses organisiert und welche Lernerfahrungen sie aus dem *YES*-Projekt sowie der Portfolio-Erstellung gezogen hatten. Außerdem erhielten sie eine Liste mit 15 Fragen, die die Reflexion unterstützten. Die Inhalte der 136 Essays wurden mit der Methode der interpretativen Inhaltsanalyse untersucht.

Der Fragebogen bezog sich zum Großteil auf das soziale Projekt und zu einem geringeren Anteil auf den Portfolio-Prozess (10 Items), welcher im Fokus der Untersuchung stand (Abbildung 2.7). Die Items zum Portfolio-Prozess wurden aus den Essays und Interviews entwickelt und beinhalteten die Themen *Schwierigkeiten im Umgang mit Portfolios*, *Lernen durch Reflektieren*, *Nutzung des Portfolios* und *globale Einschätzung* des Portfolio-Prozesses. Den Fragebogen bearbeiteten 151 Studierende.

Im dritten Teil wurden offene Interviews mit sieben Studierenden geführt. Die Studierenden wurden nach der Idee der Portfolio-Erstellung, dem Zweck, den Inhalten, den fünf Pflichtaufgaben, der Verbindung des YES-Programms mit dem Portfolio und die Auswirkung des Portfolios auf ihre Reflexionsfähigkeit befragt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und wie die Essays nach der interpretativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

1. Creating the portfolio has been a valuable experience.
2. I enjoyed creating the portfolio.
3. The portfolio helped me better reflect on the service-learning project.
4. The portfolio is a good reflection on my interests and experiences.
5. I will use the portfolio for personal purposes.
6. I will use the portfolio for professional purposes.
7. I felt frustrated trying to represent my learning in the portfolio.
8. Initially I was confused about how to create a portfolio.
9. At first I did not understand the purpose of the portfolio.
10. The instructor's feedback on the portfolio assignments was useful in my learning.

Abbildung 2.7 Skala zur individuellen Einschätzung des Portfolios (Wade & Yarbrough, 1996, S. 75)

Die Autoren nahmen im Ergebnisteil eine Dreiteilung vor und gliedern diesen in *Probleme im Portfolio-Prozess*, *Lernen durch Reflexion* und *Nützlichkeit des Portfolios*.

Die Ergebnisse zu den *Problemen im Portfolio-Prozess* zeigen, dass 35% der befragten Studierenden frustriert waren, während sie versuchten ihre Lernfortschritte im Portfolio darzustellen. Insgesamt stimmten 60% zu, dass sie unsicher waren, wie sie ein Portfolio erstellen sollten, und 45% gaben an, dass sie den Zweck des Portfolios zuerst nicht verstanden. In den Essays berichten 23% der Studierenden von Problemen bei der Portfolio-Erstellung. Auch in den Interviews zeigte sich, dass Studierende, die das Ziel des Portfolios nicht verstanden mehr Probleme im Bearbeitungsprozess dessen hatten. Dies spiegelte sich ebenfalls in signifikant positiven Korrelationen zwischen den Fragen zum Verständnis des Zwecks des Portfolios, Unsicherheit und Frustration wider. Das anfängliche Verständnis des Zwecks des Portfolios und die Unsicherheit hingen jedoch weder mit der Einschätzung der Nützlichkeit des Portfolios oder dem Wert der Portfolio-Erfahrung zusammen, noch damit, ob das Portfolio Interessen und Erfahrungen gut reflektiert. Je höher jedoch die Frustration bei der Portfolio-Arbeit war, desto niedriger wurden der Wert sowie der Spaß bei der Portfolio-Erstellung eingeschätzt.

Im Abschnitt *Lernen durch Reflexion* lehnten 37% der Befragten ab, dass das Portfolio sie unterstützt habe, ihre Lernerfahrungen im YES-Projekt zu reflektieren. Die Analyse der Essays zeigte, dass 34%

angaben, dass sie durch die Reflexion am meisten über sich selbst gelernt haben. Ebenfalls ungefähr ein Drittel gab an, dass sie durch die Reflexion etwas über die Dienstleitung des YES-Projekts erfahren haben und 15% schrieben, dass sie etwas über andere gelernt hätten. Weitere 23% schrieben, dass sie durch das Projekt Erfahrungen gemacht hätten, die sie später in ihrem Unterricht in der Grundschule nutzen wollten. Dies zeigte sich auch in den positiven Korrelationen aus den Items des Fragebogens. So schätzten Studierende das Portfolio als Reflexionshilfe höher ein, wenn sie die Rückmeldungen der Dozenten als hilfreich empfanden oder das Portfolio als gutes Mittel ansahen, ihre Erfahrungen und Interessen zu reflektieren. Des Weiteren korrelierte die Ansicht der Studierenden, die das Portfolio als Hilfe ansahen, um Lernerfahrungen zu reflektieren, positiv mit der Wertschätzung und dem Spaß im Portfolioprozess, ebenso wie mit dem Vorhaben, das Portfolio für persönliche oder professionelle Zwecke einzusetzen.

Unter dem Aspekt der *Nützlichkeit des Portfolios* stimmten 61% der Studierenden zu, das Portfolio für persönliche Zwecke nutzen zu wollen (z. B. um Erinnerungen zu bewahren), für professionelle Zwecke (z. B. in der Grundschule, bei Bewerbungsgesprächen) wollten es 33% einsetzen. In den Interviews zeigte sich, dass das Gefühl, das Portfolio erfolgreich zu bearbeiten, auch mit der Zielsetzung des Portfolios zusammen hing. Studierende, die hingegen nicht das Gefühl hatten erfolgreich zu sein, sahen nicht nur kein Ziel in der Bearbeitung, sondern nahmen auch die Elemente des Portfolios als unzusammenhängend wahr und sorgten sich Vorgaben zur Portfolio-Erstellung nicht zu erreichen. Auch die Daten des Fragebogens weisen in eine ähnliche Richtung. Der Einsatz für persönliche und professionelle Zwecke korreliert dabei positiv mit dem Spaß und der Wertschätzung des Portfolios, aber auch damit, wie gut das Portfolio Interessen und Erfahrungen reflektiert und ob es eine Hilfe für die Reflexion darstellt.

Wade und Yarbrough (1996) wählten einen multi-methodischen Ansatz, indem sie Fragebogendaten mit Essays und Interviewdaten verglichen. Gütekriterien für die einzelnen Instrumente gaben die Autoren jedoch nicht an. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es notwendig ist, den Portfolio-Prozess mit einer umfassenden Einführung zu beginnen, die den Studierenden Ziele und Zweck des Portfolios verdeutlicht. Aber auch die Begleitung des Erstellungsprozesses des Portfolios ist wichtig. Die Einführung und die Begleitung des Erstellungsprozesses des Portfolios wirken sich sowohl auf die Reflexion als auch auf die eingeschätzte Nützlichkeit des Portfolios positiv aus.

Portfolio-Bewertung

Tillema und Smith (2007) untersuchten den Einsatz von Portfoliobewertung in der Lehrerbildung und legten dabei den Fokus auf die Bewertungskriterien. Die Autoren interessierte dabei, welche

Kriterien zur Portfolio-Bewertung ausgewählt und angewendet wurden. Ziel der Studie war es außerdem, Typologien der Kriterien-Nutzung und -Orientierung zu erstellen. Dabei spielte sowohl die Sichtweise der Bewerter als auch die der Bewerteten eine Rolle. Die Stichprobe bestand dabei aus 35 erfahrenen Dozenten, die in der Lehrerbildung tätig waren, und 67 Lehramtsstudierenden, die im letzten Studienjahr waren und vier Jahre lang mit Portfolios gearbeitet hatten. Die Untersuchung war in drei Phasen gegliedert: *Phase 1* stellte eine allgemeine Einschätzung der Portfolio-Bewertung dar, *Phase 2* erhob den Prozess der Portfoliobewertung und *Phase 3* bewertete ein exemplarisches Portfolio.

Phase 1 bezog sowohl Dozenten als auch Studierende ein. Für die Datenerhebung setzten die Autoren einen Fragebogen ein, welcher geschlossene Fragen enthielt und für die Befragung der Dozenten um offene Fragen ergänzt wurde. Thematisch teilt sich der Fragebogen in die drei Abschnitte *Ziel des Portfolios, Prozess der Portfoliobewertung und -benotung* sowie *Kriterien zur Portfoliobewertung*. Weiterhin enthielt der Fragebogen sechs Gegensatzpaare zur Portfoliokonstruktion (z. B. „... (1) ways of collection of portfolio material: focused, varied...“ , Tillema & Smith, 2007, S. 445).

Die Auswertung der Dozenten-Fragebögen zeigte, dass Dozenten die höchste Zustimmung in den Kategorien *das Portfolio ist ein Werkzeug zur Selbst-Entwicklung* und *das Portfolio stellt eine authentische Messung dar* angeben. Die schlechteste Bewertung gaben die Dozenten bei den Kriterien *Portfoliobewertung als Kursevaluation* und *Klarheit der Kriterien beim Bewerten* an. Die Antworten der Dozenten wurden mit denen der Studierenden verglichen. Dabei fielen die Bewertungen der Dozenten in den Kategorien *unterstützt das Lernen, fördert die eigene Entwicklung* und *Reflexion* signifikant höher aus als die der Studierenden. Die Studierenden bewerten jedoch die Evaluationsfunktion des Portfolios höher. Die Dozenten hingegen schätzten die Qualität der Messung als authentischer und valider ein als die Studierenden. Aus den Ergebnissen der Gegensatzpaare zur Portfolio-Konstruktion fassen die Autoren das ideale Portfolio aus Sicht der Dozenten folgendermaßen zusammen: „Asking students to collect varied or freely selected material in their portfolio which represents best evidence. Its format is uniform with an unrestricted size and must contain reflective comments. It is being regarded as a personal product“ (Tillema & Smith, 2007, S. 448). Die Angaben zwischen den Dozenten variierten jedoch und es zeigten sich insgesamt 25 verschiedene Versionen der Portfolio-Definition als Kombination der Gegensatzpaare.

In *Phase 2* beantworteten 16 Dozenten Interview-Fragen. Diese betrafen sowohl den Bewertungsprozess (summatives Ziel) als auch den Betreuungsprozess (formatives Ziel). Die Aussagen der Dozenten wurden nach drei Bewertungsorientierungen kategorisiert: *Ablehnung einer Bewertung, ziel- oder prozessorientierte Bewertung, beurteilende Bewertung (anhand von Kriterien und Standards)*.

Ebenfalls unterscheiden die Autoren drei Mentoring-Stile: *instruktionsorientiert*, *beziehungsorientiert*, *situationsorientiert*. Dabei trafen die beiden letzten Kategorien häufiger zu als die erste. Außerdem fanden die Forscher eine Abhängigkeit zwischen der Bewertungsorientierung und dem Mentoring-Stil. So gab es beispielsweise eine negative Abhängigkeit zwischen der *beurteilenden Bewertung (anhand von Kriterien und Standards)* und dem *situationsorientierten* Mentoring-Stil.

In *Phase 3* bewerteten 14 Dozenten ein spezifisches Portfolio aus dem Bereich *Englisch*. Dieses Portfolio enthielt Praxiserfahrung aus einem Zeitraum von einem Jahr, Zusammenfassungen von Unterrichtsstunden, persönliche Reflexionen und erstellte Unterrichtsmaterialien. Diese Praxiserfahrungen basierten dabei auf Unterrichtsbeobachtungen.

Die Bewertung des Portfolios erfolgte durch folgende Kriterien: Kommentare im Portfolio, eine summativ Bewertung und eine Note auf Grund der summativen Bewertung. Die eingesetzten Kriterien und somit auch die Bewertungen fielen zwischen den Dozenten sehr unterschiedlich aus. Die gegebenen Bewertungen in Form von Noten stimmten nicht immer mit den zusätzlich eingefügten Kommentaren überein. Auch die formativen Kommentare am Text unterschieden sich in Format und Anzahl und überschritten sich nur zu 19%. Dies deutet darauf hin, dass die Dozenten verschiedene Aspekte fokussierten. Die summativ Bewertung ergänzten die Dozenten durch einen narrativen Bericht, der sich oft an der Portfoliostruktur orientierte. Die Kommentare waren jedoch häufig allgemein oder oberflächlich gehalten, allgemeine Standards wurden nicht verdeutlicht. Jeder Dozent schien seine eigenen Kriterien zur Portfoliobewertung anzuwenden. Anschließend analysierten die Autoren die 14 Bewertungen des Portfolios nach den am meisten genutzten Kriterien. Am häufigsten fanden sie dabei *systematische Reflexion* und *Sammeln von Belegen*. Die Prioritäten der Kriterien lagen jedoch bei jedem Dozenten anders. Auch die anschließende Selbsteinschätzung der Dozenten über die Qualität ihrer Bewertungen zeigte, dass sie sich ihrer Schwächen bewusst waren (z. B. „Is the procedure to reach a judgment *replicable*? Versus hidden and implicit procedures – 5%“, Tillema & Smith, 2007, S. 452).

Tillema und Smith (2007) fassen zusammen, dass einheitliche und gemeinsam angewendete Kriterien in der Portfoliobewertung fehlen und die Noten somit subjektiv sind. Dozenten und Studierende unterschieden sich in der Ansicht, welche Aspekte in Portfolios wichtig sind. Während Studierende das Portfolio als Werkzeug zur Bewertung verstehen, sehen es die Dozenten als Lern- und Entwicklungswerkzeug. Außerdem fanden die Forscher heraus, dass verschiedene Arten von Portfolios unterschiedlich bewertet wurden. So wurden vorstrukturierte Portfolios bewertungsorientierter eingeschätzt als offene Portfolios, welche eine größere formative Bewertungsorientierung zeigten. Die Bewertungsorientierung ist zudem abhängig vom Mentoring-Stil.

Die Ergebnisse der Studie konnten nicht umfassend dargestellt werden, da die Darstellung der Autoren nicht durchgehend nachvollziehbar war. Dennoch zeigt die Untersuchung, wie heterogen die Portfoliobewertung erfolgt und dass sie vom Betreuungsstil des Mentors abhängt. Die daraus resultierenden Bewertungen sind nicht objektiv, jedoch scheinen die Dozenten sich dessen auch bewusst zu sein. Vorstrukturierte Portfolios erwiesen sich in der Bewertung jedoch als günstiger für eine zertifizierende und bewertungsorientierte Auswertung der Portfolios. Auch in dieser Studie wird die Zieldiskrepanz des Portfolios zwischen Studierenden und Dozenten deutlich.

Einsatz von Portfolios in der Lehrerbildung

Die Untersuchung von Imhof und Picard (2009) stellt zwei Fragen in den Mittelpunkt: Wie schätzen Lehramtsstudierende das Portfolio generell ein? Wie können die Effekte der Portfoliomethode in Bezug auf generelle Kompetenzen und professionelle Einstellungen beschrieben werden? Um diese Fragen zu untersuchen, wurden 144 Referendare in Hessen befragt, von denen 118 ein Portfolio bearbeiteten und 26 das traditionelle Konzept ohne Portfolio absolvierten. Das Portfolio, welches im Referendariat eingesetzt wurde, bestand aus neun Komponenten: (1) Einführungsveranstaltung, (2) professionelles Selbst-Portrait, (3) Unterrichtsbeobachtungen, (4) Kennenlernen von Aufgaben einer Lehrkraft, (5) problemorientierte Beobachtung einzelner Schüler, (6) Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtserfahrungen, (7) Aussagen zu einer expliziten Arbeitstheorie, (8) Finden eines Lernpartners, (9) Reflexion und Zielsetzung.

Zur Datenerhebung setzten die Autoren einen Fragebogen ein, welcher aus zwei Teilen bestand. Der erste Abschnitt enthielt Evaluationsfragen zur Akzeptanz des Portfolios. Der zweite Abschnitt enthielt Skalen zur professionellen Kompetenz und Einstellung. Dafür wurden die folgenden Skalen verwendet: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung nach Schwarzer und Schmitz (1999b, zitiert nach Imhof & Picard, 2009), berufliche Belastung nach Enzmann und Kleiber (1989, zitiert nach Imhof & Picard, 2009), Berufliche Belastung nach Jerusalem (1995, zitiert nach Imhof & Picard, 2009) und proaktive Einstellung nach Schwarzer und Schmitz (1999a, zitiert nach Imhof & Picard, 2009).

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage nach der allgemeinen Einschätzung des Portfolios zeigen, dass knapp über die Hälfte der Referendare das Portfolio als *nicht wichtig* einschätzte. Mehr als die Hälfte der Referendare bewertete das Portfolio jedoch als *nützlich*. Des Weiteren korrelierte die Einschätzung der Referendare zur Wichtigkeit des Portfolios mit dessen Nützlichkeit. Die Komponenten des Portfolios wurden ebenfalls nach ihrer Wichtigkeit von den Referendaren beurteilt. Diese wurden - bis auf eine Komponente (Kennenlernen von Aufgaben einer Lehrkraft) - vom Großteil der Referendare als *eher wichtig* oder *wichtig* eingeschätzt.

Die zweite Forschungsfrage beschäftigte sich mit den Effekten des Portfolios auf die professionelle Entwicklung. Dabei wurden Referendare zu verschiedenen Zeitpunkten der Ausbildung sowie Referendare mit und ohne Portfolio verglichen. Es zeigten sich jedoch keine signifikanten Gruppenunterschiede bei der professionellen Entwicklung. Als Erklärung führen die Autoren die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten zur professionellen Kompetenz an. Auf die Frage, wer vom Portfolio profitiert, führen Imhof und Picard (2009) Referendare mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung an, da diese mit Anforderungen besser umzugehen scheinen. Vor allem Referendare mit starker proaktiver Einstellung, sowie auch Referendare mit weniger empfundenem Stress und Arbeitsbelastung bezeichnen das Portfolio als wichtig und nützlich.

Aus den offenen Fragen wurden Gründe ermittelt, warum das Portfolio zwar gut bewertet wurde, aber keine Lerneffekte zeigte. Die Referendare gaben an, dass neben einer verständlichen Einführung des Portfolios auch der Sinn des Portfolios kommuniziert werden sollte. Zudem fehlten Rückmeldungen der Mentoren. Als Problem wurde ebenfalls angegeben, dass das Portfolio bewertet wurde und die Referendare sich somit nicht trauten, Fehler zu machen oder schlechtere Arbeiten in das Portfolio aufzunehmen. Einige fanden das Portfolio überflüssig, da sie ihre Arbeitsergebnisse sowieso reflektierten, andere wünschten sich mehr Freiräume im Portfolio. Kritisiert haben die Referendare ebenfalls, dass teilweise zusätzliche Dokumentationen über das Portfolio hinaus angefertigt werden mussten.

Neben der Befragung der Referendare wurden auch 15 Mentoren befragt, die die Referendare betreuten. Die Antworten der Mentoren wurden dabei mit einem offenen Fragenformat zu den Themen Kontext, Einsatz und Konzept des Portfolios erhoben. Des Weiteren wurde die persönliche Einschätzung des Portfolios erfragt. Imhof und Picard (2009) berichten, dass bis auf eine Lehrkraft alle bereit waren, weiter mit dem Portfolio zu arbeiten. Die Mentoren gaben jedoch auch an, sich nicht immer sicher zu sein, ob die Referendare ehrlich reflektieren. Wichtig war den Mentoren, dass der Portfolio-Prozess besprochen und mit Feedback versehen werden muss. Ebenfalls müssen Konsequenzen für die Bewertung und Benotung geklärt werden. Einige Mentoren wünschten sich ebenfalls mehr optionale Aufgaben und ein flexibleres Portfolio als das eingesetzte. Zudem sollte schon zu Beginn des Portfolio-Prozesses die Funktion des Portfolios geklärt werden und welche Teile besprochen werden sollen und welche privat bleiben. Als positives Beiprodukt des Portfolio-Prozesses nannten die Mentoren eine elaboriertere Reflexion sowie produktivere Gruppenprozesse.

Die Autoren setzten in ihrer Untersuchung etablierte Skalen ein, welche auch in der Untersuchung von Imhof und Picard (2009) zufriedenstellende Reliabilitäten aufwiesen. Die Ergebnisse zeigen, welche Rahmenbedingungen bei der Portfolio-Arbeit bei Referendaren und Mentoren von Bedeutung

sind. Auch das Problem der Bewertung von Portfolios wird in der Studie aufgegriffen. Die Autoren betonen ebenfalls, dass Feedback-Schleifen und klare Kommunikation im Portfolio-Prozess enthalten sein müssen.

Überarbeitung eines Lern-Portfolios

Cáceres et al. (2010) untersuchten Lern-Portfolios (*learning portfolio*) bei Lehramtsstudierenden mit dem Ziel, die Veränderung zwischen der ursprünglichen Portfolio-Version zu Beginn des Seminars und der am Ende des Seminars zu messen. Dazu führten die Autoren 2007/2008 eine Portfolio-Studie mit 37 Lehramtsstudierenden der Mathematik für die Sekundarstufe I in Spanien durch. Diese belegten im zweiten Studienjahr ein Seminar, welches sie auf das anschließende Traineeprogramm in einer Grundschule vorbereitete. Sie hatten bisher noch keine Erfahrung mit der Arbeit an Portfolios gesammelt. Dieses definieren die Autoren als „. . . collection, selection and organization of a pre-service teacher's work over time that shows evidence of reflection and learning“ (Cáceres et al., 2010, S. 1187). Das Portfolio enthielt Arbeiten der Studierenden, die diese in Seminaren anfertigten, vier Projekte und Aktivitäten außerhalb des Seminars, freiwillige Aufsätze und wöchentliche kritische Reflexionen. Es musste vor Beginn des Seminars fertig gestellt werden. Für die Untersuchung wurde ein Abschnitt des Portfolios herausgegriffen, welcher die Aufgabe enthielt, einen vorgegebenen Lehrplan individuell anzupassen. Dabei wurden Kategorien *Inhalt*, *Aktivitäten*, *Methoden* und *Reflexion* einbezogen. Die Ausarbeitungen zum individuellen Lehrplan konnten am Ende des Seminars nochmals von den Studierenden überarbeitet werden. Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, welche Veränderungen die Lehramtsstudierenden in ihrem Portfolio vornehmen, nachdem sie Instruktionen im Seminar bekommen haben. Zum einen betrachteten die Autoren die Unterschiede in den zwei Portfolio-Versionen (zu Beginn und am Ende des Seminars), sowohl insgesamt als auch bezogen auf die genannten Kategorien. Zum anderen wurden die Veränderungen, die am Portfolio vorgenommen wurden, nach ihrem Grad der Verarbeitungstiefe und deren Verbindung zum gesamten Portfolio eingeschätzt. Zur Evaluation der Veränderungen im Portfolio unterschieden die Autoren drei *Level*, welche den Grad des Lernerfolgs abbilden (siehe Abbildung 2.8).

Zur Analyse des Portfolio-Abschnitts wurden die Texte der Studierenden in Sinnabschnitte unterteilt. Insgesamt untersuchten die Autoren 1231 Sinnabschnitte, diese reichten von einem Satz bis hin zu Textabschnitten von mehreren hundert Worten. Die Abschnitte wurden von Mitarbeitern des Forschungsteams unabhängig bewertet und später mit den Bewertungen eines weiteren Forschungsteams verglichen, was zu einer zufriedenstellenden Übereinstimmung der Einschätzungen

führte. Anschließend wurden die Sinnabschnitte nach Level und Kategorie geordnet und ausgewertet. Um die Verarbeitungstiefe im Portfolio zum Ende des Seminars zu messen, wurden die fünf in Abbildung 2.9 angegebenen *Level* eingesetzt.

Level	Content	Activities	Methodology	Reflection
1	Presents the contents in a linear form without relating the different parts to each other	Presents the activities in an isolated way, without perceiving any relationship among them	Reproduces what is contained in the official guidelines or other sources	Describes aspects related to his/her own teaching and learning process
2	Relates the different parts of the contents and develops them following a logical sequence	Relates the activities to each other or to the content to which they refer	Refers to aspects relating to the teaching-learning process although in an isolated manner	Argues, justifies or draws conclusions about his/her own teaching and learning process
3	Explains the contents with his/her own arguments to clarify its meaning and create original models	Designs activities to involve the student actively in the construction of his/her own knowledge	Draws up a teaching proposal which gives a view of what should be accomplished in the classroom	Makes suggestions in order to improve his/her own teaching and learning process

Abbildung 2.8 Levels zur Bewertung der Projekte der Lehramtsstudierenden in den Kategorien *Inhalt, Aktivitäten, Methoden und Reflexion* (Cáceres, Chamos & Azcárate, 2010, S. 1190)

Level 4:	The IP was completely revised.
Level 3:	The IP was completely reorganized and perhaps some things were added.
Level 2:	Only some parts of the IP were reorganized or modified.
Level 1:	New knowledge was added without modifying or reorganizing the IP.
Level 0:	The IP was not modified in any way.

Anmerkung der Autorin: IP = initial portfolio (Portfolio zu Beginn des Seminars)

Abbildung 2.9 Level der Veränderung der Portfolio-Versionen (Beginn vs. Ende des Seminars) (Cáceres, Chamos & Azcárate, 2010, S. 1191)

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten für die erste Forschungsfrage nach den Veränderungen des Portfolios einen signifikanten Anstieg des durchschnittlichen Levels des Portfolios vom Beginn

zum Ende des Seminars. Aufgeteilt in die einzelnen Kategorien zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede in den Kategorien *Inhalt*, *Methode* und *Reflexion*, nicht jedoch in der Kategorie *Aktivitäten*.

Die Autoren untersuchten außerdem wie tief die Veränderungen des Portfolios reichten. Dabei fanden sie heraus, dass die meisten Studierenden ihr Portfolio am Ende des Seminars komplett bzw. in allen Kategorien überarbeitet hatten (entspricht Level 4). Nur in der Kategorie *Aktivitäten* nahmen die Studierenden lediglich Veränderung entsprechend Level 1 vor, indem sie neues Wissen hinzufügten. Am meisten veränderten die Studierenden ihr Portfolio in den Kategorien *Methode* und *Reflexion* und verbesserten sich dort am stärksten. Gründe dafür sehen die Autoren im Aufbau des Seminars, in dem genau diese Bereiche *Methoden* und *Reflexion* stärker betont wurden und damit ein niedrigerer Wissenszuwachs über die Kategorien *Inhalt* und *Aktivitäten* entstand.

Die Autoren stellen mit ihrer Untersuchung eine Möglichkeit dar, die Inhalte der eingesetzten Portfolios objektiv zu vergleichen, indem sie zwei Kategoriensysteme einsetzen. Diese Art der Bewertung ist zwar sehr aufwändig, dafür beziehen sich Cáceres et al. (2010) aber nicht lediglich auf die Selbsteinschätzungen der Studierenden und die subjektive Einschätzungen der Mentoren. Durch die eingesetzte Methode werden hingegen Veränderungsprozesse im Portfolio deutlich, die Hinweis darauf liefern, wie Studierende neue Informationen bewerten und in ihrem Portfolio darstellen. Damit liefert die Studie einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Portfolio-Erstellung durch die Studierenden.

Selbstregulation in Portfolio-Erstellung und Implementation von Portfolios

Nachfolgend werden zwei Studien der Forschergruppe um Gläser-Zikuda dargestellt. Die erste der Studien beschäftigt sich mit der Rolle der Selbstregulation im Portfolio-Prozess während die zweite Implementationsbedingungen untersucht.

Mit Hilfe einer quasi-experimentellen Interventionsstudie untersuchten Gläser-Zikuda et al. (2010), ob portfoliobasierte Selbstreflexion das selbstregulierte Lernen fördern kann. Das Design der Untersuchung bestand aus drei Messzeitpunkten (Prä – Post – Follow-up) und enthielt eine Treatment- und eine Kontrollgruppe. Beide Gruppen bestanden aus jeweils 39 Studierenden (Erwachsenenbildung und Lehramt) der Universität Jena, welche ein bestimmtes Seminar im Fachbereich Erziehungswissenschaften besuchten. Die Treatmentgruppe setzte, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, wöchentlich in der Seminarsitzung einen Selbstreflexionsbogen zum Lernprozess ein. Dieser Selbstreflexionsbogen bestand aus drei Abschnitten: das Lernerleben während der vorangegangenen Sitzung, die

Selbstregulation während der Lernphase im Seminar und die Reflexion des Lernens außerhalb der Seminarsitzungen. Die dazugehörige Datenerhebung fand vor der Treatmentphase (Prä-Test), nach der neunten Seminarsitzung (Post-Test) sowie sechs Wochen nach Seminarende (Follow-up) statt. Der Fragebogen enthielt folgende Skalen: *Lernstrategien im Studium* (Wild & Schiefele, 1994, zitiert nach Gläser-Zikuda et al., 2010), *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen* (Titz, 2001, zitiert nach Gläser-Zikuda et al., 2010), *Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation* (Wild, Krapp, Schiefele, Lewalter & Schreyer, 1995, zitiert nach Gläser-Zikuda et al., 2010), *Selbstwirksamkeit* (Jerusalem & Schwarzer, 1986, zitiert nach Gläser-Zikuda et al., 2010) sowie *Fragebogen zum Studieninteresse* (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993, zitiert nach Gläser-Zikuda et al., 2010). Zusätzlich wurde ein Wissenstest eingesetzt.

Die Autoren werteten die Angaben der Studierenden sowohl inhaltsanalytisch als auch quantitativ aus. Dabei zeigte die Auswertung der offenen Fragen, dass die Studierenden Angaben zu Lerninhalten oder Wissen über Lernstrategien sowie über affektive Aspekte, wie z. B. Lernfreunde, machten. Die Autoren geben jedoch an, dass die Reflexionen häufig nur oberflächlich waren, was sie auf mangelnde Motivation und metakognitive Fähigkeiten der Studierenden zurückführen.

Gläser-Zikuda et al. (2010) schlussfolgern aus den quantitativen Analysen, dass sich die beiden Gruppen in ihrem Wissenszuwachs nicht unterscheiden. Die Treatmentgruppe setzte zwar mehr kognitive und organisatorische Lernstrategien ein, diese waren jedoch eher oberflächlich. Während die Motivation in der Kontrollgruppe über die Messzeitpunkte absank, blieb sie in der Treatmentgruppe jedoch stabil.

Die Studie zeichnet sich zum einen durch den Einsatz von Portfolios in Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende aus, zum anderen jedoch auch durch das Design, welches eine Intervention in der Treatmentgruppe enthält. Ebenfalls positiv zu bewerten ist die Verbindung zum selbstregulativen Lernen in Lehrveranstaltung, ebenso wie die Integration von qualitativen und quantitativen Daten. Weiterhin wünschenswert wäre ein statistischer Vergleich zwischen den Werten der Treatmentgruppe und denen der Kontrollgruppe. Die Studie zeigt einige positive Aspekte des Einsatzes des Portfolio-Ansatzes in Lehrveranstaltungen. Problematisch ist jedoch, dass die Studierenden nur oberflächlich reflektieren, was laut Autoren sowohl mit fehlender Motivation als auch mit mangelnden Fähigkeiten begründet werden kann.

Ziel der zweiten Untersuchung von Ziegelbauer et al. (2013) war es, Faktoren für eine gelingende Implementation des Portfolios in der Lehrerbildung zu bestimmen. Die Autoren befragten 162 Lehramtsstudierende der Universität Jena, welche noch keine Erfahrungen mit der Portfolioarbeit hatten. Dabei waren die Studierenden aufgefordert, anzugeben, inwieweit sie zur Portfolioarbeit bereit wären und welchen Wert sie dem Portfolio im Rahmen ihres Studiums zuschreiben. Der Fragebogen bestand dabei aus der SRQ-Skala (Ryan & Conell, 1989, zitiert nach Ziegelbauer et al., 2013), welche intrinsische, identifizierte, introjizierte und extrinsische Motivation erfasst sowie einer Skala zur Wertzuschreibung (Seidel et. al, 2004, zitiert nach Ziegelbauer et al., 2013). Die Ergebnisse der Befragung zeigten, dass die Merkmale nur schwach bis mittel stark ausgeprägt waren. Die Autoren schlussfolgern, dass die Studierenden „ein eher problematisches Profil in Bezug auf die die Nutzung des Portfolios aufweisen“ (Ziegelbauer et al., 2013, S.116).

Die Untersuchung von Ziegelbauer et al. (2013) zeigt, dass Studierende, welche noch keine Erfahrungen mit Portfolios haben, der Methode skeptisch gegenüberstehen. Dies weist ebenfalls darauf hin, dass eine Einführung in die Arbeit mit dem Portfolio wichtig und notwendig ist, wenn Studierende das Portfolio bearbeiten sollen.

2.2.8 Zusammenfassung des Abschnitts Portfolio

Zusammenfassend kann an erster Stelle festgehalten werden, dass es keine einheitliche Definition des Portfolios gibt (Wade & Yarbrough, 1996). Es gibt jedoch Merkmale, die in verschiedenen Definitionen zu finden sind, wie z. B. das Sammeln von Material und Arbeitsergebnissen (Darling-Hammond & Synder, 2000; Imhof & Picard, 2009; Wade & Yarbrough, 1996) oder das Reflektieren von Lernprozessen und -ergebnissen (Darling-Hammond & Synder, 2000; Imhof & Picard, 2009). Portfolios können sowohl nach ihrer Art unterschieden werden als auch nach dem Ziel, das sie verfolgen. Ebenso kann das Portfolio verschiedene Arten von Materialien und Dokumenten enthalten, die den Lernprozess dokumentieren. Rahmenbedingungen, die allen Portfolios zugrunde liegen, nennen Imhof und Picard (2009). Das Portfolio kann auch als Methode zur Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung genutzt werden, da es eine Brücke zwischen Theorie und Praxis darstellen kann (Darling-Hammond & Synder, 2000; Oser, 2001).

Genauso vielfältig wie das Portfolio selbst sind die Möglichkeiten den Portfolio-Prozess zu betreuen und es zu bewerten. Doch gerade das Fehlen einer einheitlichen Bewertung erschwert den Einsatz des Portfolios. Portfoliobewertungen können daher nicht als reliabel betrachtet werden (Barton & Collins, 1993) und eignen sich ebenso nicht zur Kompetenzmessung (Schaper, 2009). Unterstützt wird die Aussage auch durch die Forschungsergebnisse der Studie von Tillema und Smith (2007), die

zeigen, dass Dozenten keine einheitlichen Kriterien zur Portfoliobewertung nutzen. Die Untersuchung von Wade und Yarbrough (1996) fokussierte den Erstellungsprozess von Portfolios und nutzte einen multimethodischen Ansatz. Die Autoren betonen, dass das Ziel und der Zweck zu Beginn des Erstellungsprozesses des Portfolios den Studierenden klar sein müssen. Diesen Aspekt führen auch Imhof und Picard (2009) an, welche den Einsatz von Portfolios im Referendariat untersuchten. Sie fanden heraus, dass besonders Studierende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung, proaktiver Einstellung und geringem Stress und Arbeitsbelastung einen Nutzen aus der Erstellung eines Portfolios ziehen. Cáceres et al. (2010) untersuchten die Veränderungen, die Studierende in ihrem Portfolio vornahmen, und stellten eine Möglichkeit dar, wie Portfolios kriteriengeleitet bewertet werden können. Die Studie von Gläser-Zikuda et al. (2010) zeigt, wie die Portfolio-Arbeit mit selbstreguliertem Lernen in Verbindung steht und dass Studierende ihre Lernprozesse häufig nur oberflächlich reflektierten. Die Studierenden brauchen vermutlich Unterstützung beim Erlernen von Reflexionen der eigenen Lernprozesse. Dazu ergänzend zeigten Ziegelbauer et al. (2013), dass Studierende, die noch keine Erfahrungen mit Portfolios gemacht haben, der Arbeit mit Portfolios eher kritisch gegenüberstehen. Dies weist auf die Notwendigkeit einer guten Einführung und Implementation des Portfolios hin, wie schon Wade und Yarbrough (1996) darstellten.

Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass es nur wenig systematische Forschung zum Portfolio gibt (Zeichner & Wray, 2001). Daher setzt die Untersuchung dieser Arbeit an diesem Punkt an und wendet ein Portfolio im Schulpraktikum in einer Längsschnittstudie an. Das dabei eingesetzte Portfolio wird im folgenden zweiten Teil des Abschnitts detailliert beschrieben.

2.2.9 Das Arbeitsheft – Ein Portfolio für das Schulpraktikum

In diesem Abschnitt wird eine spezifische Form des Portfolios, das *Arbeitsheft*, dargestellt, welches in der nachfolgenden Untersuchung eingesetzt wird. Ziel dieser neuen Form der Praktikumsdokumentation ist zum einen die Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten herzustellen und zum anderen das wissenschaftliche Beobachten anzuleiten.

Dabei orientiert sich das Arbeitsheft an den Grundlagen der Beobachtung (Good & Brophy, 2007) und der professionellen Wahrnehmung (Seidel et al., 2010). Um die Beobachtungsfähigkeit der Studierenden zu schulen, werden verschiedene Aufgaben angeboten, welche sich entweder auf ein bestimmtes Element des Unterrichts beziehen, wie z. B. Fragenstellen im Unterricht oder sich auf bestimmte Schüler fokussieren, wie z. B. in der Aufgabe zur Entwicklungspsychologie. Somit leitet das Arbeitsheft die Studierenden dazu an, nur Teilaspekte der komplexen Unterrichtssituation zu beobachten. Diese Beobachtungen beziehen aber auch pädagogisch-psychologisches Wissen, welches

grundlegend für die professionelle Wahrnehmung und insbesondere das knowledge-based reasoning ist (Seidel et al., 2010) ein.

Die Entwicklung des Arbeitshefts basiert ebenfalls auf Grundlagen des Portfolios, welche vorangegangen dargestellt wurden. Der nachfolgende Abschnitt stellt dazu das Arbeitsheft explizit im Rahmen der Portfolio-Methode vor.

Vergleicht man die Elemente des Arbeitshefts mit der Einteilung von Praktikumsaufgaben nach Arnold et al. (2011), so lassen sich diese hauptsächlich den *Dokumentations- und Beobachtungsaufgaben* zuordnen. Einzelne Elemente gehören jedoch auch zu den *Analyseaufgaben* (z. B. die Unterrichtsplanung).

Die Autorin der Arbeit erstellte das *Arbeitsheft* im Rahmen des Projekts *Uni cum Praktikum*, wobei *Uni cum Praktikum* neben dem *Arbeitsheft* auch dazugehörige Evaluationen einbezieht und das Dachprojekt bildet. Eine vollständige Version des Arbeitshefts findet sich im Anhang. Nachfolgend werden sowohl die Inhalte als auch das Arbeitsheft als Form des Portfolios dargestellt.

Inhalte des Arbeitshefts

Das Arbeitsheft wurde für Studierende des Orientierenden Praktikums 2 konzipiert, welches ein Hospitationspraktikum darstellt. Die meisten Aufgaben des Arbeitshefts werden von den Studierenden während der Hospitationszeit bearbeitet. Die Inhalte des Arbeitshefts beziehen sich auf die psychologische Einführungsvorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten*, welche die meisten der Studierenden der Universität Mainz vor dem Beginn des Orientierenden Praktikums 2 besuchen.

Das Arbeitsheft ist in fünf Abschnitte gegliedert: Einleitung, Reflexion vor dem Praktikum, (Pflicht-) Aufgaben und Wahlaufgaben zu den Grundlagen der Bildungswissenschaften, Unterrichtsversuch, Reflexion nach dem Praktikum. Die Abschnitte werden nachfolgend im Einzelnen dargestellt.

Einleitung

Das Arbeitsheft beginnt mit einer Einleitung für die Studierenden, welche ihnen den Aufbau und den Umgang mit den Aufgaben erklärt. Wichtig ist dabei, dass die Studierenden selbstständig mit dem Arbeitsheft arbeiten können und ihnen der Zweck der Bearbeitung des Arbeitshefts klar wird.

Reflexion vor dem Schulpraktikum

Nach der Einleitung folgt ein erster Reflexionsteil, welcher sich aber auf *Vorüberlegungen* zum Praktikum bezieht. Die meisten Studierenden haben vor dem Orientierenden Praktikum 2 bereits ein

erstes Orientierendes Praktikum absolviert oder andere pädagogische Vorerfahrungen gesammelt, welche sie als Erfahrungen in das Orientierende Praktikum 2 einbringen. Die Studierenden erstellen im Abschnitt *Vorüberlegungen* einen persönlichen individuellen Lernplan für ihr Praktikum. Dazu gehören:

- persönliche Lernziele („Welche Fragen möchte ich mir im Laufe dieses Praktikums beantworten?“),
- Einschätzung eigener Kompetenzen („Diese Kompetenzen bringe ich mit...“) und
- persönliche Entwicklungsbereiche („Dies möchte ich lernen und erfahren...“).

Aufgaben und Wahlaufgaben zu den Grundlagen der Bildungswissenschaften

Der Abschnitt *Aufgaben zu den Grundlagen der Bildungswissenschaften (Bachelor of Education)* besteht aus drei verpflichtenden Aufgaben und zwei Wahlaufgaben. Die Aufgaben beinhalten die Themen:

- (Pflicht-) Aufgaben:
 - Entwicklung im Lebenslauf,
 - Lernstrategien,
 - Attributionen,
- Wahlaufgaben:
 - Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom und
 - Vorurteile im Schulkontext.

Neben den Aufgabenstellungen werden den Studierenden zu jeder Aufgabe Theorieteile aus dem Lehrbuch zur Einführungsveranstaltung in die Psychologie (*Psychologie für Lehramtsstudierende*, Imhof, 2012) vorangestellt, um theoretisches Wissen zu wiederholen, zu festigen und mit der Unterrichtsbeobachtung zu verbinden. Die Aufgaben leiten die Studierenden an, den Unterricht nach bestimmten Themengebieten gezielt zu beobachten. Eine Beispielaufgabe zum Thema *Attribution* ist in Abbildung 2.10 dargestellt. Die Notizen der Studierenden werden in Stichpunkten oder kurzen Sätzen in die Tabelle eingetragen.

Praxis: Attribution - Entstehung und Effekte

Beobachten Sie im Unterricht Attributionsmuster von Schülern/Schülerinnen bei Erfolg oder Misserfolg (z. B. bei der Rückgabe einer Klassenarbeit oder Leistungsbewertung). Notieren Sie die Unterrichtssituation, die Aussagen des Schülers/der Schülerin und ordnen sie die Zeitstabilität und Lokalisation der Ursache zu. (Zutreffendes ankreuzen.)

Situation und Aussage des Schülers/der Schülerin	Zeitstabilität der Ursache		Lokalisation der Ursache	
	stabil	variabel	internal	external

Abbildung 2.10 Aufgabenausschnitt aus dem Arbeitsheft. Beobachtungsaufgabe zum Thema Attribution

Im nächsten Abschnitt des Arbeitshefts werden die Studierenden auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften vorbereitet. Dieser beinhaltet weitere kleine Beobachtungsaufträge, die später in Lehrveranstaltungen eingebunden und mit theoretischem Wissen angereichert werden können. Inhalte sind

- Aufgabenstellungen,
- Fragen stellen im Unterricht,
- Störungen im Unterricht,
- Unterrichtseinstiege und
- eine Materialsammlung.

Eine Beispielaufgabe zum Thema *Störungen im Unterricht* zeigt Abbildung 2.11.

Aufgabe 3: Störungen im Unterricht

Was stört den Unterricht? Wie sehen die Störungen aus? Wie verhält sich der Lehrer/die Lehrerin bei Störungen im Unterricht? Was sagt der Lehrer/die Lehrerin? Tragen Sie Ihre Beobachtungen in die Tabelle ein.

Klassenstufe	Situation	Was/Wer stört den Unterricht?	Verhalten des Lehrers/der Lehrerin

Abbildung 2.11 Aufgabenstellung zu *Störungen im Unterricht* aus dem Arbeitsheft

Unterrichtsversuch

Den vorletzten Abschnitt des Arbeitshefts bildet die Anleitung zum Unterrichtsversuch. Die Studierenden planen im Rahmen ihres Praktikums mit Hilfe der praktikumsbetreuenden Lehrkraft einen eigenen Unterrichtsversuch, führen diesen durch und werten ihn aus. Dafür geben sie Ziel und Thema der Unterrichtsstunde an und erstellen eine inhaltliche Planung, eine Prozessplanung und eine Begründung für die gewählte Unterrichtsmethode bzw. Sozialform sowie eine zeitliche Struktur. Nach der Durchführung des Unterrichtsversuchs wird dieser reflektiert sowie resümiert. Eine Übersicht über die Durchführungsabschnitte und die Aufgabenstellungen ist in Abbildung 2.12 aufgelistet.

Durchführungs-ab-schnitt	Aufgabenstellungen
Thema und Ziel der Unterrichtsstunde	<ul style="list-style-type: none"> • Themengebiet abstecken: Gegenstand beschreiben • Ziel(e) der Stunde: Was sollen die Schüler und Schülerinnen in dieser Stunde lernen? Was sollen Sie besser/neues können am Ende dieser Stunde?
Planung	<p><i>Inhaltliche Planung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzungen bei den Schülern und Schülerinnen: Was wurde bereits zu diesem Thema erarbeitet? Wie stellen Sie fest, ob das Vorwissen vorhanden ist? <p><i>Prozess-Planung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorüberlegungen zum Unterrichtseinstieg: Was, wie, mit welchen Materialien, wozu? • Welches Material und welche Instruktionen haben Sie ausgewählt? Warum? Was sollen die Schüler und Schülerinnen damit tun? • Welche Fragen wollen Sie stellen und welche Denkprozesse anregen? <p><i>Begründung der gewählten Unterrichtsmethode/Sozialform</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer ist aktiv? Wie viele sind aktiv? • Wie wollen Sie überprüfen, ob das Ziel erreicht ist? • Vorüberlegungen zur Gestaltung der Unterrichtsabschlusses: Was sollen die Schüler und Schülerinnen mit nach Hause nehmen? <p><i>Zeitliche Struktur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Darstellung der geplanten Durchführung
Reflexion der Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist der Plan gelungen? War der Stoff ausreichend/zu viel/zu wenig? • Wo gab es Abweichungen? Warum? Mit welchem Ergebnis? • Wie viele Schüler/Schülerinnen waren aktiv? • Wie haben Sie geprüft, ob der Inhalt angekommen und das Ziel erreicht ist? • Welche anderen Möglichkeiten hätte es gegeben, diese Ziele zu erreichen?
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Abschließende Bewertung der Unterrichtsstunde: Was würden Sie gern wieder so machen, welche Alternativen hätten Sie gern ausprobiert? • Rückmeldung von anderen (Praktikumsbetreuende Lehrkraft, Praktikanten/Praktikantinnen) • Rückmeldung von Schülern und Schülerinnen (Meinung direkt erfragen, Arbeitsergebnisse zur Dokumentation)

Abbildung 2.12 Abschnitte und Aufgaben der Unterrichtsplanung im Arbeitsheft

Reflexion nach dem Praktikum

Den Abschluss des Arbeitshefts bildet die Reflexion am Ende des Praktikums. An dieser Stelle werden besonders die Lernerfahrungen noch einmal analysiert und reflektiert. Folgende Fragen unterstützen dabei die Studierenden:

- Was haben Sie inhaltlich gelernt?
- Welche Ziele haben Sie erreicht?
- Welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen, die Sie nicht erwartet hatten?
- Welche Fragen blieben offen?
- Welche Rolle spielten für Ihre Erfahrungen die Schüler und Schülerinnen?
- In welchen Punkten fühlen Sie sich jetzt sicherer als vorher?
- In welchen Punkten haben Sie Ihrer Meinung nach noch den größten Lernbedarf?

Zusätzliche Materialien des Arbeitshefts

Das Arbeitsheft wird durch verschiedene begleitende Materialien ergänzt. Dazu gehört neben Informationen, welche den Studierenden im Rahmen der nachfolgenden Studien zu Verfügung gestellt wurden, auch ein Begleitheft für praktikumsbetreuende Lehrkräfte. Dieses umfasst 6 Seiten, stellt den Aufbau des Arbeitshefts dar und greift Fragen zum Umgang mit dem Arbeitsheft auf (z. B. Müssen die Studierenden das Arbeitsheft vollständig bearbeiten? Wie wird mit dem Thema Datenschutz bei Beobachtungen umgegangen?). Zusätzlich enthält das Begleitheft Kontaktdaten zum Projektteam.

Arbeitsheft als Form des Portfolios

Dieser Abschnitt hat zum Ziel zu verdeutlichen, dass es sich beim Arbeitsheft um eine Form des Portfolios handelt. Dazu wird das Arbeitsheft in die zu Beginn des Kapitels beschriebenen Merkmale und Charakteristiken des Portfolios eingeordnet.

Beginnend bei der Definition des Portfolios findet man Merkmale und Charakteristika des Portfolios auch im Arbeitsheft wieder. Das Arbeitsheft hat zum Ziel, den Lernprozess während des Schulpraktikums widerzuspiegeln. Es handelt sich dabei nicht um eine einmalige Leistung, sondern um eine kontinuierliche Arbeit während des Praktikumszeitraumes. Das Arbeitsheft trägt außerdem dazu bei, eine Theorie-Praxis-Verbindung zwischen Lehrinhalten der Universität (z. B. in Theorieteilen, die den Aufgaben voran gestellt sind) mit praktischen Beobachtungsaufträgen zu schaffen. Die Analyse und

Reflexion des eigenen Lernprozesses findet in Reflexionsabschnitten vor Beginn und nach Ende des Praktikums sowie im Anschluss an den Unterrichtsversuch statt.

Ordnet man das Arbeitsheft einer Art von Portfolios zu, entspricht es dem *learning portfolio*. Das Arbeitsheft bildet den Lernprozess der Lehramtsstudierenden sowie deren erste Lehrversuche in Form des Unterrichtsversuchs ab. Es dient weder der Lizenzierung noch für Bewerbungszwecke. Auch die Art der Dokumente, die im Arbeitsheft enthalten sind, ist portfolio-typisch. Neben den Beobachtungsaufträgen, die als Aufgaben zu verstehen sind, sind die Studierenden aufgefordert, in der Materialsammlung verschiedene Artefakte, wie z. B. Arbeitsblätter, Tests und Versuchsaufbaue, zu sammeln. Es können Interviews mit Lehrkräften, z. B. zum Thema ADHS, geführt und dokumentiert werden und eine vollständige Dokumentation der eigenständig gehaltenen Unterrichtsstunde eingefügt werden, die ebenfalls selbstständig erstellte Materialien enthalten kann.

Auch die Rahmenbedingungen der Portfoliomethode sind im Arbeitsheft wiederzufinden. Es beinhaltet konstruktivistische Elemente des selbstregulierten Lernens, da es das Lernen im Praktikum in verschiedenen Situationen erfasst und eigenständig von den Studierenden erarbeitet wird. Da es keine zeitlichen Vorgaben zur Aufgabebearbeitung gibt, wird das selbstregulative Arbeiten der Studierenden angesprochen. Der Lernprozess verläuft dabei individualisiert, angepasst an Schulformen, Unterrichtssituationen und Studierende. Die Themenauswahl im Arbeitsheft orientiert sich an der Einführungsvorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten*, welche sich an den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Kultusministerkonferenz, 2004a) orientiert. Ein Themenbeispiel aus dem Arbeitsheft ist *Lernstrategien*, welches sich auch in *Kompetenz 3* des Kompetenzbereichs *Unterrichten* der Kultusministerkonferenz (2004a) wiederfindet: *Die Absolventinnen und Absolventen kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken*. Die Studierenden sind ebenfalls dazu angehalten ihre Beobachtungen im Arbeitsheft zu dokumentieren und ihre Erfahrungen im Schulpraktikum zu reflektieren.

Die Betreuung des Arbeitsprozesses mit dem Arbeitsheft übernimmt die praktikumsbetreuende Lehrkraft in der Praktikumschule. Des Weiteren steht das Team des Projektes *Uni cum Praktikum*, in dessen Rahmen das Arbeitsheft geschaffen wurde, ebenfalls bei Fragen zur Verfügung. Die Bewertung des Arbeitshefts erfolgt ebenfalls durch die praktikumsbetreuende Lehrkraft vor Ort, jedoch nur in Form einer verbalen oder schriftlichen Rückmeldung am Ende des Praktikums, nicht jedoch in Form einer Note. Einheitliche Bewertungskriterien für die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte liegen dabei nicht vor. Eine Rückmeldung durch die Universität erfolgt nicht, ebenso wenig erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Arbeiten zu präsentieren. An dieser Stelle zeigen sich weitere

Entwicklungsmöglichkeiten in Form von verbindlichen Bewertungskriterien, Rückmeldungen oder auch Präsentationsmöglichkeiten für das Arbeitsheft.

Auch die mit dem Arbeitsheft einhergehenden Probleme sind die eines Portfolios. Die Bewertung der Arbeitshefte erfolgt nicht einheitlich oder anhand von festgelegten Kriterien. Auch Umfang und Güte der Rückmeldung sind von der praktikumsbetreuenden Lehrkraft abhängig. Darüber hinaus haben die Studierenden auch nicht die Möglichkeit das Arbeitsheft selbst mitzugestalten. Der Grund dafür ist die benötigte Vergleichbarkeit des Arbeitsheftes, die notwendig ist, um die Arbeitsergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt in universitären Veranstaltungen nutzen zu können. Spannungen in den Zielsetzungen der Studierenden und der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte treten jedoch vermutlich nicht auf, da festgelegt ist, dass das Arbeitsheft allein der Praktikumsdokumentation dient. Problematisch wird es jedoch, wenn Studierende oder praktikumsbetreuende Lehrkräfte die theoretischen Inhalte des Arbeitshefts und die damit einhergehende Beobachtungsschulung sowie Theorien, Inhalten und Zielsetzungen der universitären Lehrveranstaltungen nicht verstehen oder mit ihnen nicht vertraut sind, z. B. aufgrund mangelnder Einarbeitung in das Arbeitsheft.

Zusammenfassung des Arbeitshefts

Ziel des Arbeitshefts ist es, sowohl die Verbindung von theoretischen und praktischen Lehrinhalten zu fördern als auch das wissenschaftliche Beobachten anzuleiten. Dazu wurde das Arbeitsheft als strukturiertes Portfolio umgesetzt, da die Form des Portfolios verschiedene Aufgabenformen in sich vereint und Lernprozesse sichtbar macht. Der durchlaufene Lernprozess wird jedoch nicht nur dokumentiert sondern auch reflektiert.

Ziel der nachfolgenden Untersuchung ist es nun, die im Abschnitt Schulpraktikum präsentierten *Praktikumsaufgaben* mit dem *Arbeitsheft* zu vergleichen. Dabei ist jedoch von Bedeutung, unter welchen Kriterien der Vergleich stattfinden kann. Aus der Forschung zum Portfolio ist bereits die Akzeptanz als mögliches Kriterium genannt wurden (Imhof & Picard, 2009; Wade & Yarbrough 1996), welches in die nachfolgende Gegenüberstellung beider Praktikumsdokumentationen aufgenommen wird. Die Akzeptanz als Implementationsbedingung wird daher im nachfolgenden Exkurs genauer dargestellt und mit dem Technology-Acceptance-Model 2 von Venkatesh und Davis (2000) in Verbindung gebracht.

2.2.10 Exkurs: Akzeptanz als Implementationsbedingung von Portfolios

In den dargestellten Studien von Imhof und Picard (2009) aber auch bei Wade und Yarbrough (1996) oder Ziegelbauer et al. (2013) wurde auch die Akzeptanz der eingesetzten Portfolios untersucht und betrachtet. Dabei stellt die Akzeptanz eine wichtige Implementationsbedingung für die Arbeit mit Portfolios dar. In diesem Abschnitt wird daher der Aspekt der Akzeptanz genauer betrachtet und definiert. Es wird ein Akzeptanzmodell angeführt und auf das Arbeitsheft und seine Rahmenbedingungen angewendet.

Laut Simon (2001) bezeichnet Akzeptanz „die positive Annahmeentscheidung einer Innovation durch die Anwender“ (S. 87). Im Kontext dieser Untersuchung handelt es sich dabei also um eine positive Annahmeentscheidung des Arbeitshefts durch die Lehramtsstudierenden. Das nachfolgend dargestellte Akzeptanz-Modell (Technologie-Acceptance-Model 2 (TAM 2) von Venkatesh und Davis (2000)) bezieht sich dabei auf den Einsatz neuer Technologien. Dieses Modell wurde bereits auf die Forschung an E-Portfolios an Hochschulen übertragen (Bürg & Mandl, 2005).

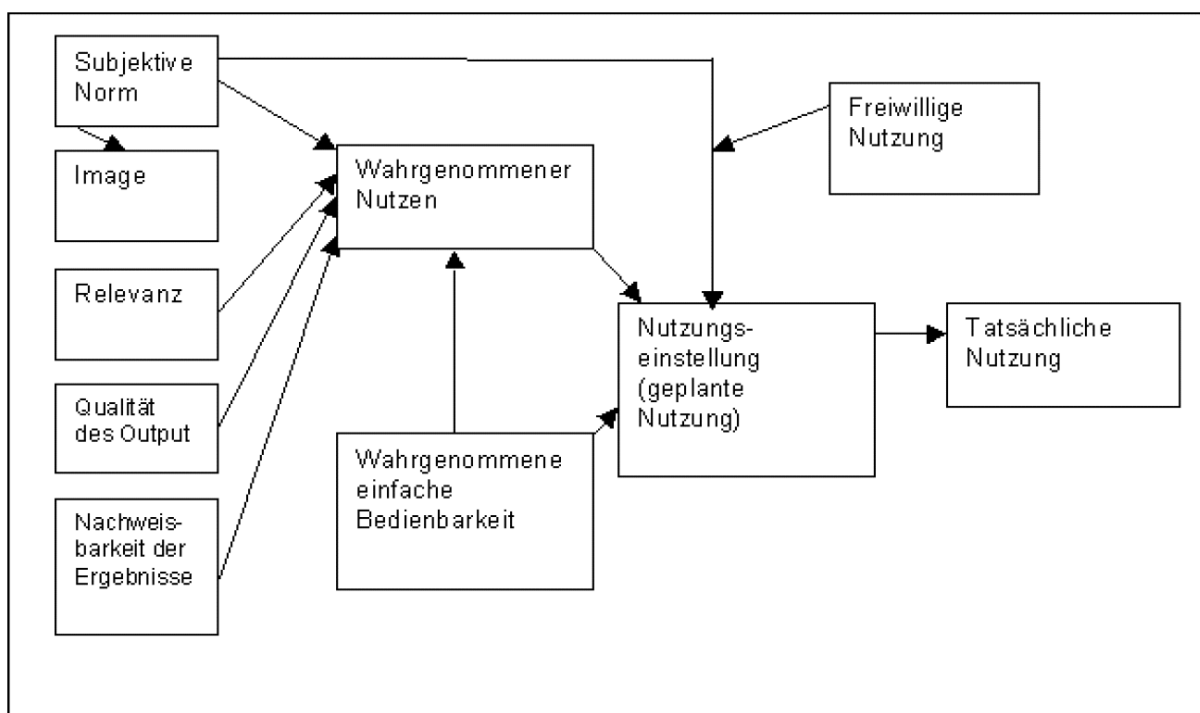


Abbildung 2.13 Das Technology-Acceptance-Model 2 nach Venkatesh und Davis (2000)

(Übersetzung aus Bürg & Mandl, 2005)

Das TAM 2 von Venkatesh und Davis (2000) zeigt, dass die *tatsächliche Nutzung* z.B. einer Technologie von der *Nutzungseinstellung* abhängt (Abbildung 2.13). Die Nutzungseinstellung wiederum wird vom *wahrgenommenen Nutzen* und der *wahrgenommenen einfachen Bedienbarkeit* dieser Technologie beeinflusst, wobei die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit auch auf den wahrgenommenen Nutzen wirkt. Zusätzlich unterscheiden die Autoren zwei Gruppen von externen Stimuli, die auf den wahrgenommenen Nutzen wirken: die *sozialen Prozessvariablen* und *kognitiv-instrumentelle Prozessvariablen*. Zu den sozialen Prozessvariablen gehören die subjektive Norm, die freiwillige Nutzung und das Image. Zu den kognitiv-instrumentellen Prozessvariablen, welche ebenfalls auf den wahrgenommenen Nutzen wirken, gehören: Die Relevanz, die Qualität des Outputs und die Nachweisbarkeit der Ergebnisse (Venkatesh & Davis, 2000) Die aufgeführten Prozessvariablen werden am nachfolgenden Beispiel des Arbeitshefts genauer erläutert.

Bezieht man das Modell von Venkatesh und Davis (2000) nun auf das Arbeitsheft als eine Form der Praktikumsdokumentation, so handelt es sich dabei nicht um eine Technologie, da das Portfolio nicht als E-Portfolio sondern in einer Papierversion vorliegt. Dennoch kann das Modell übertragen werden. Die tatsächliche Nutzung des Arbeitshefts hängt dann also von der Nutzungseinstellung zu diesem ab. Dabei beeinflussen der wahrgenommene Nutzen des Arbeitshefts und die wahrgenommene einfache Bedienung die Nutzungseinstellung. Wahrgenommene einfache Bedienung ist in diesem Beispielspiel durch die einfache Anwendung des Arbeitshefts im Schulpraktikum zu ersetzen und wirkt ebenfalls auf den wahrgenommenen Nutzen des Arbeitshefts.

Die wichtigste soziale Prozessvariable des TAM 2 ist die *subjektive Norm*. Die subjektive Norm bezieht die Bewertung des Verhaltens eines Akteurs durch andere Personen ein. Dabei müssen die anderen Personen vom Akteur als wichtig erachtet werden. Die subjektive Norm wirkt zum einen auf den wahrgenommenen Nutzen und zum anderen auf die Nutzungseinstellung, welche außerdem von der Freiwilligkeit der Nutzung moderiert wird (Venkatesh & Davis, 2000). Übertragen auf das Arbeitsheft bedeutet dies, dass Studierende eher mit dem Arbeitsheft arbeiten wollen, wenn andere für sie wichtige Personen, diese Anwendung des Arbeitshefts als gut bewerten. Diese anderen Personen können in diesem Zusammenhang die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte in den Praktikumschulen sein, aber auch Professoren in der Universität, Lehrkräfte des Studienseminars oder Personen aus dem persönlichen Umfeld, wie Kommilitonen oder befreundete Lehrkräfte. Die Freiwilligkeit der Nutzung des Arbeitshefts ist nur eingeschränkt gegeben, dass Studierende zwischen dem Arbeitsheft und den Praktikumsaufgaben wählen dürfen. Jedoch ist gefordert, dass sie eine der beiden Formen zur Praktikumsdokumentation anwenden.

Ebenfalls zu den sozialen Prozessvariablen gehört das *Image*. Dieses wird von der subjektiven Norm beeinflusst und wirkt auf den wahrgenommenen Nutzen. Image bedeutet, in wie weit sich das soziale Ansehen einer Person in einer Gruppe erhöht, wenn die Person die Technologie einsetzt. Der Bezug zur Gruppe erklärt auch die Verbindung zur subjektiven Norm, die ja bedeutende andere Personen und deren Bewertung mit im Blick hat. Bezogen auf das Arbeitsheft bedeutet dies, dass sich das Ansehen eines Studierenden bei anderen Personen z.B. einer praktikumsbetreuenden Lehrkraft oder den Kommilitonen erhöhen könnte, wenn der Studierende das Arbeitsheft einsetzt. Dies beeinflusst den wahrgenommenen Nutzen des Arbeitshefts.

Zu den kognitiv-instrumentellen Prozessvariablen gehört die *Relevanz* einer Technologie für die berufliche Tätigkeit. Die Frage ist also, besteht also ein Nutzen für die tägliche Arbeit der Person und ist die Technologie integrierbar in den Arbeitsalltag. Auch die Relevanz wirkt wiederum auf den wahrgenommenen Nutzen. Für die Arbeit mit dem Arbeitsheft lässt sich also die Frage ableiten, ob das Arbeitsheft relevant für die Tätigkeit der Studierenden im Orientierenden Praktikum 2 ist und sie in deren Zielerreichung für das Praktikum unterstützt.

Weiterhin zählt auch die *Output-Qualität* zu den kognitiv-instrumentellen Prozessvariablen. Output-Qualität meint in diesem Zusammenhang, ob die eingesetzte Technologie die erwarteten oder erwünschten Ergebnisse erzielt. Auch die Output-Qualität wirkt auf den wahrgenommenen Nutzen. Übertragen auf das Arbeitsheft heißt das, dass die Arbeitsergebnisse, die das Arbeitsheft den Studierenden liefert, den wahrgenommenen Nutzen des Arbeitshefts beeinflussen. Da es sich bei dem Arbeitsheft jedoch nicht um eine Technologie handelt, liefert dieses keine eigenständigen Ergebnisse. Das Arbeitsheft stellt aber Strukturen und Aufgaben zur Dokumentation und Reflexion des Schulpraktikums bereit und nimmt so Einfluss auf die Arbeitsergebnisse.

Die *Nachweisbarkeit der Ergebnisse* ist die dritte kognitiv-instrumentelle Prozessvariable und beeinflusst ebenfalls den wahrgenommenen Nutzen. Nachweisbarkeit der Ergebnisse bedeutet, dass die Ergebnisse nicht nur relevant für die Tätigkeit sein müssen, sondern auch eine entsprechende Form besitzen müssen. In Bezug auf das Arbeitsheft sollten die Lehramtsstudierenden nicht nur relevante Arbeitsergebnisse mit dem Arbeitsheft erzielen, sondern diese Arbeitsergebnisse müssen auch eine bestimmte Form haben, damit die Arbeit der Studierenden dokumentiert wird und in einer angemessenen Art und Weise der praktikumsbetreuenden Lehrkraft präsentiert werden kann, da diese die Praktikumsdokumentation bewertet.

Bürg und Mandl (2005) fassen jedoch auch Kritikpunkte zum TAM 2 in Bezug auf E-Learning zusammen. Dabei betonen sie, dass sowohl die organisationalen und technischen Rahmenbedingungen als auch Merkmale der Lernumgebung im Modell fehlen (Bürg & Mandl, 2005). Zusätzlich fehlt dem Modell, wenn man es vor allem auf Portfolios übertragen möchte, die Lernprozesse begleiten, eine affektive Komponente (z.B. die Freude im Umgang mit dem Portfolio).

Das Modell des TAM 2 lässt sich also nicht nur auf die Arbeit mit E-Portfolios übertragen, sondern auch auf die Arbeit mit Papier-Portfolios. Daher ist es auch in der Untersuchung dieser Arbeit von Bedeutung die Akzeptanz als Implementationsbedingung der Praktikumsdokumentation zu erfassen, weil diese einen Einfluss auf die tatsächliche Nutzung der Praktikumsdokumentation hat. Besonders entscheidend ist die Akzeptanz zum einen für das Arbeitsheft, weil es sich für die Studierenden um eine neue Form der Praktikumsdokumentation handelt und zum anderen, weil die Studierenden zwischen beiden Formen der Praktikumsdokumentation frei wählen können. Daher wird die Akzeptanz in die nachfolgende Untersuchung einbezogen und betrachtet.

2.3 Kompetenzen in der Lehrerausbildung

Die Kompetenzen in der Lehrerbildung sind nicht nur mit den Zielen der Schulpraktika verbunden, sondern gehen vielmehr auf die Reformierung der Lehrerausbildung in Deutschland im Zuge des Bologna-Prozesses zurück. Parallel zur Modularisierung in Bachelor- und Master-Studiengänge wurde eine Qualitätssicherung der Inhalte des Lehramtsstudiums angestrebt. Daraus resultierten die *Standards für die Lehrerbildung*, welche die Kultusministerkonferenz 2004 (KMK, 2004a) beschloss². Diese Standards gelten für die gesamte Lehrerausbildung und schließen somit auch Praxisphasen und deren Aufgaben, wie sie in dieser Arbeit betrachtet werden, ein. Der nachfolgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit den Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ziel ist es, eine kurze allgemeine Einführung in den Kompetenzbegriff zu geben, verschiedene Kompetenzmodelle und -instrumente gegenüber zu stellen und aktuelle Forschungsergebnisse aufzuzeigen.

2.3.1 Der Kompetenzbegriff

Bevor im nächsten Abschnitt die Begriffe des Standards und der Kompetenz in der Lehrerbildung erläutert werden, wird an dieser Stelle zunächst der Kompetenzbegriff als Grundlage definiert. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, welche Aspekte der Kompetenzbegriff einschließt. Erpenbeck und

² Die *Standards für die Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz liegen seit 2014 in einer Neuauflage vor, welche jedoch zum Zeitpunkt der Erstellung der Arbeit noch nicht verfügbar war.

von Rosenstiel (2007) betonen im *Handbuch Kompetenzmessung*, dass das Verständnis des Kompetenzbegriffs weder klar noch einheitlich ist. Es werden nachfolgend verschiedene Definitionen betrachtet, die jedoch nur die psychologische Perspektive von Kompetenz einbeziehen.

Um sich einer Definition von Kompetenz anzunähern, werden zuerst Konstruktmerkmale für den Kompetenzbegriff vorgestellt. Hartig und Klieme (2006) fassen dazu drei Konstrukte zusammen, welche den psychologischen Kompetenzdefinitionen zugrunde liegen: *Kontextualisierung*, *Lernbarkeit* und *Definition von Binnenstrukturen*. Kontextualisierung bedeutet, dass sich Kompetenzen auf spezifische Situationen und Anforderungen beziehen und somit bereichsspezifisch sind (Hartig & Klieme, 2006). Für die Definition Kompetenzen ist demnach die Frage „kompetent wofür?“ von Bedeutung (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007). Lernbarkeit bezieht sich darauf, dass Kompetenzen erworben und erlernt werden können. Die Anforderungssituationen müssen dabei relevant für die zu erlernende Kompetenz sein. Dies bedeutet somit auch, dass Kompetenzen aufgebaut, gefördert und verändert werden können (Bach, 2013). Die Binnenstruktur von Kompetenzen orientiert sich an den zu bewältigenden Anforderungen und Situationen und wird durch diese definiert. Kompetenzen und Teilkompetenzen strukturieren und definieren sich nach interessierenden Inhalten, Aufgaben und Anforderungen. Beispielsweise können sprachliche Kompetenzen in die Teilkompetenzen produktiv und rezeptiv sowie auditiv und schriftsprachlich unterteilt werden (Hartig & Klieme, 2006).

Weinert (2001b; zitiert nach Hartig & Klieme, 2006, S. 128), dessen Kompetenzdefinitionen oft im Rahmen psychologischer Kompetenzbetrachtung zitiert werden, unterscheidet sechs verschiedene „Varianten des Kompetenzbegriffs“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 128), zu denen auch die Handlungs-, Meta- und Schlüsselkompetenzen gehören. Für die psychologischen Kompetenzdefinitionen und die nachfolgende Arbeit ist die Unterscheidung zwischen engen und weiten Auffassungen von Bedeutung. Ein Beispiel für eine weite Kompetenzdefinition ist die nachfolgende Definition von Weinert (2001):

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27f.)

Im selben Jahr veröffentlichte Weinert eine weitere Kompetenzdefinition, welche als Beispiel für den engen Kompetenzbegriff herangezogen werden kann. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus

seiner Zusammenfassung von Kompetenzbegriffen, welche im Rahmen des OECD-Projektes *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* entstand: „. . . (2) Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren . . .“ (Weinert, 2001b; zitiert nach Hartig & Klieme, 2006, S. 128). Vergleicht man diese beiden Definitionen der Kompetenz miteinander, so bezieht sich die enge Definition ausschließlich auf kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen, während die weite Definition zusätzlich motivationale, volitionale und soziale Kompetenzaspekte einschließt (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Klieme & Hartig, 2008).

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) setzen den Kompetenzbegriff in ihrem Modell (Abbildung 2.14) in Bezug zu Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen. Sie argumentieren, dass Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen im Kompetenzbegriff eingeschlossen sind und Kompetenzen durch diese ermöglicht werden. Während die Qualifikationen von den Autoren als sachverhaltzentriert eingeschätzt werden, sind Kompetenzen subjektzentriert. Kompetenzen können demnach nicht unmittelbar geprüft werden, sondern werden erst in der praktischen Umsetzung sichtbar und evaluierbar. Hinzu kommen Normen, Werte und Regeln, um „Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XII) zu ermöglichen.

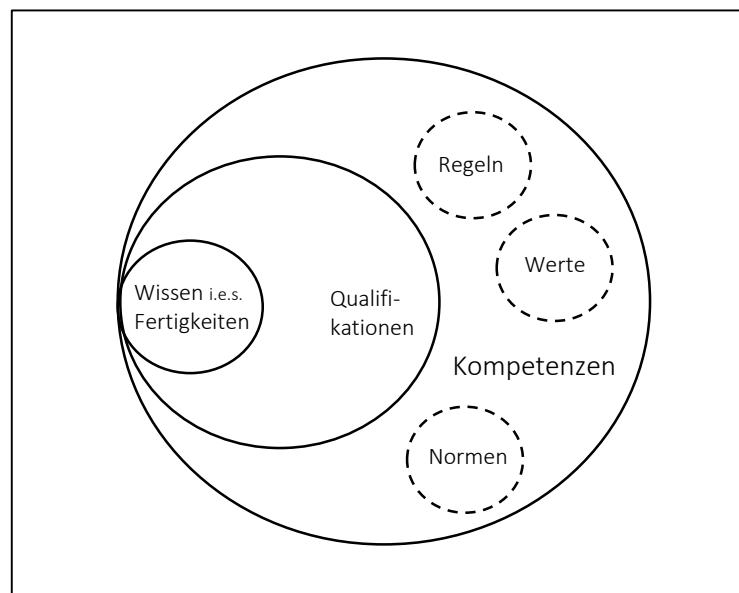


Abbildung 2.14 Modell des Kompetenzbegriffs nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XII)

Wilhelm und Nickolaus (2013) fordern eine Abgrenzung von dem Begriff der Kompetenz zu den Konzepten der Leistungsdiagnostik, zu welchen sie Begriffe wie Leistung, Fähigkeit, Begabung, Eignung,

Fertigkeit, Tüchtigkeit, Talent, Performanz aber auch Lernen, Wissen und Intelligenz zählen. Diese Abgrenzung bezieht sich jedoch nicht nur auf die Definition, sondern auch auf die dazugehörigen Instrumente zur Diagnostik. Um diese Abgrenzung vorzunehmen, fehlen allerdings weitere empirische Belege.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass es keine einheitliche Definition von Kompetenz gibt. Es lassen sich jedoch aus psychologischer Sicht Konstruktmerkmale wie Kontextspezifität, Lernbarkeit sowie die Binnenstruktur bestimmen und Definitionen in enge und weite Kompetenzbegriffe unterteilen. Außerdem wurde in diesem Abschnitt das integrative Modell von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) vorgestellt sowie eine Möglichkeit der Abgrenzung zur Leistungsdiagnostik. Im Fokus der nachfolgenden Untersuchung steht die enge Konstruktdefinition von Kompetenz. Kompetenz wird also als kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition betrachtet. Dies ermöglicht es beispielsweise, Überzeugungen, wie z. B. die Selbstwirksamkeitserwartung, getrennt von der Kompetenz zu betrachten und deren Interaktion zu erfassen (Weinert, 2001b; zitiert nach Klieme & Harzig, 2008). Für den anschließenden Abschnitt *Lehrerkompetenzen* ist relevant, wie diese theoretischen Annahmen des Kompetenzbegriffs auf den Lehrerberuf übertragen werden und in Definitionen, Modelle und Diagnostik einfließen.

Nach der Darstellung des allgemeinen Kompetenzbegriffs wird dieser nun auf den Lehrerberuf und Lehramtsausbildung übertragen. Die Gliederung der nachfolgenden Abschnitte ist dabei an die Strukturierung von Bach (2013) angelehnt. Ziel der Abschnitte ist es zum einen, eine Übersicht über Kompetenzmodelle, Standards und Kompetenzen zu geben. Zum anderen werden Instrumente zur Kompetenzmessung sowie Forschungsergebnisse in der Lehrerbildung dargestellt. Der Fokus im Abschnitt der Forschungsergebnisse liegt dabei jedoch, wie auch bei der anschließenden Untersuchung in dieser Arbeit, auf der Kompetenzforschung im Schulpraktikum. Die Einteilung der beiden nachfolgenden Abschnitte in *Kompetenzmodelle* sowie *Standards und Kompetenzen* wurde für diese Arbeit anhand der Merkmale eines Kompetenzmodells vorgenommen. Die Abgrenzung ist jedoch in der Literatur nicht einheitlich vollzogen. Der nachfolgende Abschnitt *Kompetenzmodelle* stellt daher die Merkmale eines Kompetenzmodells dar, bevor einzelne Modelle angeführt werden.

2.3.2 Kompetenzmodelle für Lehrkräfte

Bei der Betrachtung verschiedener Kompetenzmodelle lassen sich drei Arten unterscheiden: Strukturmodelle, Niveaumodelle und Entwicklungsmodelle (Schaper, 2009). Da die letzten beiden Modellarten jedoch nur vereinzelt bzw. gar nicht in der Lehrerbildungsforschung vorhanden sind, liegt der

Fokus im Folgenden auf den Strukturmodellen. Diese weisen eine Binnenstruktur mit Teildimensionen auf, wobei die Teildimensionen auf spezifische Bereiche der Kompetenz abzielen. Sie sollten zwar untereinander korrelieren, jedoch für die Kompetenzmessung und -beschreibung hinreichend unabhängig sein (Schaper, 2009). Innerhalb der Strukturmodelle kann danach unterschieden werden, ob sie speziell für den Lehrerberuf konzipiert oder nur auf diesen übertragen wurden. Außerdem ist es möglich, nur Teilkompetenzen (z.B. Diagnosekompetenz) in einem Modell abzubilden. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit bei der Kompetenzmodellierung stellt die Herangehensweise dar. Diese kann durch einen empirischen Zugang erfolgen oder auf theoretischen bzw. normativen Annahmen basieren. Eine Kombination beider Ansätze entspricht einem integrativen Ansatz (Schaper, 2009). Nachfolgend wird das hierarchische Strukturmodell nach Frey (2004) dargestellt und anschließend das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, 2011). Neben diesen beiden Modellen, die das gesamte Tätigkeitsfeld von Lehrkräften beschreiben, sind ebenfalls Modelle zu nennen, die nur Teilfacetten, wie z. B. das pädagogische Wissen von Lehrkräften erfassen (Schaper, 2009). Beispielhaft werden dazu später im Abschnitt *Diagnostik von Lehrerkompetenz* Instrumente zu Diagnostik von pädagogischem Wissen und deren entsprechende theoretischen Rahmenmodelle präsentiert.

Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz

Frey überträgt ein allgemeines Modell der Handlungskompetenz aus der Arbeits- und Berufswissenschaft auf den Lehrerberuf (Terhart, 2007). Es handelt sich hierbei um ein hierarchisches Strukturmodell (Abbildung 2.15).

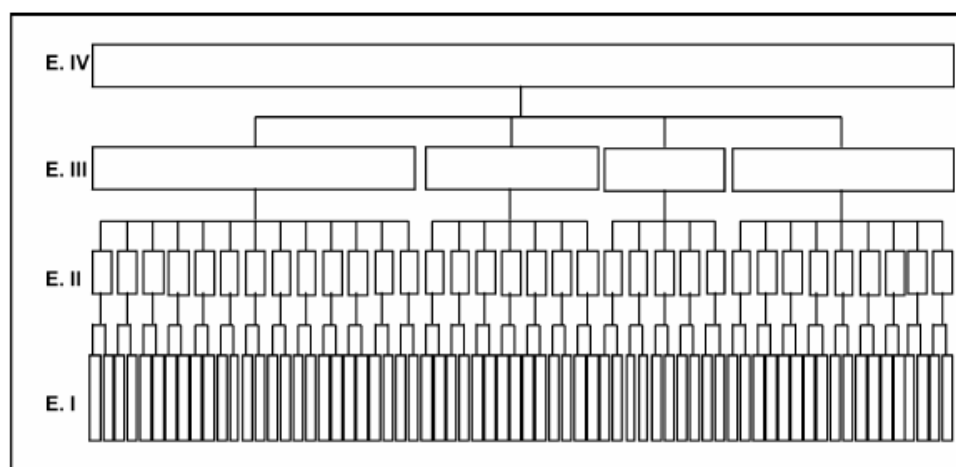


Abbildung 2.15 Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenzen nach Frey (2004, S. 907)

Das Modell besteht aus vier Ebenen. Auf der ersten Ebene (E I) befinden sich die Fertigkeiten (z. B. sich selbstständig Ziele setzen). Diese Fertigkeiten können auf der nächst höheren Ebene (E II) zu Fertigkeitsdimensionen (z. B. Führungsfähigkeit) zusammengefasst werden. Auf der darüber liegenden Ebene (E III) werden die Fertigkeitsdimensionen zu vier Kompetenzklassen (*Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Personalkompetenz*) gebündelt. Diese vier Klassen treten dabei nicht unabhängig voneinander auf, sondern sind miteinander vernetzt und bilden so auf der obersten Ebene (E IV) die generalisierte Handlungskompetenz (Frey, 2004).

Die vier Kompetenzklassen werden an dieser Stelle noch einmal genauer betrachtet und auf den Lehrerberuf übertragen:

- *Fachkompetenzen* sind fachspezifische Fähigkeiten, die sich oft an den jeweiligen Disziplinen orientieren. Frey (2004) führt für den Lehrerberuf die Standards nach Oser (Oser, 1997a) als Fachkompetenzen auf (z. B. Lernstrategien vermitteln und begleiten, Leistungsmessung).
- *Methodenkompetenz* bezieht sich auf die Denk- und Handlungsfähigkeit einer Person auf einem Sachgebiet (Frey, 2004). Dazu zählen u. a. die Strukturierung und die Reflexion von Arbeitsprozessen.
- *Sozialkompetenz* ist die Fähigkeit einer Person, in Zusammenarbeit mit anderen ein Ziel zu erreichen oder ein Problem zu lösen (Kooperation). Dafür werden u. a. Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit benötigt (Frey, 2004).
- *Personalkompetenz* beinhaltet Einstellungen und Eigenschaften zum selbstverantwortlichen und motivierten Handeln. Dies kann mit dem Begriff der Tugend verbunden werden. Zu nennen sind u. a. Hilfsbereitschaft, Geduld oder Pflichtbewusstsein (Frey, 2004).

Das hierarchische Modell der Handlungskompetenzen wurde zuerst theoretisch konzipiert und anschließend empirisch überprüft (Frey, 2004). Der Vorteil der Einteilung in die vier Kompetenzklassen ist die Vergleichbarkeit mit anderen Berufsgruppen, da das Modell nicht spezifisch für den Lehrerberuf entwickelt wurde. Darin liegt jedoch auch der Nachteil, da das Modell auf globalen Klassifikationen basiert. Diese globalen Klassifikationen stellen Konstrukte dar, wie z. B. die Fachkompetenz, die nicht unmittelbar gemessen werden können (Hartig, 2008).

Modell der professionellen Handlungskompetenz

Baumert und Kunter (2006, 2011) stellen im Rahmen des Projekts COACTIV: *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz* ein generisches Strukturmodell zur Erfassung der Handlungskompetenz von Lehrkräften vor.

Das Modell kann als integratives Modell eingeordnet werden, da es theoretische Ansätze mit empirischen Überprüfungen des COACTIV-Projektes vereint (Schaper, 2009).

Ein zentraler Ausgangspunkt des Projekts ist die Annahme, „dass dem Wissen von Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zur Steuerung von Lehr- und Lernprozessen zukommt (Bromme, 1992; Lipowsky, 2006; Baumert & Kunter, 2006)“ (Krauss et al., 2008, S. 226). Baumert und Kunter (2011) definieren dabei den Begriff der *professionellen Kompetenz* weit, indem sie sowohl motivationale und metakognitive als auch selbstregulative Merkmale einfließen lassen. Dieser Definition folgend besteht *professionelle Kompetenz* von Lehrkräften aus dem Bereich *Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele*, sowie den Aspekten der *Motivationalen Orientierung*, der *Selbstregulation* und des *Professionswissens* (siehe Abbildung 2.16). Diese Aspekte der *professionellen Kompetenz* werden nachfolgend genauer betrachtet.

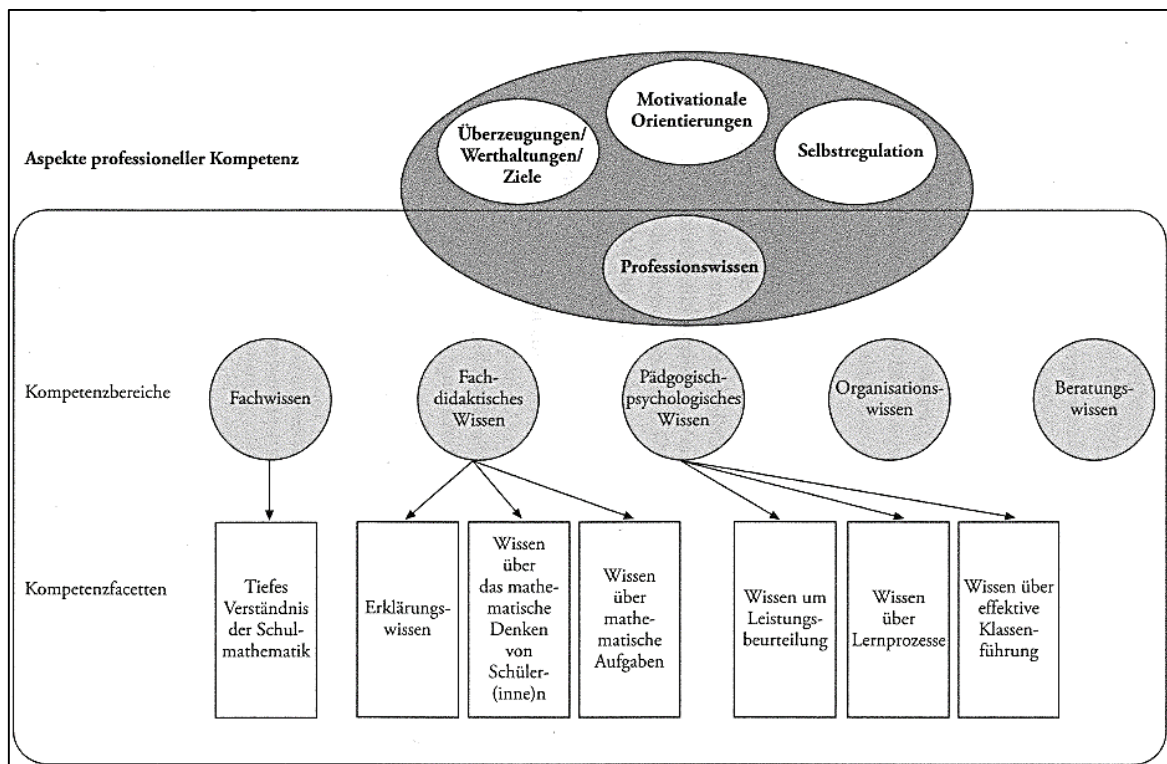


Abbildung 2.16 Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikation für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Der Bereich *Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele* umfasst die Überzeugungen, die eine Lehrkraft in der beruflichen Laufbahn entwickelt. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Struktur des Wissensgebietes, das Lehren und Lernen oder die beruflichen Aufgaben der Lehrkraft. Außerdem können Überzeugungen sowohl langfristig als auch unmittelbar einen handlungssteuernden Einfluss

ausüben. Die Autoren unterscheiden dabei den Kompetenzaspekt von Werthaltung und Überzeugungen in systematische Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen und Zielsysteme (Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Die beiden Kompetenzaspekte *Motivationale Orientierung* und *Selbstregulation* fassen Baumert und Kunter (2011) unter dem Begriff *psychische Funktionsfähigkeit* zusammen. Die *motivationale Orientierung* ist dabei sowohl mit den Forschungsgebieten zu Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartung eng verbunden als auch mit der intrinsischen motivationalen Orientierung, welche mit dem Enthusiasmus der Lehrkräfte in Beziehung steht. Enthusiasmus bedeutet in diesem Zusammenhang z. B., dass Lehrkräfte auch gewillt sind und Freude daran haben, ihr vorhandenes Wissen im Unterricht einzubringen. Zum Aspekt der *Selbstregulation* gehört beispielsweise, dass eine Lehrkraft sich selbst motivieren kann, sich engagiert und dieses Verhalten auch über längere Zeit aufrechterhalten kann. Es gehören hierzu jedoch auch der verantwortungsvolle Umgang mit persönlichen Ressourcen und die damit einhergehenden Aufrechterhaltung der Berufsfähigkeit.

Das *Professionswissen* nimmt eine Sonderstellung unter den Kompetenzaspekten ein. Betrachtet man diesen Aspekt gesondert, so entspricht dieser der kognitiven Kompetenz und somit einer engen Kompetenzdefinition. Außerdem schließen sich an das Professionswissen diejenigen Kompetenzbereiche an, welche auf der Taxonomie von Shulman (1986, 1987) und später Bromme (1997, 2008) basieren. Baumert und Kunter (2011) unterscheiden in ihrem Modell die Kompetenzbereiche *Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen* und *Beratungswissen*. Die Autoren haben das Modell von Shulman (1986, 1987) um die beiden letztgenannten Kompetenzbereiche ergänzt, mit dem Ziel außerunterrichtliche Aktivitäten von Lehrkräften (z. B. Beratungsgespräche mit Eltern) abbilden zu können.

Der Kompetenzbereich *pädagogisch-psychologisches Wissen*, als Teilgebiet des *Professionswissens* ist ebenfalls Bestandteil der nachfolgenden Untersuchung. Voss und Kunter (2011) differenzieren pädagogisch-psychologisches Wissen in deklaratives (knowing „that“) und prozedurales Wissen (knowing „how“). Deklaratives Wissen kann beispielsweise die Kenntnis über bestimmte Strategien der Klassenführung sein und prozedurales Wissen beinhaltet z. B. den effizienten Einsatz von Klassenführungsstrategien. Die Autoren definieren pädagogisch-psychologisches Wissen als

Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lernsituation in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist und deklarative sowie prozedurale Aspekte über folgende Bereiche beinhaltet (Voss, Kunter & Anders, 2010; Voss, Kunter & Baumert, 2010).

(A) *Wissen über Klassenprozesse:*

- Wissen über effektive Klassenführung,
- Wissen über Unterrichtsmethoden und deren zieladäquate Orchestrierung,
- Wissen über die Prüfung und Bewertung von Schulleistungen

(B) *Wissen über Schüler und Quellen für Heterogenität der Schülerschaft:*

- Wissen darüber, wie Schülerinnen und Schüler lernen,
- Wissen über individuelle Unterschiede und Besonderheiten und welche besonderen Anforderungen diese an die Unterrichtsgestaltung stellen.

(Voss & Kunter, 2011, S. 194f.)

Voss und Kunter (2011) erheben bei der Darstellung der Bereiche keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie betonen jedoch, dass die Kompetenzen fachunabhängig sind und eine große Nähe zu den Lernprozessen in Schulklassen aufweisen.

Zusammenfassung Kompetenzmodelle

Nachdem in diesem Abschnitt allgemeine Merkmale von Kompetenzmodellen erläutert und zwei Modelle vorgestellt wurden, werden diese im Folgenden kurz gegenüber gestellt. Während das Modell von Frey auf den Lehrerberuf nur angepasst wurde, wurde das Modell von Baumert und Kunter speziell für den Lehrerberuf entwickelt (Schaper, 2009). Baumert und Kunter (2006) kritisieren entsprechend die fehlende Spezifikation am Modell von Frey. Terhart (2007) vergleicht ebenfalls die beiden genannten Modelle und führt als Gemeinsamkeit auf, dass beide Modelle von einem breiten Kompetenzansatz ausgehen. Während jedoch Frey diesen breiten Kompetenzansatz auch empirisch in der Gesamtheit umsetzt, fokussieren Baumert und Kunter den Bereich des Professionswissens (Terhart, 2007). In Bezug auf Forschung und Analysen betont Terhart (2007), dass sich die beiden Modelle wechselseitig ergänzen können.

Für die nachfolgende Untersuchung dient das Modell von Baumert und Kunter (2006, 2011) als Orientierung zur Messung von Lehrer-Kompetenzen. Da es speziell für den Lehrerberuf konzipiert worden ist, enthält es spezifische Kompetenzen, welche auch messbar sind. Die Autoren legen dem Modell zwar eine weite Kompetenzdefinition zu Grunde, das Modell ist jedoch sehr strukturiert und

ermöglicht so die getrennte Messung einzelner Kompetenzaspekte. Zusätzlich wurde auch dieses Modell, ebenso wie das von Frey, empirisch untersucht (Kunter, 2011).

2.3.3 Standards und Kompetenzen im Lehramtsstudium und in den Schulpraktika

Anlass für die Einführung von Standards für die Lehrerbildung in Deutschland waren die schlechten Ergebnisse bei nationalen und internationalen Leistungsvergleichen (z.B. *PISA*) im Jahr 2001. Als Reaktion darauf wurde u. a. das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich (IQB)* gegründet, aber auch Bildungsstandards für Schüler und Lehrkräfte (für die Bildungswissenschaften und die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) festgelegt. Ziel der Maßnahmen war ein Wechsel von der Input- zur Output-Steuerung (z. B. von Lehrplänen zu Bildungsplänen) sowie die Überprüfung (z. B. durch Vergleichsarbeiten) und Sicherung der Qualität (Klieme et al., 2007). Da diese Maßnahmen Einfluss auf die Ausrichtungen und Zielsetzungen der Lehrerbildung haben, werden in den kommenden Abschnitten verschiedene Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung im deutschen Sprachraum dargestellt. Als Beispiel für eine internationale Perspektive sollen die Kompetenzen und Standards der Lehrerbildung in den USA kurz dargestellt werden. Zu betonen ist auch an dieser Stelle, dass die Abgrenzung von *Kompetenzmodellen* und *Standards und Kompetenzen* in der Literatur nicht einheitlich vorgenommen wird. Das gleiche trifft auf die Unterscheidung der Begriffe *Standard* und *Kompetenz* zu, welche von Autoren ebenfalls nicht einheitlich verwendet werden. Zu jedem der im Folgenden angeführten Autoren wird auch dargestellt, wie er die Begriffe definiert. Eine prägnante Differenzierung der Begriffe liefert Helmke (2010): „... Standards sind nichts anderes als erwartete Kompetenzen“ (S. 142). Diese Unterscheidung gilt auch für die nachfolgende Arbeit.

Standards nach Oser

Eine erste wichtige Zusammenstellung von Standards für die Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum legte Oser (1997a) in der Schweiz vor. Er definiert den Begriff des Standards in der Lehrerbildung folgendermaßen:

Mit . . . Standards der Lehrerbildung meinen wir, dass die Qualität dieser Kompetenzprofile in ein Mass [*sic*] eingegossen wird. Dieses Mass [*sic*] ist eine Richtgröße für Qualität. Wir können sagen, ob

- sich das verwendete Ausmass [*sic*] hinsichtlich eines Mittelwertes einer Population nach oben oder nach unten unterscheidet

- sich die gewonnene Ausprägung einer bestimmten Qualität als Prädiktor für weiteres Verhalten eignet (Diagnoseinstrument)
- sich Kausalzusammenhänge zwischen Variablen in regressiven bzw. Strukturgleichungs-Größen abbilden lassen

Die Vergleichsgröße kann normativ gesetzt werden (z.B. durch Expertenratings) oder aber durch Mittelwertfestlegungen. Im ersten Falle kann man von Kompetenzstufen sprechen (höchste, mittlere und tiefste Standards), im zweiten Falle von Differenz zwischen dem Mittelwert und der jeweiligen Ausprägung eines situativen, individuellen professionellen Handelns. (Oser, 2007, S. 94)

Oser (2007) kritisiert jedoch, dass zwischen Standard und Kompetenz im Wissenschaftsdiskurs nicht genau unterschieden wird und z. B. oft Standards anstelle von Kompetenzprofilen verwendet werden. Unter Lehrerkompetenzen versteht der Autor „ . . . alle einzelnen Handlungsweisen . . . , die Lehrpersonen im Unterricht zur Anwendung bringen. Diese unendliche Fülle betrifft inhaltliche, didaktische, organisatorische, managementartige und erziehungsorientierte Beeinflussungen“ (Oser, 2007, S. 93). Darauf aufbauend definiert er auch die Kompetenzprofile: „ Von . . . Kompetenzprofilen sprechen wir, wenn die Einzelhandlungen zu „taylorisierten“ Gruppierungen zusammengefasst werden, wobei im Gegensatz zur klassischen Taylorisierung das Ganze im Blickfeld bleibt“ (Oser, 2007, S. 93). Anhand dieser Definitionen wird auch die Verbindung zwischen den Begriffen Standard und Kompetenz deutlich. Während eine Kompetenz konkrete Handlungsweisen beschreibt und Kompetenzprofile Gruppen von Einzelhandlungen zusammenfassen, beschreiben Standards eine Richtgröße, mit der Individualleistungen verglichen werden können.

Oser (1997a) entwarf eine eigene Kategorisierung von Standards für die Lehrerbildung. Die Überprüfung der Standards erfolgte in einem im Folgenden dargestellten „teildelphi-orientierten System“ (Oser, 2001, S. 242). Das Vorgehen der Forschungsgruppe um Oser bestand aus drei Phasen. In der ersten Phase formulierten Didaktiker und Fachdidaktiker aus ihrer Sicht notwendige und wichtige Standards. Danach wurden diese von der Forschergruppe auf einer Nominalskala von *absolut notwendig* bis *nicht notwendig* bewertet. In der dritten Phase wurde die reduzierte Liste Experten aus der Didaktik vorgelegt, welche die Listen um nicht notwendige Standards reduzierten. Daraus resultiert eine Zusammenstellung von 88 Standards, welche sich wiederum in 12 Gruppen unterteilen lassen (Abbildung 2.17).

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Abbildung 2.17 Übersicht über Standardgruppen nach Oser (2001, S. 230)

Exemplarisch sind in Abbildung 2.18 die Kompetenzen der ersten Standardgruppe *Lehrer-Schüler-Beziehung* dargestellt. Die Zusammenstellung der 88 Standards beschreibt Oser selbst als „unvollständig“ (1997a, S. 30), da er es aus Platzgründen für unmöglich hält, das jeweilige zentrale Wissen für die einzelnen Standards aufzuführen. Oser (1997a) weist außerdem darauf hin, dass die Standards lediglich eine Richtung vorgeben können.

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z. B. ...
– mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen.
– den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben.
– wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.
– zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu "gelernter Hilflosigkeit" führen.
– wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).
– wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen können.

Abbildung 2.18 Standardgruppe *Lehrer-Schüler-Beziehungen* (Oser, 1997a, S. 31)

Auch bei der Zusammenfassung anderer Autorenaussagen zu den Standards von Oser wird deutlich, dass die Begriffe Kompetenzmodell, Standard und Kompetenz nicht einheitlich verwendet werden. Schaper (2009) fasst zusammen, dass Oser in seinem Modell Teilfacetten des Kompetenzkonstrukts

erfasst und zwar solche, die sich auf das Verhalten der Lehrkraft beziehen. Das Vorgehen Osers (teil-delphi-orientiertes System) ordnet Schaper (2009) einem induktiv-empirischen Kompetenzansatz zu. Die Standards nach Oser wurden außerdem durch andere Forscher bewertet und kritisiert. Helmke (2010) stellt zwei positive Aspekte der Standards nach Oser in den Vordergrund. Gegenüber der „bloßen Auflistung von Variablen des erfolgreichen Unterrichts“ (Helmke, 2010, S. 154) fassen die Standards nach Oser wichtige Kompetenzbereiche für den Lehrerberuf zusammen, die sich nicht nur auf das Unterrichten beziehen. Außerdem eignen sich die Kompetenzen für die Umsetzung in einem Curriculum oder in evaluativen Studien, da sie detailliert und konkret formuliert sind. Auch Baumert und Kunter (2006) betonen die „hohe praktische Augenscheinvalidität“ (S. 479) und dass die Standards an pädagogische und psychologische Theorien anschließen. Allerdings mangelt es den Standards an einem umrahmenden, professionellen Handlungsmodell, welches die Auswahl der Standards rechtfertigt. Terhart (2002) kritisiert, dass fachspezifische Kompetenzen in den Standards nach Oser fehlen. Diese ergänzt Terhart in seinem eigenen Standard-Modell, welches im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

Modell der Lehrerbildungsstandards von Terhart

Einen weiteren wichtigen Schritt auf dem Weg zu verbindlichen Standards in der deutschen Lehrerbildung stellt das Kompetenzmodell von Terhart (2002) dar, welches er in einer Expertise für die Kultusministerkonferenz formulierte. Das Modell ist mehrdimensional (Baumert & Kunter, 2006) und umfasst Standards für Absolventen, Institutionen und das Steuerungssystem. In diesem Abschnitt werden jedoch lediglich die Standards für Absolventen der Lehramtsausbildung bzw. für ausgebildete Lehrer betrachtet. Diese Absolventenstandards unterteilt Terhart (2002) in die *erste, universitäre Phase* und die *zweite Phase im Studienseminar (Referendariat)*. Der *ersten Phase* liegen vier Kompetenzbereiche zugrunde, welche aufeinander aufbauen und ein Stufenmodell bilden:

- *Wissensbasis* für und über das spätere Berufsfeld,
- *Reflexionsfähigkeit* über Sachthemen, aber auch über die eigene Person in Verbindung mit den Anforderungen des beruflichen Feldes,
- *Kommunikationsfähigkeit* über Inhalte, Strukturen und Probleme der unterrichtlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs, sowie
- *Urteilsfähigkeit* angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen. (Terhart, 2002, S. 30)

Diese Kompetenzen werden matrixartig mit inhaltlichen Bereichen (Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Schulpraktische Studien) verknüpft. Zu jedem Inhaltsbereich formuliert Terhart (2002) zehn bzw. fünf Standards, die sich, wie in Abbildung 2.19 ersichtlich, über die Kompetenzen verteilen. Welche Standards Terhart welcher Kompetenz zuordnet, ist jedoch unklar und somit auch die Verteilung der Kreuze in Abbildung 2.19. Die Kreuze könnten die Gewichtung der Standards über die Inhaltsbereiche darstellen, der Autor gibt jedoch dazu keine Auskunft.

Bereiche	Wissen	Reflexion	Kommunikation	Urteil
Unterrichtsfächer	XXX	XX	XXX	XX
Fachdidaktiken	XXX	XXX	XXX	XX
Erziehungswissenschaften	XXX	XXX	XXX	XX
Schulpraktische Studien	XX	XXX	XXX	XX

Abbildung 2.19 Kompetenzen und Inhaltsbereiche der ersten Phase der Absolventenausbildung (Terhart, 2002, S. 33).

Beispielhaft sollen an dieser Stelle die 10 Standards für die Unterrichtsfächer präsentiert werden (Abbildung 2.20).

10 Standards für die Unterrichtsfächer
1. Allgemeine Struktur der Disziplin
2. Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin
3. Zusammenhänge und Querverbindungen der Inhalte
4. Sich bewegen Können in den Strukturen/Inhalten der Disziplin
5. Forschungsmethoden der Disziplin
6. Ausgewählte Spezialisierungen/Vertiefungen
7. Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin
8. Ausgewählte Themen und Probleme an der Forschungsfront der Disziplin
9. Verbindungen zu anderen Disziplinen (Inter-/Transdisziplinarität)
10. Bedeutung/Vermittlung der Disziplin für/an außerwissenschaftliche Kontexte

Abbildung 2.20 Standards für die Absolventen der ersten Phase nach Terhart (2002, S. 34)

Darauf aufbauend liegen laut Terhart (2002) in der *zweiten Ausbildungsphase* die Schwerpunkte auf der

Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit

- bei der Planung, Durchführung und Auswertung des *eigenen Unterrichts*
- bei der Erarbeitung eines breiten, fachbezogenen ebenso wie fachverbindenden *Methodenrepertoirs [sic]*
- hinsichtlich der Erfassung spezifischer *Lernbedürfnisse von Schülern*
- bei der *Kooperation mit Kollegen* zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung
- bei der Kommunikation und *Beratung von Eltern*
- bei der Zusammenarbeit mit *außerschulischen Institutionen*. (S. 30)

Auch für diese Phase stellt der Autor eine Matrix mit Kompetenzen und Inhaltsbereichen auf (Abbildung 2.21) und definiert zehn dazugehörige Standards (Abbildung 2.22). Die genaue Zuordnung der Standards und Kreuze ist auch in dieser Matrix unklar.

Bereiche	Wissen	Reflexion	Urteil	Können
Kompetenz in den Unterrichtsfächern	X	XX	XXX	XXX
Kompetenz in fachdidaktischer Hinsicht	X	XX	XXX	XXX
Kompetenzen in pädagogischer Hinsicht	X	XX	XXX	XXX
Kompetenzen in Schul-/ Unterrichtsentwicklung	X	XX	XXX	XXX

Abbildung 2.21 Kompetenzen und Inhaltsbereiche der zweiten Phase der Absolventenausbildung
(Terhart, 2002, S. 35)

10 Standards für die Absolventen der 2. Phase:

1. Unterrichts-/Klassenführung
2. Unterrichtsplanung (Halbjahre, Unterrichtseinheiten, Stunden)
3. Beurteilung, Diagnose und Förderung
4. Einsatz eines breiten Methodenrepertoires
5. Einsatz neuer Informationstechnologien
6. Überprüfung der eigenen Arbeit (Selbstevaluation)
7. Selbstbild und Selbstentwicklung als Lehrer
8. Formelle und informelle Fort- und Weiterbildung
9. Berufliche Belastung und ihre Bewältigung
10. Kooperation mit Kollegen/Schulentwicklung

Abbildung 2.22 Standards für die Absolventen der zweiten Phase nach Terhart (2002, S. 35f.)

Auf welcher theoretischen Basis Terhart sowohl die Matrizen als auch die Standards erstellt hat, ist nicht bekannt. Baumert und Kunter (2006) kritisieren ebenso wie bei den Standards nach Oser, dass ein theoretisches Rahmenmodell fehlt. Auch das Vorgehen zur Erstellung der Standards erläutert Terhart nicht. Um die aufgestellten Standards empirisch zu überprüfen, beschreibt Terhart (2002) ein theoretisches Vorgehen, setzt dieses jedoch nicht praktisch um. Eine mögliche Evaluation erfolgt laut Autor in vier Stufen. Am Beginn des Evaluationsprozess steht die Selbsteinschätzung der Studierenden, danach folgen Testverfahren, die Wissens-, Reflexions- und Urteils Kompetenzen erfassen. Als nächster Schritt soll die Beobachtung und Beurteilung der Studierenden beispielsweise durch Schulleiter, Ausbilder und andere Studierende erfolgen, bevor dann im letzten Schritt die Erfahrungen und Lernleistungen der Schüler erfasst werden. Die vierte Stufe bezeichnet Terhart (2002) aber selbst als schwierig, sowohl aufgrund des Aufwandes als auch wegen der Kausalität der ermittelten Zusammenhänge.

Trotz fehlender theoretischer und empirischer Basis sind die Standards von Terhart zum einen spezifisch für den Lehrerberuf und untergliedern zum anderen die Standards sowohl in die erste und zweite Ausbildungsphase als auch in verschiedene Inhalts- und Kompetenzbereiche. Dies stellt eine stärkere Strukturierung als bei den Standards von Oser dar.

Terhart selbst und auch andere Autoren (z. B. Baumert & Kunter, 2006) benennen Terharts Standards als Kompetenzmodell. In dieser Arbeit ist die Arbeit von Terhart jedoch dem Bereich Kompetenzen und Standards zugeordnet, da sie, verglichen mit den hier präsentierten Kompetenzmodellen, nicht die gleichen Anforderungen erfüllt. Terhart stellt nicht dar, wie die einzelnen Kompetenzen oder Kompetenzbereiche in Beziehung stehen. Auch über die Entwicklung der Kompetenzen gibt er

keine Auskunft. Vielmehr beschreibt der Autor notwendige Bedingungen für den Lehrerberuf. Die Darstellung entspricht jedoch eher einer Auflistung als einem Modell.

Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz

Unter Berücksichtigung des im vorherigen Abschnitt erläuterten Modells von Terhart (2002), beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2004 die Standards für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften. Dabei definiert die Kultusministerkonferenz die Standards und Kompetenzen für die Lehrerbildung folgendermaßen: „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (KMK, 2004a, S. 4).

Der Kompetenzkatalog unterteilt sich in die vier Bereiche *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* mit den jeweiligen Kompetenzen (Abbildung 2.23). An jede Kompetenz schließen sich Standards für die theoretischen und den praktischen Ausbildungsabschnitte an. Exemplarisch sei hierzu aus dem Kompetenzbereich *Unterrichten* die Kompetenz 1 „*Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch*“ mit dazugehörigen Standards dargestellt (Abbildung 2.24).

Baumert und Kunter (2006) ordnen das Kompetenzmodell der KMK zu den Modellen, die „ . . . begrifflich und kategorial nur schwer an psychologische Handlungstheorien und empirische Forschung anschließbar . . .“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 479) sind. Die Erstellung der KMK-Standards ist politisch motiviert und kommt daher ohne empirische Untersuchungen aus. Weder in den Standards (KMK, 2004a) noch im Bericht der Arbeitsgruppe (KMK, 2004b) wird über eine theoretische oder empirische Basis berichtet.

Von Bedeutung sind die KMK-Standards jedoch, weil sie einen verbindlichen Orientierungsrahmen für die Curricula der Lehrerbildung in ganz Deutschland schaffen. Ebenso wie die Vorlage der Standards von Terhart strukturieren und systematisieren die Anforderungen des Lehrerberufs in Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards. Aus den Standards können konkrete Lehr- und Lernziele abgeleitet werden. Zusätzlich können sie als Rahmen für die Evaluation der Kompetenz-Erreichung dienen.

Kompetenzbereich	Kompetenzen
Unterrichten. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Erziehen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Beurteilen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
	Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Innovieren. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Abbildung 2.23 Kompetenzbereiche und Kompetenzen aus den Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften (KMK, 2004a), angepasst

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen...	Die Absolventinnen und Absolventen...
<ul style="list-style-type: none"> • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität. 	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus. • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens

Abbildung 2.24 Kompetenzbereich: Unterrichten/Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen (KMK, 2004a, S. 7)

Standards für die Schulpraktika

Die dargestellten Standards und Kompetenzen für die deutsche Lehrerbildung werden nun nachfolgend auf die Praxisphasen des Lehramtsstudiums bezogen. Dazu werden das Modell von Terhart (2002) und die Standards der Lehrerbildung der KMK (2004a) genauer betrachtet.

Terhart (2002) stellt in seinem Kompetenzmodell fünf Standards für die Schulpraktischen Studien dar (Abbildung 2.25). Diese stimmen zum Großteil mit den von Bach (2013) aufgestellten Zielen für das Schulpraktikum überein. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass das Modell von Terhart in dieser Arbeit nicht den Kompetenzmodellen zugeordnet wird, obwohl Terhart selbst und auch andere Autoren dies so benennen. Als Ziele für die schulpraktischen Studien nennt Terhart (2002), Erfahrungen in der Schule als Lehramtsstudierender zu machen, die Berufswahl zu überprüfen sowie die bisher gelernten universitären Inhalte und die Praxis kritisch zu reflektieren. Er betont,

dass Praktika nicht generell positiv wirken und dass sie keine „Einsozialisation in bestehende Berufsroutinen und -kulturen“ (Terhart, 2002, S. 33) bedeuten. Daher fordert Terhart (2002) ein forschendes Lernen für Lehramtsstudierende in Schulpraktika.

5 Standards für die schulpraktischen Studien

1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, *teacher research*)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrstudium

Abbildung 2.25 5 Standards für die Schulpraktischen Studien (Terhart, 2002, S. 35)

Arnold et al. (2011) merken kritisch an, dass die fünf Standards eine „multikriteriale Zielerreichung“ (S. 27) der Schulpraktika hervorheben, diese aber gleichzeitig im Konflikt zueinander stehen können (z. B. Selbstreflexion vs. Forschungsorientierung). Weiterhin kritisieren die Autoren, dass die Verknüpfung zu theoretischen Inhalten nicht hinreichend ausgearbeitet ist und somit den Studierenden selbst überlassen wird. Dies könnte im „naive[n] Empirismus“ (Arnold et al., 2011, S. 27) enden.

Die Standards von Terhart geben einen ersten Hinweis auf die Aufgabenfelder im Schulpraktikum. Allerdings sind diese sehr global formuliert und nicht nach verschiedenen Arten von Praktika (Hospitationspraktikum, Mitwirkungspraktikum) unterschieden. Die Umsetzung in der Praxis ist somit schwierig.

Die Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004a) ordnen einer großen Anzahl von theoretischen Standards auch Standards für praktische Ausbildungsabschnitte zu (Abbildung 2.26). Die im Beschluss der KMK enthaltenen Aspekte zu Förderung der Kompetenzentwicklung führen auch Hinweise für die Praxis auf:

- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer *Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- ...
- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten. (KMK, 2004a, S. 6)

Auch die Bereiche zum Schulpraktikum von Bach (2013) stimmen mit den genannten Zielen zum Schulpraktikum der KMK überein, da sowohl die Analyse von Unterricht als auch die Reflexion von theoretischen Konzepten in der Praxis benannt werden.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen...	Die Absolventinnen und Absolventen...
<ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. 	<ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.
<ul style="list-style-type: none"> • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. 	<ul style="list-style-type: none"> • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.
<ul style="list-style-type: none"> • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.
	<ul style="list-style-type: none"> • führen und begleiten Lerngruppen.

Abbildung 2.26 Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Kompetenz 2 (KMK, 2004a, S. 8)

Arnold et al. (2011) kritisieren, dass in den *Standards für die Lehrerbildung* nicht differenziert wird, ob die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte zur ersten oder zweiten Ausbildungsphase gehören. Durch die unmittelbare Zuordnung von theoretischen und praktischen Standards werde jedoch deutlich, dass Schulpraktika mit allen theoretischen Bereichen verbunden sind (Arnold et al., 2011).

Die Darstellung der KMK ist wesentlich differenzierter als die Auflistung von Terhart. Positiv fällt außerdem auf, dass durch die Verwendung von Verben in den Formulierungen klargestellt wird, was die Studierenden aktiv tun sollen. Dennoch müssen auch diese Standards für einzelne Arten von Praktika genauer differenziert werden, um diese auch umsetzen zu können.

Exkurs: Modelle der Lehrerkompetenzen in den USA

Als internationales Beispiel wird an dieser Stelle die kompetenz- und standardorientierte Lehrerbildung in den USA angeführt. Seit den 1990ern wurden dort Standards für die Lehrerbildung im Rahmen des Professionalisierungsansatzes aufgestellt (Zeichner, 2006). Beispielhaft sollen nachfolgend die Standards der INTASC (*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*) und die *Standards for Teaching* des NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*) dargestellt werden.

Die Standards der INTASC wurden von Experten aus der Wissenschaft und der Praxis zusammengestellt, welche zehn Modell-Standards erarbeitete (Abbildung 2.27). Zu jedem Standard werden Indikatoren aufgeführt, welche sich in die drei Bereiche *Wissen (knowledge)*, *Dispositionen (dispositions)* und *Handeln (performance)* (Zeichner, 2006) einordnen lassen. Die Standards der INTASC haben auch Einfluss auf die europäische Lehrerbildung. So dienten sie beispielsweise als Vorlage für die Professionsstandards für die Lehramtsausbildung der PHZ Schwyz (Helmke, 2010).

Die NBPTS-Standards bestehen aus fünf Kernstandards (Abbildung 2.28). Diese Standards werden auf fast alle Fächer und verschiedene Altersstufen sehr detailliert übertragen (Helmke, 2010). Auch die NBPTS-Standards wurden von Experten im Bildungsbereich zusammengestellt (National Board for Professional Teaching Standards, 2013). Baumert und Kunter (2006) sehen eine Verbindung zwischen den Standards und Weinerts Definition der Handlungskompetenz. Demnach lassen sich die Kernstandards „in ein psychologisch gehaltvolles Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften übersetzen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Zeichner (2006) fasst zusammen, dass in den USA verschiedene Kompetenzbeurteilungssysteme initiiert wurden. Die Dokumentation der Entwicklungsprozesse in der Praxis der Ausbildung erfolgt meist über individuelle Portfolios.

Interstate New Teacher support and Assessment Consortium (INTASC 1992)	
Prinzip 1:	Ein Lehrer versteht die zentralen Begriffe, Forschungsinstrumente und Strukturen der Disziplin(en), die er unterrichtet. Er ist dazu in der Lage, solche Lernumwelten zu schaffen, die die Unterrichtsinhalte für die Schüler bedeutsam und verständlich werden lässt.
Prinzip 2:	Ein Lehrer weiß, wie Kinder lernen und sich entwickeln und kann Lerngelegenheiten schaffen, die die intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung unterstützen.
Prinzip 3:	Ein Lehrer weiß, wie die Schüler sich untereinander in ihren Zugängen zum Lernen unterscheiden, er ist dazu in der Lage, der Unterschiedlichkeit der Schüler im Unterricht gerecht zu werden.
Prinzip 4:	Der Lehrer versteht und benutzt eine Vielzahl von Unterrichtsformen und -strategien, um die Schüler zu kritischem Denken, zu problembasiertem Denken und zu Leistungen zu ermutigen.
Prinzip 5:	Der Lehrer benutzt seine Kenntnisse über individuelle und gruppenbezogene Motivation und Handeln, um eine Lernumwelt zu schaffen, die zu positiver sozialer Interaktion ermutigt und die zu einem aktiven Engagement, zum Lernen und zur Selbstmotivierung beiträgt.
Prinzip 6:	Der Lehrer nutzt seine Kenntnisse über effektives verbales und non-verbales Verhalten sowie von Mediensystemen, um eine aktiv-fragende, kooperative und unterstützende Interaktion im Klassenzimmer aufzubauen.
Prinzip 7:	Der Lehrer bereitet seinen Unterricht auf der Basis der Kenntnisse des Unterrichtsfaches, der Schüler, der Gemeinde (community) und der Lehrplananforderungen vor.
Prinzip 8:	Der Lehrer kennt und benutzt formale und informale Formen der Leistungsbeurteilung, um die kontinuierliche intellektuelle und soziale Entwicklung seiner Schüler zu beurteilen und sicherzustellen.
Prinzip 9:	Der Lehrer ist ein reflektierender Praktiker (reflective practitioner), der kontinuierlich die Wirkungen seiner Entscheidungen und Handlungen auf andere (Schüler, Eltern, Kollegen) überprüft, und der sich aktiv um seine eigene berufliche Weiterentwicklung bemüht.
Prinzip 10:	Der Lehrer fördert die Kooperation im Kollegium, mit den Eltern, sowie mit anderen Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs, um das Lernen und das Wohl seiner Schüler zu unterstützen.

Abbildung 2.27 INTASC-Standards, übersetzt von Terhart (2002, S. 62f.)

- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)
- (1) Lehrer fühlen sich ihren Schülern und deren Lernen verpflichtet.
 - (2) Lehrer kennen ihre Unterrichtsfächer und wissen, wie man sie unterrichtet.
 - (3) Lehrer sind für die Organisation und die Kontrolle (monitoring) des Lernens der Schüler verantwortlich.
 - (4) Lehrer reflektieren systematisch ihre berufliche Praxis und lernen aus ihren Erfahrungen.
 - (5) Lehrer sind Mitglied von Lerngemeinschaften zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Abbildung 2.28 NBPTS-Kernstandards, übersetzt von Terhart (2002, S. 61)

Zusammenfassung des Abschnitts Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung und im Schulpraktikum

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Standards und Kompetenzen weisen alle das Fehlen eines theoretischen Rahmenmodells auf (Baumert & Kunter, 2006). Während Oser (1997a, 2001) noch das Vorgehen bei der Bestimmung der Standards beschreibt und diese auch empirisch evaluiert, fehlt dies bei Terhart (2002) und den KMK-Standards (KMK, 2004a) gänzlich. Terhart (2002) stellt zwar Evaluationsmöglichkeiten seiner Standards vor, setzt diese jedoch nicht um. Das Vorgehen bei den KMK-Standards wird gar nicht berichtet. Trotz der mangelhaften wissenschaftlichen Basis der KMK-Standards sollen diese jedoch als Basis für die weitere Forschungsarbeit dienen. Begründet ist dies allein durch die Verbindlichkeit der KMK-Standards in der deutschen Lehrerbildung.

In Bezug auf die Standards und Kompetenzen für die Schulpraktika stellen Arnold et al. (2011) heraus, dass in beiden Standard-Konzepten sowohl eine allgemeindidaktische Konzeption für die Schulpraktika als auch ein eigenständiges und differenziertes Curriculum für diese fehlt. Zwar liege eine Sequenzierung und eine gewisse Menge von Aufgaben für das Praktikum vor, eine Systematisierung der bereits vorhandenen Konzepte des Praktikums fehle jedoch (Arnold et al., 2011).

Die in dieser Arbeit präsentierte Untersuchung wird zu dieser Forschungslücke einen Beitrag leisten, da sie eine Form des Hospitationspraktikums bzw. des Orientierenden Praktikums und dessen Praktikumsdokumentation empirisch untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung tragen somit auch zu einer Systematisierung bestehender Praktikumsformen bei.

Ein Vergleich zwischen U.S.-amerikanischen und deutschen Standards ist in der deutschen Literatur nicht zu finden. Vergleicht man die KMK-Standards mit den INTASC-Standards, so fällt auf, dass diese sich zu großen Teilen überschneiden. Die zehn Prinzipien der INTASC, welche den Bereichen *The Learner and Learning*, *Content Knowledge*, *Instructionale Practice* und *Professional Responsibility* (Council of Chief State School Officers, 2011) zugeordnet werden, können ebenfalls den vier Kompetenzbereichen (*Unterrichten*, *Erziehen*, *Beraten* und *Innovieren*) der KMK-Standards zugeordnet werden und weisen inhaltlich Ähnlichkeiten zu den KMK-Kompetenzen auf. Jeder INTASC-Standard unterteilt sich in die Bereiche *Performance*, *Essential Knowledge* und *Critical Dispositions*, zu welchem jeweils einzelne Standards aufgeführt werden. Die KMK-Standards unterteilen die Kompetenzen jeweils in Standards für die theoretische und praktische Ausbildungsphase. Jedoch zeigen sich auch bei Vergleich der Standards (*Prinzip 1* INTASC Standards und *Kompetenz 1* der KMK-Standards) inhaltliche Gemeinsamkeiten. Die Zielsetzungen der Standards sind ebenfalls ähnlich. Sie sind jeweils sowohl für die Lehrerausbildung als auch für den Berufsalltag konzipiert und können zusätzlich zur Evaluation genutzt werden (Council of Chief State School Officers, 2011; KMK, 2004a). Ein systematischer Vergleich beider Standards steht jedoch bis jetzt aus.

2.3.4 Diagnostik von Lehrerkompetenz

In Verbindung mit den Beschreibungen von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) zum Kompetenzbegriff (Abschnitt *Der Kompetenzbegriff*) wurde bereits dargestellt, dass Kompetenzen nicht mit abprüfbarem Wissen gleichgesetzt werden können. Baumert und Kunter (2006) sehen in der Erfassung von Lehrerkompetenz noch großen Forschungsbedarf. Bevor in diesem Abschnitt verschiedene Instrumente zur Kompetenzerfassung bei Lehrkräften vorgestellt werden, ist die Frage zu klären, was die Kompetenzmessung bei Lehrkräften so schwierig macht. Kunter und Klausmann (2010) führen drei methodische Herausforderungen an: (1) die Stichprobenrepräsentativität, (2) fehlende Instrumente zur standardisierten Kompetenzerfassung und (3) die externe Validität bzw. praktische Gültigkeit. (1) Die meisten Untersuchungen beinhalten nur kleine Fallzahlen und Gelegenheitsstichproben. Ein Grund dafür ist die schwere Zugänglichkeit der Lehrkräfte, da diese nicht standardmäßig an empirischen Untersuchungen teilnehmen, stark beruflich eingebunden sind und die Teilnahme an Untersuchungen meist freiwillig ist. Somit ist die Repräsentativität der Stichproben nicht immer gegeben. (2) Da die Zugänge zur Kompetenzmessung uneinheitlich sind, wird die Interpretation und Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Die Autoren unterscheiden verschiedene Zugänge zur Kompetenzerfassung. So können Untersuchungen nach subjektiven (z. B. Selbsteinschätzung in Fragebögen) oder objektiven (z.B. Beobachtung) Zugängen unterschieden werden. Die objektiven Zu-

gänge lassen sich weiter in distale (z.B. Ausbildungsdauer) oder proximale (z.B. Wissenstest) Erfassung von Kompetenz differenzieren. (3) Um unterrichtliches Handeln zu erfassen, ist es besonders wichtig, ein geeignetes Verfahren zu wählen. Denn nur so kann auch eine aussagekräftige Vorhersage über das Verhalten der Lehrkräfte getroffen werden. Die Autoren führen dabei verschiedene Zugänge zur Erfassung des Handelns der Lehrkraft im Unterricht an – Interviews, Fragebögen, Schülerbefragungen oder Beobachtungen (Kunter & Klusmann, 2010).

Die im Folgenden präsentierten Instrumente zur Kompetenzerfassung bei Lehrkräften sind nach Art ihres Zugangs sortiert. Beispiele für subjektive Verfahren liefern die Fragebögen zur Selbsteinschätzung von Oser (1997b) und Gröschner (2009).

Das Instrument von Oser (2001) bezieht sich auf die bereits dargestellten 88 Standards nach Oser und zeichnet sich durch seine facettenreichen Antwortkategorien aus, da der Autor versucht einen *Aneignungsweg* der Kompetenzen zu beschreiben. Dieser wird durch drei Dimensionen erfasst: die *Verarbeitungstiefe* (Wie tief wurde der Standard verarbeitet?), die *Bedeutung* (Wie bedeutungsvoll ist der Standard?) und die *Anwendungswahrscheinlichkeit* (Wie wahrscheinlich ist es einen Standard anzuwenden, wenn man gelernt hätte ihn auszuüben?) (Oser, 2001). Die beiden letztgenannten Aspekte setzt Oser (1997b) mit der *eingeschätzten Notwendigkeit* und somit der Motivation gleich, die sich auf die Anwendung des Standards bezieht. Würden die Aspekte *Bedeutung* und *Anwendungswahrscheinlichkeit* gering eingeschätzt, handle es sich lediglich um *wichtiges, professionelles Wissen* und nicht um einen Standard (Oser, 1997b). Der Autor versucht, den Erwerb der Standards zu differenzieren und erfragt ebenfalls die Relevanz und die zukünftige Anwendung der Standards bei den Studierenden. Dennoch fehlt dem Instrument Osers (1997b, 2001) die theoretische Basis. Der Autor berichtet nicht, wie die Antwortkategorien entstanden sind. Auch Kennwerte zur Güte des Fragebogens führt Oser bei der Beschreibung des Instruments nicht an. Jedoch grenzt Oser (2001) sein Instrument klar von der objektiven Kompetenzeinschätzung ab, indem er schreibt: „Subjektive Einschätzung misst in diesem Falle mit hoher ökologischer Validität das, was in der Überzeugung der Kandidaten und Kandidatinnen getan worden ist, auch wenn vom «objektiven» Standpunkt anderes oder dieses, das negativ eingeschätzt wird, doch vorhanden war“ (S. 250).

Ein zweites Instrument, welches ebenfalls einen subjektiven Zugang zur Kompetenzerfassung darstellt, sind die *Skalen zur Erfassung von Kompetenz in der Lehrerausbildung* von Gröschner (2009). Hervorzuheben ist bei diesem Instrument, dass es im Einklang mit den *KMK-Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK, 2004a) steht, welche als Grundlage für die Lehrerbildung in Deutschland dienen. Auch bei diesem Fragebogen ist die theoretische Basis fraglich, was jedoch darin begründet ist, dass dieser auf den *KMK-Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*

(KMK, 2004a) basiert, deren theoretisches Fundament selbst unklar ist. Der Fragebogen beruht jedoch zusätzlich auf den Ergebnissen der Arbeitsgruppe am *Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung* in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern, Erziehungswissenschaftlern, Vertretern der Stundenseminare sowie Lehrkräften. Gröschner und Schmitt (2012) stellen Kennwerte und Gütekriterien des Instruments dar, welche aus zwei empirischen Studien der Autoren resultieren.

Bei den objektiven Verfahren sollen insbesondere die proximalen Zugänge der Kompetenzmessung betrachtet werden. Bach (2013) definiert proximale Erfassungen von Kompetenz folgendermaßen: „Proximale Indikatoren erfassen direkt (etwa durch einen Wissenstest) jene kognitiven oder psychosozialen Merkmale, von denen theoretisch angenommen wird, dass sie für das berufliche Handeln ursächlich sind“ (S. 44). Vorgestellte Instrumente hierzu kommen von Seidel, Blomberg und Stürmer (2010), König und Blömeke (2009), Voss und Kunter (2011) sowie Seifert und Schaper (2012).

Seidel et al. (2010) stellen im Rahmen des Projekts *Observe* ein Instrument (*Observer*) zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung dar, welches zum Ziel hat diese valide und standardisiert zu erfassen. Die professionelle Kompetenz bzw. professionelle Wahrnehmung wird dabei anhand von Videoclips aus verschiedenen Schulfächern gemessen. Dazu werden Prozessdaten, d. h. die Teilnehmer können Perspektiven, Emotionen und Zuordnungen der Unterrichtskomponenten nennen, und Rating-Items erfasst. Diese Rating-Items werden in drei Dimensionen unterschieden: *Beschreiben*, *Erklären* und *Vorhersagen*. Dabei bedeutet *Beschreiben*, dass die Items auf eine differenzierte Beobachtung zentraler Merkmale abzielen (z. B. ob ein Lehr-Lern-Ziel im Unterricht explizit dargestellt wurde). Die Dimension *Erklären* beinhaltet Items, die die Beziehung zwischen beobachteten Merkmalen und möglichen Wahrnehmungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler fokussiert (z. B. wie sich das explizit gemachte Lehr-Lern-Ziel auf das Kompetenzerleben der Schüler auswirkt). Auswirkungen werden durch die dritte Dimension *Vorhersagen* eingeschätzt (z. B. die Auswirkungen des expliziten Lehr-Lern-Ziels auf die Lernmotivation der Schüler). Die Autorinnen berichten außerdem Angaben zu Validität und Reliabilität des Instruments (Seidel et al., 2010).

Das Projekt LEK (*Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden*) der Forschungsgruppe um König und Seifert (2012) hatte zum Ziel, das pädagogische Professionswissen angehender Lehrkräfte zu Beginn der Ausbildung zu erfassen. Aus diesem Projekt werden zwei Instrumente vorgestellt. Das erste Instrument TEDS-M (*Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics*) erfasst pädagogisches Unterrichtswissen. Inhaltlich bezieht sich das Instrument dabei auf fünf beruflichen Anforderungen mit denen Lehrkräfte im Unterricht

umgehen müssen: *Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Klassenführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung* (König, 2012). Eine inhaltliche Überlappung besteht dabei auch zu den Inhaltbereichen des zweiten Instruments aus dem Projekt SPEE (*Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation*), dessen Fokus auf dem bildungswissenschaftlichen Wissen liegt. Die Inhaltsbereiche des Instruments *Erziehung und Bildung; Unterricht und Allgemeine Didaktik; Schulentwicklung und Gesellschaft* sind dabei den Bereichen der KMK-Standards (2004a) ähnlich. Zu betonen ist jedoch, dass das SPEE Instrument auch *Situational Judgement*-Testaufgaben einbezieht. Diese *Situational Judgement*-Testaufgaben zeichnen sich im Gegensatz zu Wissensfragen insbesondere durch hypothetische Szenarien bzw. standardisierte Anforderungssituationen aus und erfassen somit Handlungswissen bzw. prozedurales Wissen (Seifert & Schaper, 2012). Die Gütekriterien beider Instrumente wurden von den Autoren überprüft und berichtet (König, 2012; Seifert & Schaper, 2012).

Voss und Kunter (2011) stellen ein Instrument vor, mit dem das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrkräften erfasst werden kann. Das Instrument ist Teil des Projekts *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz* und des Nachfolgeprojekts *COACTIV-R (COACTIV-Referendariat)*. Zu den Grundlagen des *COACTIV*-Projekts gehört auch das *Modell der Professionellen Handlungskompetenz* (siehe Abschnitt *Kompetenzmodelle in der Lehrerbildung*). Das Instrument enthält drei Item-Formate: Multiple-Choice-Items zur Erfassung des deklarativen Wissens sowie offene Fragen und videobasierte Items, die die Komplexität von Unterrichtssituationen widerspiegeln. Inhaltlich setzten die Autoren die Facetten des pädagogisch-psychologischen Wissens des *Modells der Professionellen Handlungskompetenz* (Baumert & Kunter, 2011) im Instrument um: *Wissen über eine effiziente Klassenführung, Wissen über Unterrichtsmethoden, Wissen über Leistungsbeurteilung, Wissen über Schüler*. Die Autoren berichten ebenfalls Gütekriterien zu ihrem Instrument (Voss & Kunter, 2011).

Zusammenfassung des Abschnitts Diagnostik von Lehrerkompetenz

In diesem Abschnitt wurden verschiedene Instrumente zur Erfassung der Kompetenz bei Lehrkräften vorgestellt. Die Instrumente wurden dabei in zwei Gruppen unterteilt. Die erste Gruppe erfasste Kompetenz als subjektives Maß, die zweite als objektives und proximales. Ein Vergleich dieser beiden Gruppen zeigt auch die Vor- und Nachteile von Selbstbeurteilungen bei der Kompetenzmessung. So kann die selbsteingeschätzte Kompetenz von der objektiv gemessenen Kompetenz abweichen. Bach (2013) bringt die selbsteingeschätzte Kompetenz auch mit objektiven Maßen und Handlungen in Verbindung:

Die Kompetenzerfassung auf Basis von selbstbezogenen Kognitionen geht weiterhin davon aus, dass die Selbsteinschätzung in einer bedeutsamen Beziehung zu den objektiven Kompetenzen und entsprechenden Handlungen stehen. Die Selbstkonzept- und Selbstregulationsforschung konnten zeigen, dass selbstbezogene Kognitionen einen wichtigen motivationalen und regulatorischen Einfluss auf künftiges Verhalten ausüben. Selbst im Falle einer objektiv fehlerhaften Selbsteinschätzung ist diese Beurteilung von Verhalten von zentraler Bedeutung. (S. 45)

Dies setzt jedoch voraus, dass eine Person sich realistisch beobachten und beurteilen kann und nicht nach sozialer Erwünschtheit antwortet (Bach, 2013).

Bis auf das Instrument von Oser (2001) werden zu allen dargestellten Instrumenten Gütekriterien berichtet. Ebenfalls ist der Einsatz verschiedener Aufgabenformate (wie z. B. Videos oder Situational-Judgement-Aufgaben) zur Kompetenzerfassung als positiv zu bewerten. Problematisch ist jedoch, dass die Auswertung der objektiven, proximalen Instrumente meist sehr umfangreich ist. Diese beinhalten teilweise offene Aufgaben, welche von verschiedenen Ratern ausgewertet werden müssen. Auch die Bearbeitungszeit für Versuchspersonen ist teilweise hoch, was die Teilnahmebereitschaft bei Umfragen negativ beeinflussen kann. Zusätzlich muss die Durchführung der objektiven Tests überwacht werden, um deren Durchführungsobjektivität, wie z. B. eine individuelle Bearbeitung, zu gewährleisten. Beim Einsatz von Videos müssen zusätzlich technische Voraussetzungen gegeben sein. Auch die Frage von Seifert und König (2012) nach dem Zusammenpassen von Aufgabenformaten und Inhalt der Instrumente ist noch nicht geklärt.

In der nachfolgenden Untersuchung dieser Arbeit werden sowohl subjektive als auch objektive Maße zur Kompetenzmessung eingesetzt. Für die Erfassung der selbsteingeschätzten Kompetenz werden die Skalen von Gröschner (2009) eingesetzt, welche sich, im Gegensatz zum Instrument von Oser (2001), durch die berichteten Gütekriterien und ihren Bezug zu den KMK-Standards (2004a) auszeichnen. Die objektiven Maße werden mit Hilfe eines eigenen Instruments in Form von Multiple-Choice-Fragen zum pädagogisch-psychologischen Wissen erfasst.

2.3.5 Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden im Studium und in den Schulpraktika

Nachdem verschiedene Instrumente zur Kompetenzdiagnostik bei Lehrkräften kurz vorgestellt wurden, werden nun aktuelle Forschungsprojekte und deren Ergebnisse präsentiert. Zuerst werden Projekte vorgestellt, die sich auf die Kompetenzentwicklung während des Lehramtsstudiums beziehen. Zunächst wird eine der ersten Studien zum Erreichen von Standards im deutschen Sprachraum von Oser (1997b, 2011) dargestellt. Daran schließt sich die Untersuchung von Baer et al. (2007) an, welche sich an dem Instrument der Oser-Studie orientiert und diese durch weitere Methoden ergänzt. Als dritte Untersuchung zur Kompetenzentwicklung während des Lehramtsstudiums wird das Forschungsprojekt von König und Seifert (2012) vorgestellt, welches einen Schwerpunkt auf die Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens legt. Am Ende des Abschnitts wird das COACTIV-Projekt von Kunter (2011) präsentiert, welches jedoch Kompetenzen von Lehrkräften und Referendaren aus verschiedenen Studien erfasst. Anschließend werden Projekte angeführt, die sich hauptsächlich mit den praktischen Phasen des Lehramtsstudiums beschäftigen. Dazu gehören die Projekte LEK (*Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramt-studierenden*) von König und Seifert (2012); VERBAL (*Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden*) von Bodensohn und Mitarbeiter; KLIP (*Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum*) von Gröschner und Schmitt (2012); ProPrax (*Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten*) von Schubarth et al. (2012) sowie ESIS (*Entwicklung Studierender im Schulpraktikum*) von Bach (2013). Ebenfalls ist zu beachten, dass der Schwerpunkt, wie schon bei der Darstellung der Modelle, Kompetenzen und Diagnostik, auf dem deutschsprachigen Raum liegt. Der Abschnitt schließt mit einer Zusammenfassung.

Ergebnisse von Oser

Oser (1997b) evaluierte, wie Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben werden. Ziel der Untersuchung war es, die Einschätzungen der Studierenden am Ende der Ausbildung zu erfassen. Dazu wurden in der gesamten Schweiz 1286 Abgänger aus 47 Ausbildungsstätten befragt (Oser, 2001). Die Datenerhebung, welche 1995 und 1996 stattfand, erfolgte mittels eines Fragebogens, der entweder von Projektmitarbeitern während des Unterrichts eingesetzt wurde, den Studierenden ausgeteilt und später eingesammelt wurde oder den Befragten per Post zugesendet wurde.

Das eingesetzte Instrument wurde zum Großteil selbst konstruiert und enthält Adaptionen vorhandener Skalen. Außerdem lag der Fragebogen in 15 verschiedenen Versionen vor, da er an verschiedene Ausbildungsgänge angepasst wurde. Wie diese Anpassung genau aussah, beschreibt Oser (1997b, 2001) nicht. Der eingesetzte Fragebogen wurde bereits in Abschnitt *Diagnostik von Lehrerkompetenz* berichtet und erfasst *Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Anwendungswahrscheinlichkeit* der 88 Standards von Oser (siehe Abschnitt *Oser Standards*).

Der Autor formuliert seine Forschungshypothese als Defizithypothese, da er davon ausgeht, dass Standards in der Ausbildung nicht genügend erworben werden. Um die Ergebnisse darzustellen wählt Oser (2001) aus jeder Standardgruppe zwei bis drei Standards (insgesamt 34) nach den Gesichtspunkten der *Aktualität, Bedeutung und Exemplarität* aus. Der Autor stellt die Ergebnisse deskriptiv dar und berichtet Zusammenhangsanalysen. Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, alle 34 Standards zu berichten, werden zu Beginn die Ergebnisse eines Standards beispielhaft dargestellt und alle weiteren Ergebnisse kurz zusammengefasst. Aus der Standardgruppe 5, *Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten*, wird der Standard *Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie man Lernübertragung (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht* genauer betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass 40% bis 60% der Absolventen das Thema in verschiedenen Ausbildungsformen nicht bearbeitet hatten. Die anderen bearbeiteten den Themenbereich zumeist nur theoretisch. Daher beurteilten ca. 65% der Absolventen das Thema auch nur als *mittel bis bedeutungsvoll* und knapp über die Hälfte der Befragten gab an, dass sie, wenn sie über dieses Wissen verfügen würden, dieses auch nur gelegentlich beachten würden. Daraus schlussfolgert Oser (1997b), dass bedeutsame, pädagogisch-psychologische Fähigkeiten besonders in der universitären Ausbildung nicht als Standard ausgebildet werden.

Neben den deskriptiven Beschreibungen stellt der Autor außerdem Zusammenhänge zwischen der Verarbeitungstiefe des Standards und der zu unterrichtenden Zielstufe (von Vorschule bis Sekundarstufe II) dar. Bei 16 der untersuchten Standards zeigte sich ein negativer Zusammenhang, da tiefere Zielstufen die Verarbeitungstiefe höher einschätzten als höhere Zielstufen (Oser, 2001).

Ein Vergleich der deskriptiven Daten aller Standardgruppen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe zeigte, dass die meisten Standards entweder nur theoretisch oder nur praktisch bearbeitet wurden. Am besten wurden die Standardgruppen *Gestaltung und Methoden des Unterrichts* sowie *Lehrer-Schüler-Beziehung* eingeschätzt, am schlechtesten *Schule und Öffentlichkeit* sowie *Selbstorganisationskompetenz*. Insgesamt wurden didaktische und fachdidaktische Standards tiefer verarbeitet als

pädagogisch-psychologische Standards, insbesondere Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept (Oser, 2001). Oser (1997b) fasst die Ergebnisse seiner Untersuchung folgendermaßen zusammen: „Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sagen im Wesentlichen aus, dass die Intensität der Ausbildung für die Erreichung der Standards, nicht einmal der wichtigsten von ihnen, ungenügend ist“ (S. 224). Die *Verarbeitungstiefe des Portfolios*, welche der tiefsten Verarbeitungsstufe entspricht, wird für keinen der überprüften Standards erreicht (Oser, 2001).

Oser (2001) äußert sich ebenfalls zu den Gütekriterien der Untersuchung:

Drittens dürfen wir daran erinnern, dass unsere Items hohe ökologische Validität aufweisen, dafür aber eine ungeprüfte Reliabilität in Kauf genommen werden muss. Aufgrund der eigenwilligen Skalierung einerseits und den nicht überprüften Erwünschtheitseffekten bei der Einschätzung andererseits müssen Unterschiede mit Vorsicht gewertet werden. Man kann die Behauptung aufstellen, dass sie solange Geltung haben, bis feinere Instrumente und Analysen feinere Unterschiede zutage fördern. (S. 298)

Der Autor stellt somit selbst heraus, dass in der Untersuchung die Reliabilität des Fragebogens nicht überprüft wurde. Ebenfalls ist unklar, wie die Objektivität bei den verschiedenen Versionen des Instruments und den verschiedenen Erhebungsarten gewährleistet wurde. Dennoch ist die Studie von Bedeutung, da sie eine der Ersten im deutschen Sprachraum war, in der versucht wurde, die Kompetenzen von Absolventen des Lehramtsstudiums zu erfassen.

Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland

Die Forschungsgruppe um Baer et al. (2007) untersuchte die Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden in der Schweiz (Pädagogische Hochschule Zürich, Pädagogische Hochschule Rorschach) und in Deutschland (Pädagogische Hochschule Weingarten). Die Untersuchung enthält ein längsschnittliches Design und erfasst somit die Kompetenzen der Studierenden von Studienbeginn bis zum Ende des Referendariats (Deutschland) bzw. des ersten Berufsjahres (Schweiz). Methodisch verfolgten die Autoren einen mehrperspektivischen Ansatz, indem sie *Fragebögen*, *Vignetten*, *Video-tests* und *Videostudien* einsetzten. Somit kombinierten sie Selbst- und Fremdberichte zur Kompetenzeinschätzung. An dieser Stelle soll die selbsteingeschätzte Kompetenz der Studierenden genauer betrachtet und die Ergebnisse der anderen Instrumente kurz zusammengefasst werden.

Mit Hilfe eines *Online-Fragebogens* schätzten die Studierenden ein, in welchem Ausmaß sie die Standards der Lehrerbildung erreicht hatten. Die Befragung wurde zu zwei Messzeitpunkten, jeweils zu Beginn des Studienjahres, an allen drei Hochschulen durchgeführt. Es wurden 2161 Fragebögen ausgewertet, welche auf den Standards von Oser (1997a, 2001) basierten (siehe Abschnitt *Standards und Kompetenzen*). Insgesamt wurden jeweils vier bis sechs Items zu den 16 Standardgruppen präsentiert. Die Einschätzung der Studierenden erfolgte in Prozent (0 Prozent = *keine Kompetenz vorhanden*, 100 Prozent = *Kompetenz vollständig vorhanden*). Zusätzlich sollten die Studierenden die Bedeutsamkeit des Standards einschätzen, und an welchem Ort diese am ehesten zu erwerben seien. Die Ergebnisse der selbsteingeschätzten Kompetenzen zeigen, dass diese von den Studierenden im ersten Semester als gering eingeschätzt wurden (durchschnittlich weniger als 50%). Im dritten Semester stiegen diese signifikant um 23% an. Eine dritte Erhebungswelle im 5. Semester wurde nur an der Pädagogischen Hochschule Zürich geführt. Auch hier zeigte sich ein Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenz, welcher jedoch nicht so stark war, wie zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten (Baer et al., 2007). Der Wunsch der Studierenden, die Kompetenzen zu erwerben, lag über alle Messzeitpunkte auf einem unverändert hohen Niveau. Als Orte des Kompetenzerwerbs gaben die Studierenden an erster Stelle Seminare und Praktika an, an zweiter Stelle die Berufspraxis. Insgesamt berichten die Autoren jedoch eine Verschiebung der Orte zwischen den Erhebungspunkten. Während beispielsweise zu Beginn des Studiums der Lernort Alltag oft genannt wurde, wurde dieser später nur noch wenig angeführt. Baer et al. (2007) schlussfolgern, dass die Studierenden während des Studiums einen Theoriebedarf erkannten. Die Autoren fassen zusammen, dass auf den ersten Blick zwar eine Praxislastigkeit bei den gewünschten Lernorten vorlag, sich auf den zweiten Blick jedoch ein Wunsch nach unterschiedlichen Lernorten zum Kompetenzerwerb zeigte.

Die *Vignettentests* enthalten Problemsituationen zur Planung von Unterricht, bei denen die Studierenden als Experten einem Anfänger Hilfestellungen bei der Unterrichtsplanung geben sollten. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen insgesamt 46, zum zweiten insgesamt 37 Studierende der drei Hochschulen teil. Die Vignetten wurden nach den vier Unterrichtsdimensionen *Didaktik*, *Diagnostik*, *Klassenführung* und *Sachkompetenz* bewertet. Auch hier zeigte sich insgesamt ein Anstieg der Kompetenzen der Studierenden vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt.

Die *Videotests* zeigten eine Lehrperson, in die sich die Studierenden hineinversetzen sollten. Die Studierenden waren angewiesen, immer dann das Video zu stoppen, wenn sie anders als die Lehrperson im Video handeln würden. Sie sollten ihre Handlungsalternative und eine dazugehörige Begründung benennen. Es nahmen hieran zum ersten Messzeitpunkt 32 Studierende und zum zweiten Messzeitpunkt 25 Studierende teil. Zur Auswertung zogen die Autoren wiederum die vier eben benannten Unterrichtsdimensionen heran. Zwischen den beiden Messzeitpunkten stieg auch hier die Kompetenz der Studierenden an.

Bei der *Unterrichtsvideographie* wurden sowohl die Studierenden als auch die Praktikumslehrpersonen gefilmt. Es wurden 40 Videos der Hochschule Zürich ausgewertet. Dabei zeigte sich im Vergleich, dass die Praktikumslehrpersonen über alle drei Messzeitpunkte besser eingeschätzt wurden als die Studierenden. Bewertet wurden dabei die sechs Kategorien *Interaktionstempo*, *Motivierungsfähigkeit*, *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich*, *Gesprächsführung*, *Lehrperson als Mediator* und *Organisation bzw. Elaboration*. Die Leistungen der Studierenden wurden auch über die vier Praktika eingeschätzt und zeigten mit höherer Praktikumszahl eine geringere Streuung in den Bewertungen (Baer et al., 2007).

Baer et al. (2007) fassen zusammen, dass die Ergebnisse aus Selbst- (Online-Fragebogen) und Fremdeinschätzung (Vignettentest, Videotest, Videographie) ähnliche Ergebnisse zeigen, da die Kompetenz zwischen zwei Messzeitpunkten bei allen Instrumenten statistisch bedeutsam zunimmt. Sie schränken jedoch ein, dass z. B. beim Vignettentest keine Maximalpunktzahlen erreicht wurden und die Ergebnisse eine große Streuung aufwiesen. Das Ziel der Studie kann, laut Schaper (2009), den mess- und evaluationsorientierten Fragestellungen zugeordnet werden. Die Studie zeichnet sich durch ihren multimethodischen Ansatz und die Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung aus. Allerdings berichten die Autoren keine Gütekriterien und arbeiten teilweise nur mit kleinen Fallzahlen.

LEK-Studie

Die Studie *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden* (LEK) von König und Seifert (2012) erfasst bildungswissenschaftliches Wissen bei Lehramtsstudierenden. Die Studie wurde an vier deutschen Hochschulen (Universität Erfurt, Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Passau) zu zwei Messzeitpunkten 2008 und 2010 durchgeführt. Ziel der Studie war es, die Institutionalisierung der pädagogischen Ausbildung, die Lerngelegenheiten der Studierenden, die Entwicklung des pädagogischen Professionswissens und den Einfluss der individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden zu beschreiben sowie den Einfluss von Lerngelegenheiten auf den Erwerb des Pädagogischen Professionswissens zu erforschen. Im Folgenden wird insbesondere die Entwicklung des pädagogischen Professionswissens betrachtet und alle weiteren Ergebnisse werden kurz zusammengefasst.

Um die Entwicklung des pädagogischen Professionswissens zu untersuchen, wurden zwei schriftlichen Tests eingesetzt: Das *pädagogische Unterrichtswissen* wurde mit dem *TEDS-M* Instrument (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008) erfasst und das *bildungswissenschaftliche Wissen* mit Hilfe des *SPEE-*

Fragebogens (Hilligus et al., 2004). Beide Instrumente wurden bereits im Abschnitt *Diagnostik von Lehrerkompetenz* dargestellt.

An der Untersuchung des *pädagogischen Unterrichtswissens* nahmen zum ersten Messzeitpunkt im ersten Semester 645 Studierende teil, zum zweiten Messzeitpunkt im vierten Semester 351. Neben diesen beiden Kohorten-Stichproben wurde außerdem noch eine Panelstichprobe mit 261 Studierenden gebildet, bei der die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen und die Daten der Untersuchungszeitpunkte durch persönliche Codes zugeordnet wurden (Seifert & König, 2012). Der Fragebogen *TEDS-M* zur Erfassung des *pädagogischen Unterrichtswissens* wurde an allen vier Universitäten zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt. Der theoretische Rahmen des Instruments besteht aus den fünf beruflichen Anforderungsbereichen (*Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Klassenführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung*), die matrixartig mit den drei Dimensionen der kognitiven Prozesse (*erinnern, verstehen/analysieren* und *kreieren*) kombiniert werden (König, 2012). Die Ergebnisse des Kohortenvergleichs zeigten, dass das pädagogische Unterrichtswissen, bei Betrachtung der Mittelwerte, vom ersten zum vierten Semester signifikant anstieg. Der Autor berichtet außerdem eine Regressionsanalyse, die zeigte, dass sich das Wissen besonders stark im Bereich *Allgemeine Didaktik* entwickelt, insbesondere in den Inhaltsbereichen *Umgang mit Heterogenität* und *Strukturierung von Unterricht* und den kognitiven Anforderungen *erinnern* und *verstehen/analysieren* (König, 2012). Die Analyse der Panelstichprobe kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Anhand der Panelstichprobe wurde ebenfalls die Stabilität des pädagogischen Unterrichtswissens bestimmt. Für die Gesamtskala zeigte sich eine Korrelation in mittlerer Höhe und für die Subskalen lagen die Korrelationen noch darunter. König (2012) schlussfolgert daraus, dass der Wissenserwerb im ersten Semester nicht mit dem vergrößerten Wissensstand im vierten Semester einhergeht und sich der Prozess des Wissenserwerbs heterogen vollzieht.

Zur Erfassung des *bildungswissenschaftlichen Wissens* wurde der Fragebogen *SPEE* an den Universitäten in Passau und Paderborn eingesetzt. Der theoretische Rahmen ist ebenfalls matrixartig aufgebaut und besteht aus Inhaltsbereichen (*Erziehung und Bildung, Unterricht und Allgemeine Didaktik, Schulentwicklung und Gesellschaft*) und kognitiven Anforderungen (*Wissen reproduzieren, Verstehen; Reflektieren, Anwenden; Urteilen, Bewerten, Entscheiden*). Die Analyse der Mittelwerte zeigte einen signifikanten Anstieg des *bildungswissenschaftlichen Wissens* vom ersten zum vierten Semester. Im Rahmen der Regressionsanalyse stellten Seifert und Schaper (2012) fest, dass sich insbesondere der Inhaltsbereich *Unterricht und allgemeine Didaktik* sowie die kognitive Anforderung *Wissen reproduzieren/verstehen* stark entwickeln. Auch hier zeigte die Panelstichprobe vergleichbare Ergebnisse wie der Vergleich der Kohorten. Seifert und Schaper (2012) bestimmten anhand der Panelstich-

probe die Stabilität des Konstrukts *bildungswissenschaftliches Wissen*. Auch hier zeigte sich eine moderate manifeste Korrelation, was bedeutet, dass das *bildungswissenschaftliche Wissen* im ersten Semester nicht das Wissen im vierten Semester vorhersagt. Für die Subskalen zeigten sich ebenfalls nur geringe Stabilitäten. Seifert und Schaper (2012) schlussfolgern, dass dieser Wissensverlauf heterogen im Lehramtsstudium vorangeht.

Nachfolgend werden weitere Ergebnisse der Studie zusammengefasst. Die Institutionalisierung der pädagogischen Ausbildung wurde an den vier Standorten mit Hilfe einer Dokumentenanalyse untersucht. Dabei zeigten sich z. B. Unterschiede im Pensum der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Tätigkeitsanforderungen in den Praktika. Gemeinsam war allen Standorten jedoch die inhaltliche Ausrichtung an den KMK-Standards. Die Studierenden beurteilten im vierten Semester ihre Lerngelegenheiten. Dazu bewerteten sie bei den pädagogischen Inhalten, dass *summative Diagnostik von Schülerleistungen* am wenigsten und *Heterogenität in der Schule* am häufigsten behandelt wurden. Die Qualität der Lehrmethoden beurteilten die Studierenden als hoch und strukturiert. Die Ergebnisse zu den Schulpraktika werden im nächsten Abschnitt gesondert präsentiert. Bei der Frage nach den individuellen Lernvoraussetzungen, welche die Entwicklung des Professionswissens beeinflussen, konnten die Abiturnote und die pädagogischen Vorerfahrungen als relevante Einflussgrößen bestimmt werden. Des Weiteren hatten auch die Lerngelegenheiten Einfluss auf den Erwerb des Professionswissens. Positiv wirkten sich dabei der Besuch von erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und das Absolvieren von Schulpraktika aus, insbesondere wenn eigene Unterrichtsversuche durchgeführt wurden (König, 2012).

Die Untersuchung zeichnet sich durch den Einsatz zweier sich ergänzender Instrumente aus. Ebenfalls positiv ist die Durchführung an verschiedenen Universitäts-Standorten in Deutschland sowie die Analyse der Lernvoraussetzungen zu bewerten.

COACTIV-Studie

Das Forschungsprojekt COACTIV: *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz*, dessen Ergebnisse 2011 von Kunter zusammengefasst wurden, ist ein Projekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen in Deutschland. Baumert et al. (2011) formulieren das Ziel der Studie so: „COACTIV untersucht Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (S. 7). Der dazugehörige theoretische Rahmen der Untersuchung besteht dabei aus einem Kompetenzmodell, welches das Konstrukt der professionellen Kompetenz mehrdimensional aufzeigt und bereits in Abschnitt Kompetenzmodelle dargestellt wurde (Baumert

& Kunter, 2011). Professionelle Kompetenz setzt sich dabei aus Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen sowie der motivationalen Orientierung, der Selbstregulation und dem Professionswissen zusammen. Zusätzlich formulieren die Autoren Annahmen über die Entwicklung der professionellen Kompetenz, indem sie der Frage nachgehen, worauf interindividuelle Unterschiede zwischen Lehrkräften zurückzuführen sind (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

Das COACTIV-Projekt besteht aus drei Hauptstudien. Die erste Hauptstudie, deren Ergebnisse in diesem Abschnitt im Vordergrund stehen, entstand im Rahmen der PISA Erhebung 2003 und wurde 2004 fortgeführt. Untersucht wurden dabei die Kompetenzen der Mathematik-Lehrkräfte der PISA-Klassen. Bei der ersten Befragungswelle (9. Jahrgangsstufe) nahmen 351 Lehrkräfte teil, bei der zweiten Befragungswelle (10. Jahrgangsstufe) 229. Beim Einsatz der Instrumente wählten die Autoren einen mehrmethodischen Zugang. Die Lehrkräfte wurden dabei mit Wissenstest und Fragebögen, sowohl schriftlich als auch computerbasiert, befragt. Der Mathematikunterricht wurde mit Hilfe von Lehrkräfte- und Schülerbefragungen sowie der Analyse von Unterrichtsmaterial, wie z. B. Hausaufgaben, Unterrichtsaufgaben und Klassenarbeiten, erforscht. Die Schüler bearbeiteten den in PISA enthaltenen Leistungstest sowie Fragebögen. Diese erste Hauptstudie wurde durch drei Validierungsstudien und eine Studie zur Beanspruchung und Belastung im Lehrerberuf (BELE) ergänzt.

Die zweite Hauptstudie wurde von 2007 bis 2009 durchgeführt und untersuchte Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (COACTIV-R (*COACTIV-Referendariat*)). Dabei standen die Entwicklung und der Erwerb professioneller Kompetenzen im Vordergrund. COACTIV-R ist eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten, welche an zwei Kohorten durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde das Testinstrument für pädagogisch-psychologisches Wissen erprobt, welches in Abschnitt *Diagnostik von Lehrerkompetenzen* dargestellt wurde, und die Instrumente zum Fachwissen und Wissen in der Fachdidaktik revidiert und validiert.

Die dritte Hauptstudie umfasste das Projekt *Bildungswissenschaftliches Wissen und Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung* (BilWiss), welches zum Ziel hat, die bildungswissenschaftlichen Kernkompetenzen in der ersten universitären Ausbildungsphase zu identifizieren (Löwen, Baumert, Kunter, Krauss & Brunner, 2011).

Kunter und Baumert (2011) fassen die wichtigsten Ergebnisse der ersten und teilweise zweiten Hauptstudie zusammen. Es zeigte sich, dass der analysierte Mathematikunterricht kognitiv anrengungsarm war, was sich auch bei der fachdidaktischen Analyse der Mathematikaufgaben über alle Klassen hinweg bestätigte. Insgesamt wies die Qualität des Mathematikunterrichts eine große

Spannweite auf. Bei der Analyse von Fachwissen bzw. inhaltspezifischem Wissen der Lehrkräfte zeigte sich, dass dieses ausbildungsabhängig war und ein Leistungsvorteil bei den Gymnasiallehrkräften auftrat. Ein hohes Maß an fachdidaktischem Wissen bei den Mathematik-Lehrkräften führte zu einem höheren Aufgabenpotenzial und stärkerer Unterstützung der Schüler, was wiederum zu besseren Leistungen der Schüler in den unterrichteten Klassen führte. Dieser Effekt ließ sich für das Fachwissen nicht nachweisen. An dieser Stelle werden auch Ergebnisse aus COATIV-R Studie betrachtet, welche die Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens fokussierte. Dieses ist klar von dem inhaltspezifischen Wissen abzugrenzen und weist Beziehungen zur Unterrichtsqualität auf. Die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften sind sowohl mit pädagogisch-psychologischem als auch mit fachdidaktischem Wissen verbunden. Einzelne Aspekte der diagnostischen Fähigkeit einer Lehrkraft, wie z. B. die zutreffende Diagnose von Leistungsreihen, wiesen einen positiven Einfluss auf die Mathematikleistung von Schülern auf. Neben dem eben dargestellten Wissen und Können spielen ebenfalls die professionellen Überzeugungen eine wichtige Rolle bei der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Die Autoren berichten zwei charakteristische Überzeugungssyndrome: die *transmissive* und die *konstruktivistische* Orientierung. Bei der *transmissiven Orientierung* ist die klar strukturierte Informationsvermittlung von Bedeutung. Die Lehrkräfte betrachten den Lehr-Lernprozess als Sender-Empfänger-Modell, was jedoch dazu führt, dass der Unterricht nur gering kognitiv aktivierend und unterstützend gestaltet ist. Eine bessere Unterrichtsqualität und ein höherer Lernerfolg gehen von der *konstruktivistischen Orientierung* aus. Wissen wird dabei gemeinsam im Diskurs erarbeitet und individuelle Problemlöse- und Konstruktionsprozesse beachtet. Bei den motivationalen Merkmalen berichten die Autoren, dass Enthusiasmus für den Unterricht zu besserer Unterrichtsqualität, besseren Leistungen und besserer Motivationsentwicklung bei Schülern führt. Enthusiasmus für das Fach hat jedoch nur eine geringe praktische Relevanz. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es sich bei motivationaler Orientierung, wie z. B. dem Enthusiasmus, um eine veränderliche Facette handelt, welche in Abhängigkeit kontextueller Bedingungen variiert. Ebenfalls untersucht wird die berufliche Selbstregulation, die als Haushalten mit den eigenen Ressourcen beschrieben werden kann und wichtig für die langfristige, erfolgreiche Berufsausübung ist. Von Vorteil ist dabei, wenn Lehrkräfte hohes berufliches Engagement mit hoher Widerstandsfähigkeit verbinden können. Hierbei fanden die Autoren Zusammenhänge zwischen der beruflichen Selbstregulation und der Qualität der Unterrichtsgestaltung. Die Entwicklung von professioneller Kompetenz ist mit der aktiven Nutzung von Lerngelegenheiten verbunden. Die Autoren vermuten, dass dies durch indirekte berufsbezogene, individuelle Eingangsvoraussetzungen gesteuert wird. Nach dem Studium zeigen sich deutliche Kompetenzunterschiede zwischen angehenden Lehrkräften verschiedener Schularten.

Bei Lehrkräften zeigte sich eine individuell und institutionell variierende Nutzung formaler und non-formaler Lerngelegenheiten. Auch für das inhaltsbezogene Wissen gibt es bedeutende Unterschiede zwischen Gymnasiallehrkräften und denen anderen Schularten.

Die Forschergruppe des COACTIV-Projekts setzte eine Vielzahl von Instrumenten ein, auf deren Gütekriterien an dieser Stelle nicht im Einzelnen eingegangen werden kann. Einen Überblick über die Instrumente und deren Kennwerte ist bei Baumert (2009) zu finden. Die Autoren berichten weiterhin verschiedene Validierungsstudien, z. B. Validierung des Fachwissens und des Fachdidaktischen Wissens von Mathematiklehrkräften (Kraus, Baumert & Blum, 2008). Weiterhin überprüfen die Autoren in einem pfadanalytischen Modell die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen untereinander sowie zu weiteren Variablen. Dies kann nach Schaper (2009) sowohl als Konstruktvalidierung als auch Kriteriumsvalidierung betrachtet werden.

Die Studie zeichnet sich durch den Einbezug verschiedenster Datenquellen (u. a. Fragebögen und Unterrichtsmaterialien) aus. Die Autoren haben das gesamte, von ihnen aufgestellte Modell der professionellen Handlungskompetenz umgesetzt und überprüft.

Die bisher aufgeführten Studien beschäftigen sich mit der Kompetenzmessung im Lehramtsstudium. Die anschließend präsentierten Projekte beziehen sich hingegen auf die Kompetenzmessung im Schulpraktikum.

LEK Studie: Lerngelegenheiten im Schulpraktikum

Die Hauptergebnisse der LEK (*Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden*) von König und Seifert (2012) wurden bereits bei den Studien zur Kompetenzmessung im Lehramtsstudium berichtet. An dieser Stelle werden nun die Untersuchungsergebnisse dargestellt, die sich auf das Schulpraktikum beziehen. Ziel der Untersuchung war es, Lerngelegenheiten im Schulpraktikum zu erforschen (Darge, Schreiber, König & Seifert, 2012). Dazu wurden Daten an vier deutschen Universitäten (Universität Erfurt, Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Passau) zwischen 2008 und 2010 erfasst. Die Daten wurden im vierten Semester erhoben und es nahmen insgesamt 351 Studierende teil. Außerdem zu beachten ist, dass sich die Untersuchung nur auf das erziehungswissenschaftlich begleitete Praktikum bzw. Orientierende Praktikum bezieht (Darge et al., 2012). Die Unterschiede zwischen den Standorten werden nicht aufgeführt, sind aber bei Darge et al. (2012) nachzulesen.

Im vierten Semester hatten 80% der Studierenden bereits ein Praktikum absolviert. Davon gaben drei Viertel außerdem an, eigenen Unterricht gehalten zu haben. Bei der Frage nach den unterrichtsbezogenen Tätigkeiten im Schulpraktikum nannten die Studierenden am häufigsten die *Hospitation*, danach folgte das *Halten von Unterricht in Anwesenheit eines Lehrers*. An dritter Stelle wurde das *Halten von Unterricht in Abwesenheit eines Lehrers* genannt, was jedoch rechtlichen Richtlinien widerspricht, da Praktikanten keine Aufsichtspflicht übernehmen dürfen. Das *Beobachten von Unterricht eines Kommilitonen* stand an vierter Stelle. Bei den außerunterrichtlichen Tätigkeiten gab ca. die Hälfte der Studierenden an, an einer *Schulveranstaltung* teilgenommen zu haben und ca. ein Drittel wohnte einer *Lehrerkonferenz* bei. Unter dem Punkt *Soziale Unterstützung* gaben 80% der Studierenden an, ein *Einzelgespräch mit ihrem Mentor* geführt zu haben, und 60% sprachen mit der *Schulleitung* der Praktikumschule. Nur wenige Lehramtsstudierende (ca. 16%) gaben an *Einzelgespräche mit dem Dozenten* in der Hochschule geführt zu haben. Zu den lernaufgabenbezogenen Tätigkeiten im Praktikum gaben rund 90% der Studierenden an, einen *Praktikumsbericht* angefertigt zu haben. Weniger als 20% berichteten das *Sammeln von Daten* und *forschendes Lernen* während des Schulpraktikums. Die Darlegung einer *Unterrichtsplanung* und eine *Analyse und Reflexion des eigenen Unterrichts* unterschied sich stark zwischen den Standorten, je nachdem ob diese Aufgaben explizit im Praktikumsbericht verlangt wurden (Darge et al., 2012).

Zur Beurteilung des Praktikums wurden den Studierenden verschiedene Aussagen vorgelegt, die sie auf einer vierstufigen Skala bewerteten. Die meiste Zustimmung erhielt die Aussage *sich mit der Rolle als Lehrkraft auseinandersetzen*, gefolgt von *die Berufswahl überprüfen* und *eine realistische Vorstellung von den Aufgaben eines Lehrers bzw. einer Lehrerin bekommen*. Die beiden am niedrigsten bewerteten Kategorien waren *Unterricht planen und durchführen* und *Lernsituationen systematisch zu erfassen und zu reflektieren* (Darge et al., 2012). Die Bewertungen aller Kategorien lagen jedoch oberhalb des Skalenmittelwerts.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt die Stärken und Schwächen der Orientierenden Praktika. Die Hospitation von Unterricht steht dabei im Vordergrund. Die Umsetzung ist jedoch als kritisch zu bewerten, wenn gleichzeitig das systematische Erfassen und Reflektieren von Lernsituationen am wenigsten in Praktika eingesetzt wird. Fraglich ist auch, wie die Praktikumsaufgaben ohne systematisches Erfassen und Reflexion bearbeitet werden. Ebenfalls bedenklich ist es, wenn Studierende ohne Aufsicht und Unterstützung von Lehrkräften Unterricht halten. Um ein vollständiges Bild vom Lehrerberuf zu bekommen, wäre es ebenfalls notwendig, dass Studierende mehr in außerunterrichtliche Tätigkeiten eingebunden werden, was jedoch nur teilweise erfolgte. Auffällig ist außerdem, dass sowohl Datenerhebungen als auch forschendes Lernen im Praktikum eine untergeordnete Rolle spielen und nicht alle Studierenden ein Einzelgespräch mit ihrem Mentor hatten.

Die Studie zeichnet sich durch eine standortübergreifende Datenerhebung aus, was den Vergleich zwischen verschiedenen Standorten und Formen von Hospitationspraktika zulässt. Dies liefert einen wichtigen Beitrag zur Erforschung und Systematisierung von Schulpraktika. Die Studie zeigt aber auch deutliche Lücken in der Betreuung und Umsetzung von Orientierenden Praktika.

VERBAL

Bodensohn und Mitarbeiter führten das Projekt VERBAL (*Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden*) von 2002 bis 2004 an der Universität Landau durch. Der Fokus des Projekts lag auf der Kompetenzerfassung in und zwischen den Praktikumsphasen. Die Selbsteinschätzungen der Studierenden wurden zu zwei Blockpraktika jeweils vor und nach dem Praktikum erhoben und durch Fremdeinschätzungen durch die Mentoren ergänzt. Zur Länge der Blockpraktika machen die Autoren keine Angaben. Bodensohn und Schneider (2008) berichten vier Studien aus dem Projekt VERBAL und aus einem Anschlussprojekt. An dieser Stelle wird jedoch nur auf die erste Studie eingegangen, da diese sich mit der Kompetenzentwicklung in Praxisphasen beschäftigt.

Bodensohn und Schneider (2008) befragten 401 Studierende des Studiengangs für Grund- und Hauptschullehramt in der Universität Landau. Die Datenerhebung erfolgte über einen Papierfragebogen, den Studierende (Selbsteinschätzung) und Mentoren (Fremdeinschätzung der Studierenden) ausfüllten. Der Fragebogen wurde bei beiden Blockpraktika jeweils vor und nach dem Schulpraktikum eingesetzt. Inhaltlich gliedert sich der Fragebogen in die Bereiche Fach-, Sozial- und Methodenzusammenhangskompetenz und stellt eine Verbindung zum Kompetenzmodell von Frey (2004) dar.

Die Ergebnisse der Studie zeigen ein stabiles Muster über die drei genannten Kompetenz-Dimensionen. Die Kompetenzen stiegen während des Praktikums an und die meisten Kompetenzen wurden von den Studierenden im zweiten Praktikum höher eingeschätzt als im ersten. Die Mentoren bewerteten die Studierenden meist besser als die Studierenden sich selbst. Die Autoren geben jedoch zu bedenken, dass die gefundenen Effekte auch davon beeinflusst sein können, dass die Studierenden die Bewertung vor und nach dem Praktikum auf demselben Papierbogen vorgenommen haben. Somit könnte der Kompetenzzuwachs auch auf eine selbsterfüllende Prophezeiung zurück zu führen sein: Die Bewertung nach dem Praktikum muss besser sein, sonst wäre dieses ja unnötig gewesen. Dies stellt auch die Güte der Messung in Frage, da die teilnehmenden Studierenden die Einschätzungen vor dem Schulpraktikum während des Ausfüllens der abschließenden Bewertungen nach dem Schulpraktikum im direkten Vergleich einsehen konnten. Weitere Gütekriterien zum Instrument geben die Autoren nicht an. Trotz fehlender Gütekriterien zeichnet sich die Studie jedoch durch den

Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen aus. Dabei stellen die Fremdeinschätzungen durch die Mentoren eine sinnvolle Ergänzung der subjektiven Maße durch die Studierenden dar.

KLiP- Projekt

Das Projekt KLiP (*Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum*) von Gröschner und Schmitt (2012) beinhaltet neben der Erfassung der Kompetenzentwicklung in betreuten Blockpraktika auch das Ziel, ein reliables und ökonomisch valides Instrument zur Einschätzung von Kompetenzen im Schulpraktikum zu erstellen. Das Instrument wurde bereits im Abschnitt *Diagnostik von Lehrerkompetenz* dargestellt und wird an dieser Stelle nur noch kurz erläutert. Die inhaltliche Basis der *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung* besteht zum einen aus Kompetenzbeschreibungen einer Arbeitsgruppe, zum anderen auf den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK, 2004a). Der Fragebogen beinhaltet 33 Items und eine dazugehörige siebenstufige Antwortskala.

Für die Untersuchung der Kompetenzentwicklung während des Praktikums befragten die Autoren 169 Lehramtsstudierende der Universität Jena vor und nach ihrem fünfwöchigen, betreuten Blockpraktikum. Die Lehramtsstudierenden schätzten dabei ihre Kompetenzen in den vier KMK-Kompetenzbereichen (*Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren*) anhand der *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung* ein (Selbsteinschätzung). Die Datenerhebung fand im Wintersemester 2008/2009 statt. Gröschner und Schmitt (2012) berichten, dass die Kompetenzen bereits vor dem Schulpraktikum von den Studierenden im mittleren Maße eingeschätzt wurden. Bei einer zweiten Messung, nach dem Praktikum, waren die Mittelwerte in allen vier Bereichen signifikant angestiegen. Der größte Effekt zeigte sich dabei im Bereich *Unterrichten*. Das von den Autoren neu entwickelte Instrument weist zufriedenstellende Gütekriterien auf (siehe Kapitel *Studie 2*).

Zusätzlich wurde im Rahmen des Projekts auch erfasst, welche Methoden und Sozialformen die Studierenden bei ihren Praktikumslehrkräften beobachteten und welche sie selbst einsetzten. Dabei beobachteten die Studierenden das *Lehrergelenkte Klassengespräch*, den *Lehrervortrag* und *Paar- bzw. Gruppenarbeit* am häufigsten, *Schülerdiskussion* und *Projektarbeit* weniger oft. Fast in gleicher Reihenfolge berichteten die Studierenden auch die Unterrichts- und Sozialformen im eigenen Unterricht. Die Beobachtungen und die Anwendung der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zeigten dabei eine signifikante mittlere Korrelation (Gröschner & Seidel, 2012).

Die Studie zeigt, dass die selbsteingeschätzten Kompetenzen während des Praktikums ansteigen, besonders im Bereich des Unterrichts. Wodurch diese Veränderungen aber hervorgerufen wurden und welche Faktoren die selbsteingeschätzte Kompetenzentwicklung am stärksten beeinflusst haben, bleibt offen. Die Autoren haben zwar ein längsschnittliches Design eingesetzt, was positiv zu bewerten ist, eine Intervention wurde jedoch nicht durchgeführt. Somit bleibt unklar, worauf die Effekte zurückzuführen sind. Die Ergebnisse aus dem zweiten Teil der Studie betonen den Einfluss der Mentoren und Praktikumslehrkräfte auf die Studierenden. Gleichzeitig wird deutlich, wie wichtig es ist, dass sowohl Studierende als auch Mentoren ihr Handeln kritisch reflektieren, damit Studierende beobachtetes Verhalten nicht einfach übernehmen.

ProPrax

Die nachfolgend vorgestellte Studie ist Teil des ProPrax-Projekts (*Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten*) der Universität Potsdam. Die Untersuchung von Schubarth et al. (2012) ist eine Längsschnittstudie zum Praxissemester, deren Ziel es ist, die berufsbehebende Wirkung von Praxisphasen zu bestimmen. Als theoretischen Hintergrund bezogen die Autoren das Strukturmodell der beruflichen Handlungskompetenz von Frey (2004) ein.

Schubarth et al. (2012) unterscheiden die eingesetzten Skalen in *fachliche* und *überfachliche* Kompetenzen. Die *fachlichen* Kompetenzen beinhalten die allgemeine Fachkompetenzen, welche studiengangübergreifend sind, sowie spezifische disziplinbezogene Kompetenzen. In Abbildung 2.29 sind die Kompetenzbereiche mit Beispiel-Items dargestellt. Die Autoren griffen bei der Erstellung der Skalen auf bestehende Instrumente der Kompetenzdiagnostik zurück (allgemeine Fachkompetenz: z. B. Kompetenz-Reflexions-Inventar von Kauffeld, Grote und Henschel, 2007, zitiert nach Schubarth et al., 2012; spezifische Fachkompetenz: z. B. Gröschner, 2009).

Kompetenzbereich	Anzahl der Items	Beispiel-Item „Ich kann...“
Allgemeine Fachkompetenz	8	... die allermeisten Aufgaben aufgrund meiner fachlichen Kenntnisse bewältigen.“
Spezifische Fachkompetenzen (Lehramt)		
Unterrichten	6	... die einzelnen Unterrichtsstunden in meinen Fächern didaktisch begründet planen.“
Erziehen	5	... bei Konflikten unter Schülern vermitteln.“
Beraten	6	... die Lernenden individuell für ihren Lernweg beraten.“
Beurteilen	6	... den Lernenden ein motivierendes Feedback zu ihren Lernfortschritten geben“
Innovieren	6	... Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit nutzen.“

Abbildung 2.29 Beispiel-Items der allgemeinen und spezifischen Fachkompetenz(en) (Schubarth et al., 2012, S. 209), angepasst

Die *überfachlichen* Kompetenzen differenzieren die Autoren in Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz. Auch bei der Erstellung dieser Skalen greifen die Autoren auf bestehende Instrumente zurück und passen diese an (z. B. Selbstkonzept beruflicher Kompetenz von Bergmann, 2007, zitiert nach Schubarth et al., 2012). Eine Übersicht der überfachlichen Kompetenzbereiche befindet sich in Abbildung 2.30.

Kompetenzbereich	Anzahl der Items	Beispiel-Item „Ich kann...“
Methodenkompetenz	4	... Arbeitsschritte planen und einteilen.“
Soziale Kompetenz	8	... andere (Mitarbeiter, Kunden etc.) für eine Idee begeistern.“
Personale Kompetenz	6	...zielgerichtet bei meiner Arbeit handeln.“

Abbildung 2.30 Beispiel-Items der überfachlichen Kompetenzen (Schubarth et al., 2012, S. 210), angepasst

Die Studie ist im Prä-Post-Design angelegt, bei dem die Studierenden ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Die Stichprobe besteht aus 90 Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam, die vor und nach ihrem Praxissemester befragt wurden. Das Praxissemester ist Bestandteil des Masterstudiums und dauert 16 Wochen. Es handelt sich dabei um ein betreutes Praktikum, in dessen Rahmen verschiedene vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen stattfinden. Die Ergebnisse zeigen in allen Kompetenzbereichen eine signifikante Veränderung der Kompetenzeinschätzung der Studierenden über die Zeit. Die Veränderungen der fachlichen Kompetenzen nehmen die Studierenden jedoch stärker wahr als die der überfachlichen. Ebenfalls untersucht wurden die Einflussfaktoren auf die selbstwahrgenommene Kompetenzentwicklung. Dabei berichten die Autoren einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen subjektiver Belastung und Betreuungserleben. Das Belastungserleben während des Praktikums hat außerdem einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der allgemeinen und spezifischen Fachkompetenzen. Schubarth et al. (2012) summieren, dass sich anhand der Untersuchung jedoch nicht nachweisen lässt, dass Praxissemester generell zu einem Kompetenzanstieg führen. Die selbsteingeschätzten Kompetenzzuwächse der Studierenden hängen vielmehr mit Belastungs- bzw. Betreuungserleben während der Praktikumszeit zusammen. Die Autoren berichten die eingesetzten Skalen als reliabel.

Schubarth et al. (2012) analysierten die selbsteingeschätzte Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Studie darüber hinaus auch Einflussfaktoren auf die selbsteingeschätzte Kompetenz untersucht. Dabei zeigten sich das Belastungs- und Betreuungserleben der Studierenden als wichtige Faktoren. Somit trägt die Untersuchung dazu bei, zu erklären, wie sich selbsteingeschätzte Kompetenzen entwickeln und was deren Entwicklung beeinflusst.

ESIS-Projekt

Bach (2013) präsentiert im Rahmen des ESIS-Projekts (*Entwicklung Studierender im Schulpraktikum*) der Universität Hildesheim Ergebnisse zu Schulpraktischen Studien. Dabei stehen drei Fragestellungen im Mittelpunkt: (a) Wie verläuft die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum? (b) Wie entwickelt sich die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Schulpraktikum? (c) Was bedingt die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum?

Die Untersuchung wurde 2011 an der Universität Hildesheim im Rahmen eines Panel-Designs mit drei Messzeitpunkten (Prä-Post-Follow-up) durchgeführt. Die Messzeitpunkte erfolgten vor und nach dem vierwöchigen Blockpraktikum und das Follow-up drei Monate nach dem Praktikum. Die Stichprobengröße der Studierenden variierte zwischen den Messzeitpunkten (1. Messzeitpunkt: $n = 424$; 2. Messzeitpunkt: $n = 451$; 3. Messzeitpunkt: $n = 240$). Die Studierenden befanden sich

überwiegend im dritten Fachsemester. Die meisten Teilnehmer strebten das Lehramt für Grund-, Real- oder Gesamtschule an. Zusätzlich zu den Studierenden wurden 188 Mentoren befragt, welche 276 Studierende nach dem Praktikum bewerteten. Die Befragungen der Studierenden und Mentoren wurde mit Papier-Fragebögen durchgeführt. Das Untersuchungsinstrument für Studierende enthält die Skala zur Erfassung *allgemeindidaktischer Planungskompetenz* mit den beiden Faktoren *Planungskomponente* und *aktueller Literaturbezug* (siehe Abbildung 2.31). Die Skala umfasst sieben Items und erfasst die Kompetenzen der Studierenden hinsichtlich Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. Ebenfalls erfasst wurden die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (10 Items, nach Schwarzer und Schmitz, 1999, zitiert nach Bach, 2013), das schulpädagogisch-didaktische Wissen der Studierenden (Abfrage der Klausurnote der Einführungsveranstaltung *Schulpädagogische und Allgemeine Didaktik*), pädagogische Vorerfahrung (ein Item) und Qualität der Beziehung zum Mentor (7 Items, in Anlehnung an die Skala von Schüpbach, 2007, zitiert nach Bach, 2013). Zur Befragung der Mentoren wurde die Fremdeinschätzungsskala *allgemeindidaktischer Planungskompetenzen* eingesetzt.

Faktor	Itemformulierung	
Planungskomponente (PK)	PK1	Ich begründe die Wahl der Unterrichtsmethoden.
	PK2	Ich nutze für die schriftliche Planung die didaktische Fachsprache.
	PK3	Ich orientiere meine Unterrichtsplanung am Kerncurriculum.
	PK4	Ich informiere mich über die Lernvoraussetzungen der Schüler.
	PK5	Ich berücksichtige die Wechselwirkung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen.
Aktueller Literaturbezug (AL)	AL1	Ich verwende allgemeindidaktische Literatur.
	AL2	Ich verwende aktuelle fachdidaktische Literatur.

Abbildung 2.31 Skala zur Erfassung der allgemeinen Planungskompetenz (Bach, 2013, S. 264)

Die Auswertungen und Analysen der Daten erfolgten mit linearen Strukturgleichungsmodellen. (a) Die Untersuchungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum zeigten hohe Kompetenzausgangswerte vor dem Schulpraktikum und einen Kompetenzanstieg während des Schulpraktikums. Je höher die Ausgangswerte vor dem Praktikum jedoch waren, desto geringer war der Kompetenzanstieg während des Praktikums. In der Follow-up-Messung drei Monate später blieben die Kompetenzeinschätzungen stabil. Der Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen durch die Mentoren wies eine moderate Korrelation auf, zeigte jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen. (b) Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Schulpraktikum stieg

während des Praktikums an, bei der Follow-up-Messung zeigte sich jedoch ein signifikanter Rückgang. (c) Als letzten Punkt betrachtete Bach (2013) die Bedingungen der Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und die pädagogischen Vorerfahrungen hatten dabei keinen Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen Planungskompetenzen. Auch das schulpädagogisch-didaktische Wissen hatte nur zu Beginn des Praktikums einen geringen Einfluss auf die Kompetenzselbsteinschätzung, während des Praktikums jedoch nicht mehr. Anders verhielt es sich hingegen mit der Qualität der Beziehung zum Mentor, welche während des Praktikums einen bedeutsamen Einfluss hatte und moderat mit der Entwicklung der Kompetenz korrelierte.

Der Autor beschreibt seine Studie als intern valide, da die gefundenen Effekte direkt auf das Schulpraktikum zurückgeführt werden können. Da die Praktika in der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt wurden und die Vor- und Nachtests direkt vor bzw. nach dem Praktikum durchgeführt wurden, schließt Bach (2013) Lerneffekte der universitären Phase in dieser Zeit aus.

Die Studie von Bach (2013) zeichnet sich zum einen durch ihr Design aus, da sie drei Messzeitpunkte beinhaltet, um die Kompetenzentwicklung auch nach dem Praktikum zu untersuchen. Weiterhin werden die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit Fremdeinschätzungen von Mentoren verglichen. Auch in dieser Untersuchung werden Einflussfaktoren der Kompetenzeinschätzung analysiert. Dabei stellte sich, wie auch im ProPrax-Projekt von Schubarth et al. (2012) die Beziehung zum Mentor als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung heraus. Ebenfalls als positiv zu bewerten ist, dass die Studie eine große Stichprobe von Studierenden und Mentoren einbezieht, auf deren Basis auch Strukturgleichungsmodelle berechnet werden können.

Zusammenfassung Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium und Schulpraktikum

Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass die Kompetenzen der Lehramtsstudierenden während der ersten Ausbildungsphase ansteigen. Oser beurteilt die Erreichung der Standards am Ende des Studiums jedoch als mangelhaft. Auch Baer et al. (2007) geben an, dass es zwar einen Zuwachs an Kompetenz gab, die Maximalpunktzahlen in Tests jedoch nicht erreicht wurden. Das *COACTIV*-Projekt (Kunter, 2011) betrachtet zusätzlich die Handlungskompetenz von Mathematik-Lehrkräften und Referendaren. Betrachtet man die Güte der Forschungsvorhaben, so ist gleichzeitig eine positive Entwicklung erkennbar. Die Untersuchung von Oser (1997b, 2001), welche eine der ersten im deutschsprachigen Raum war, zeigt noch erhebliche Mängel bei Objektivität und Reliabilität. Außerdem setzte der Autor nur ein Instrument zu nur einem Messzeitpunkt ein. Dies steht im Kontrast zu allen weiteren betrachteten Studien, welche einen multimodalen Ansatz verfolgen und

auch Selbst- und Fremdeinschätzungen kombinieren (Baer et al., 2007). Auch die Gütekriterien wurden bei den Projekten *LEK* (König & Seifert, 2012) und *COACTIV* (Kunter, 2011) beachtet, außerdem wurde die Untersuchungen an großen Fallzahlen durchgeführt. Eine Gemeinsamkeit aller betrachteten Untersuchungen besteht darin, dass sie keine Interventionen beinhalten, sondern stets einen Ist-Stand oder die Kompetenzentwicklung erfassen. Es werden jedoch keine Bedingungen, wie z. B. universitäre Lernangebote, systematisch variiert, um dadurch die universitäre Lehramtsausbildung zu verbessern und ein Erreichen der Standards sicherzustellen.

Die Ergebnisse der vier betrachteten Forschungsprojekte, die sich mit der Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum beschäftigt haben, zeigen alle einen Anstieg der Kompetenzeinschätzung während der Schulpraktika. Zwei Projekte (KLIP und ESIS) berichten zusätzlich mittlere bzw. hohe Ausgangswerte der Kompetenzeinschätzung. Die Untersuchungen fanden während eines Blockpraktikums statt, nur das ProPrax Projekte untersuchte ein ganzes Praxissemester. Die Länge der Blockpraktika unterschied sich jedoch zwischen den Studien. Das Design der Studien war ein einfaches Längsschnittdesign über den Praktikumszeitraum, nur im ESIS-Projekt gab es eine zusätzliche Follow-up-Messung.

Die Messung der Kompetenzeinschätzung erfolgte bei allen Projekten über subjektive Maße. Ergänzt wurden diese beispielsweise beim ESIS-Projekt durch distale objektive Maße, wie z. B. die Klausurnote. Ein Instrument zur objektiven proximalen Kompetenzmessung setzte keines der Projekte ein. Die Projekte VERBAL und ESIS ergänzten die Selbsteinschätzungen der Studierenden durch Fremdeinschätzungen durch die Mentoren. Dabei zeigte sich im VERBAL-Projekt, dass die Fremdeinschätzungen positiver ausfielen als die Selbsteinschätzungen, beim ESIS-Projekt zeigten sich keine Unterschiede. Zu betonen ist jedoch auch, dass alle Studien verschiedene Instrumente zur Kompetenzmessung einsetzten, welche teilweise zum ersten Mal angewandt und spezifisch für die Untersuchungen konstruiert wurden. Dies gilt sowohl für die Kompetenzmessung als auch für die Erfassung der Betreuung im Schulpraktikum. Es führt jedoch dazu, dass die Ergebnisse der Studien sowohl auf Grund der verschiedenen Rahmenbedingungen als auch wegen der unterschiedlichen Instrumente nur schwer zu vergleichen sind.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis liefern sowohl das Projekt ProPrax als auch ESIS, indem sie einen Zusammenhang zwischen Betreuungsqualität und Kompetenzeinschätzungen im Schulpraktikum aufzeigen. Das Projekt ProPrax betont zudem, dass auch das Belastungserleben sich während der Schulpraktika negativ auf die Kompetenzentwicklung auswirkt. Auch das KLIP-Projekt zeigt einen Zusammenhang zwischen den durch die Studierenden beobachteten Unterrichtsmethoden und Sozialformen und ihrem eigenen Unterrichtshandeln.

Trotz dieser neuen Untersuchungsergebnisse bleiben weiterhin Forschungsfragen offen. Obwohl die Betreuung als wichtiger Einflussfaktor für die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum benannt wurde, wurde bislang nur wenig über die vorherrschende Betreuungssituation in den Schulpraktika erhoben. Hier fehlen weitere Studien, welche den Einfluss der Betreuung auf die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum genauer untersuchen. Zu den Rahmenbedingungen im Schulpraktikum gehören auch die Praktikumsaufgaben, deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ebenfalls von keiner der hier dargestellten Studien untersucht wurde. An dieser Forschungslücke setzt die nachfolgende Studie dieser Arbeit an, welche die Kompetenzeinschätzung der Studierenden in Abhängigkeit ihrer Praktikumsdokumentation untersucht.

2.3.6 Zusammenfassung des Abschnitts Kompetenzen in der Lehrerausbildung

Betrachtet man den Kompetenzbegriff, so gibt es keine einheitliche Kompetenzdefinition (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Bei Fokussierung der psychologischen Perspektive des Kompetenzbegriffs können drei Konstruktmerkmale (Kontextualisierung, Lernbarkeit und die Definition einer Binnenstruktur) aufgeführt werden, um Kompetenzen zu beschreiben (Hartig & Klieme, 2006). Des Weiteren kann eine enge und eine weite, durch kognitive, motivationale, volitionale und soziale Faktoren ergänzte, Kompetenzdefinition unterschieden werden (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Klieme & Hartig, 2008).

Um die Kompetenzen in der Lehrerbildung zu beschreiben, wurden verschiedene Kompetenzmodelle und Standards dargestellt. Diese dienen teilweise auch als Basis für die Kompetenzdiagnostik bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Die dazu vorgestellten Instrumente lassen sich dabei in subjektive und objektive Verfahren der Kompetenzdiagnostik unterscheiden (Kunter & Klausmann, 2010). Die beiden Verfahren ergänzen sich dabei gegenseitig (König & Tachtsoglou, 2012).

Als theoretische Basis für die nachfolgende Studie dieser Arbeit dient sowohl das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, 2011) als auch die KMK-Standards (KMK, 2004a). Das Modell von Baumert und Kunter zeichnet sich durch die Spezifizierung für den Lehrerberuf aus und differenziert im Besonderen das Professionswissen der Lehrkräfte. Mit Hilfe dieses Modells ist es möglich die professionelle Kompetenz von Lehrkräften anhand einer engen Kompetenzdefinition im Rahmen des Professionswissens zu messen und diese durch Faktoren der Motivation, Selbstregulation und Überzeugungen zu ergänzen, was einer weiten Kompetenzdefinition entspricht. Des Weiteren zeichnet sich das Modell durch seinen integrativen Ansatz aus (Schaaper, 2009).

Ebenfalls von Bedeutung sind die KMK-Standards, welche als verbindliche Standards in der deutschen Lehrerbildung gelten (KMK, 2004a). Auch wenn die theoretische Basis der Standards unklar ist, setzen die Kompetenzen und Standards der KMK Orientierungspunkte für die theoretische und praktische Lehramtsausbildung.

Zur Kompetenzdiagnostik in der nachfolgenden Untersuchung werden daher die Skalen zur Erfassung von Kompetenz in der Lehrerausbildung (Gröschner, 2009) herangezogen, welche auf den KMK-Standards basieren und bereits evaluiert wurden. Die Skalen erfassen die subjektive Kompetenzeinschätzung bei Lehramtsstudierenden. Ergänzt wird das subjektive Verfahren durch ein objektives Maß in Form von Wissensfragen zum pädagogisch-psychologischen Wissen. Beide Verfahren ergänzen einander und liefern so Ergebnisse zur Selbsteinschätzungen der Studierenden aber auch zum Wissensstand pädagogisch-psychologischer Theorien. Beide Verfahren eignen sich außerdem für den Einsatz in einem Online-Fragebogen.

Am Ende des Abschnitts zu den Lehrerkompetenzen wurden verschiedene Forschungsergebnisse zur Kompetenzmessung während der Lehramtsausbildung und bei Lehrkräften vorgestellt und sowohl subjektive als auch objektive Diagnoseinstrumente einbezogen. Die Studien, die sich mit der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden beschäftigten, berichteten einen Anstieg an Kompetenz während des Studiums. Oser (1997b, 2001) maß mit Hilfe von Selbsteinschätzungen, inwieweit die einzelnen Standards am Ende der Lehramtsausbildung in der Schweiz erreicht wurden und fand heraus, dass diese nur teilweise erfüllt wurden. Das COACTIV-Projekt (Kunter, 2011) erfasste den Ist-Stand der Kompetenz bei Mathematiklehrkräften. Jedoch enthält keine der aufgeführten Studien Interventionen zur Förderung der Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung.

Im Anschluss wurden aktuelle Forschungsprojekte präsentiert, welche sich sowohl mit Lerngelegenheiten im Schulpraktikum als auch mit der Kompetenzeinschätzung beschäftigten. Alle Projekte berichten einen Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenzen während der Schulpraktika und arbeiteten mit Selbsteinschätzungsverfahren, teilweise in Verbindung mit Fremdeinschätzung durch Mentoren. Wie der Einfluss der Rahmenbedingungen im Schulpraktikum, insbesondere der Betreuung sowie der Praktikumsaufgaben aussieht, bleibt bislang noch unbeantwortet. Durch verschiedene Rahmenbedingungen der Praktika und den Einsatz verschiedener Instrumente zur Kompetenzmessung sind die Ergebnisse nur schwer vergleichbar. Keines der Projekte führte jedoch eine Interventionsstudie durch, es handelt sich lediglich um Längsschnittstudien. Eine Möglichkeit der Intervention in Schulpraktika ist die Variation von Praktikumsaufgaben. Die nachfolgende Untersuchung knüpft an dieser Forschungslücke an. Dabei wird die Praktikumsdokumentation variiert und die Kompetenzen in Abhängigkeit dieser erfasst.

Doch neben der Kompetenz wird auch die Selbstwirksamkeitserwartung, im Sinne der motivationalen Orientierung im Modell von Baumert und Kunter (2006, 2011) in der nachfolgenden Untersuchung erfasst. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung wird im nachfolgenden Abschnitt sowohl allgemein als auch in Bezug auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung genauer dargestellt.

2.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Im vorangegangenen Abschnitt zur Lehrerkompetenz wurde die Selbstwirksamkeitserwartung bereits im Rahmen der motivationalen Orientierung bei Lehrkräften im Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, 2011) angesprochen. Die Selbstwirksamkeitserwartung stellt somit im Rahmen einer weiten Kompetenzdefinition einen Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar. Von Bedeutung ist das Konstrukt, da die Selbstwirksamkeitserwartung auf die Motivation und Anstrengungsbereitschaft besonders in schwierigen Situationen Einfluss nimmt (Bandura, 1998). Bei Lehrkräften beeinflusst die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung das eigene Handeln und wirkt sich ebenfalls auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler aus (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Somit stellt die Lehr-Selbstwirksamkeitserwartung einen wichtigen Einflussfaktor für Lehrkräfte und Schüler dar und wird im nachfolgenden Abschnitt genauer betrachtet. Es wird zunächst das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung kurz präsentiert und anschließend die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung umfassender dargestellt. Dabei werden sowohl die Definition als auch Instrumente und Forschungsergebnisse angeführt.

2.4.1 Definition und Abgrenzung der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung stellt das zentrale Konstrukt der sozial-kognitiven Theorie von Bandura dar (Gerrig & Zimbardo, 2008). Bandura (1998) definiert die Selbstwirksamkeitserwartung als „... beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“(S. 3).

Schwarzer und Jerusalem (2002) setzen die Selbstwirksamkeitserwartung mit der Kompetenzerwartung gleich und betonen, dass es sich auf eine Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten bezieht. Es handelt sich bei der Selbstwirksamkeitserwartung also um den Glauben einer Person zukünftige Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Für die nachfolgende Arbeit ist die Definition von Bandura grundlegend, da diese auch als Basis für die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) verwendet und erweitert wurde.

Neben dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung gibt es weitere Konstrukte, welche eine Ähnlichkeit mit der Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Daher ist eine Einordnung und Abgrenzung der Selbstwirksamkeitserwartung notwendig. In einer schematischen Darstellung zeigt Bandura (1977) die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung bzw. Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Abbildung 2.32). Die Selbstwirksamkeitstheorie lässt sich somit den Erwartungswert-Theorien zuordnen (Bach, 2013). Bandura (1998) unterscheidet die Wirksamkeitserwartung und die Ergebniserwartung folgendermaßen: „Perceived self-efficacy is a judgment of one’s ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performance will produce“ (S. 21). Bandura (1977) betont, dass beide Konstrukte voneinander zu trennen sind. Eine Person kann beispielsweise glauben, dass ein Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt (= Ergebniserwartung). Wenn die Person jedoch Zweifel hat, dieses Verhalten auch ausführen zu können (= niedrige Selbstwirksamkeitserwartung), dann besitzt diese Ergebniserwartung keinen Einfluss auf das Verhalten.

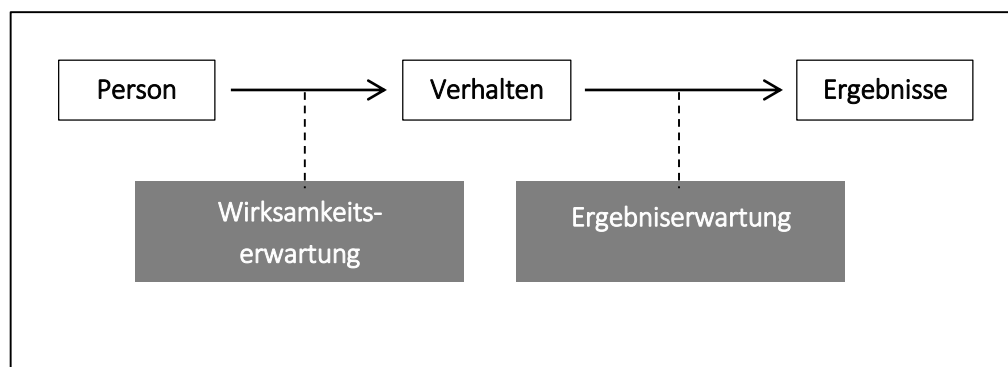


Abbildung 2.32 Schematische Darstellung des Unterschieds zwischen Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193, Übers. v. Verf.)

Schwarzer und Jerusalem (2002) bezeichnen die Selbstwirksamkeit als Spezialfall des Optimismus. Die Autoren ordnen die allgemeine Selbstwirksamkeit den generalisierten positiven Erwartungshaltungen zu, zu denen auch dispositioneller Optimismus und internale Kontrollüberzeugung gehören. Auch Bach (2013) führt Konstrukte auf, zu denen eine konvergente Validität mit der Selbstwirksamkeitserwartung vorliegt: Selbstkonzept, Selbstwert, Optimismus, Kausalattribution, Kontrollüberzeugungen und erlernte Hilflosigkeit. All diese Konstrukte unterschieden sich jedoch von der Selbstwirksamkeitserwartung. Maddux und Gosslin (2012) grenzen Selbstwirksamkeitserwartung von weiteren Konstrukten, wie Kompetenzen (*competencies*), Vorhersagen (*predictions*) und Intentionen (*intentions*), ab.

Die Abgrenzung zwischen den Konstrukten ist für die Forschung auf dem Gebiet der Lehrerbildung bedeutsam, sowohl bei der Erstellung von Modellen zu Lehrerkompetenzen als auch bei der Auswahl geeigneter Instrumente zur Diagnostik von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Während das Modell von Baumert und Kunter (2006, 2011) auch die Selbstwirksamkeitserwartung als Aspekt der professionellen Kompetenz betrachtet, grenzen Maddux und Gosslin (2012) diese von der Kompetenz ab. In der nachfolgenden Arbeit wird die Selbstwirksamkeitserwartung entsprechend Baumert und Kunters Modell als Teil der professionellen Kompetenz erfasst, jedoch als Aspekt eigenständig untersucht und erhoben und nicht mit Maßen der Kompetenz-Einschätzung vermischt.

2.4.2 Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung

Nach der Definition und Abgrenzung der Selbstwirksamkeitserwartung werden nun die Auswirkungen dieser betrachtet. Neben der Regulation der eigenen Motivation sowie der Anstrengungsbereitschaft wirkt sich die Selbstwirksamkeitserwartung auch auf das Durchhaltevermögen in schwierigen Situationen aus (Bandura, 1998). Des Weiteren steht das Konstrukt in Verbindung mit der Auswahl von Handlungen und deren Schwierigkeitsgrad (Bandura, 1998; Schmitz & Schwarzer, 2000) und ist somit auch mit der Selbstregulation verbunden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). So setzen sich selbstwirksame Personen beispielsweise höhere Ziele als Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung nicht mit den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person in Zusammenhang steht (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkt sich jedoch nicht nur auf die Handlungen einer Person aus, sondern auch darauf, wie viel Stress und Depression diese erlebt, wenn sie mit schwierigen Situationen umgehen muss (Bandura, 1998).

Jonas und Brömer (2002) fassen die Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit nach den Annahmen Banduras in einem Modell zusammen (Abbildung 2.33). Dabei steht der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und verhaltensregulierenden Prozessen im Vordergrund. Die Selbstregulation von Motivation und Verhalten steht in Verbindung mit selbstbezogener Kognition, Handlungen, emotionalen Reaktionen und insbesondere der Selbstwirksamkeitserwartung. Köller und Möller (2010) fassen das Modell folgendermaßen zusammen: „Selbstwirksamkeit beeinflusst, vermittelt über Zielsetzungen und regulierende Prozesse, die Verhaltensaussführung, wobei die Verhaltensergebnisse dann auch wieder zurück auf die Selbstwirksamkeit wirken“ (S. 769). Die im Modell aufgeführten Erfahrungen werden im nächsten Abschnitt als Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung vorgestellt.

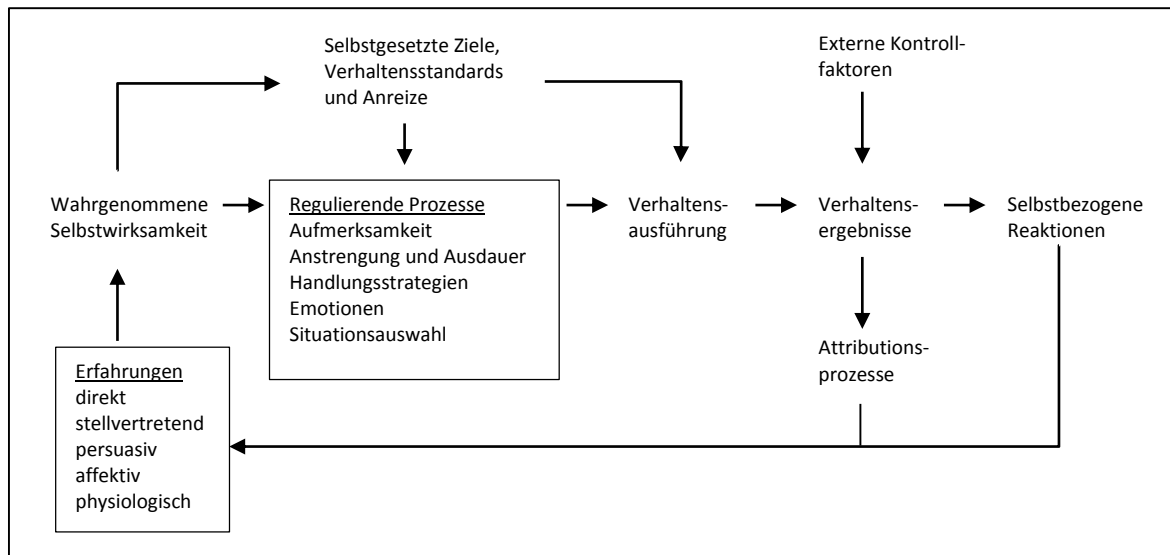


Abbildung 2.33 Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit (Jonas & Brömer, 2002, S. 291)

2.4.3 Quellen und Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung

Um zu erklären, woher die Selbstwirksamkeitserwartung kommt, führt Bandura (1998) vier Informationsquellen auf. Dabei stellt *Kompetenzerleben* die stärkste Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung dar, da sie aus eigenen, direkten Erfahrungen stammt. Während Erfolge der eigenen Handlung generell die Selbstwirksamkeitserwartung steigern, schwächen Misserfolge diese ab. Neben der eigentlichen Leistung beeinflussen jedoch auch kognitive Vermittlungsprozesse die Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem, 1990). Dazu gehören Annahmen über die eigenen Fähigkeiten, wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit, erbrachte Anstrengung, Menge an externer Hilfe, äußere Umstände, zeitliche Muster von Erfolg und Misserfolg und wie diese Erfahrungen kognitiv organisiert und im Gedächtnis abgespeichert werden (Bandura, 1998).

Führt eine andere Person, mit der sich der Beobachter identifiziert, Handlungen aus, können diese *stellvertretenden Erfahrungen* ebenfalls als Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung dienen. Scheitert die Person bei ihren Handlungen, so sinkt die Selbstwirksamkeitserwartung des Beobachters, ist die Person erfolgreich, so steigt sie an. Die stellvertretende Erfahrung kann dabei mit Modelllernen gleichgesetzt werden. Die Fähigkeiten des Modells müssen jedoch mit den eigenen Fähigkeiten verglichen werden, was anhand von sozialen Vergleichen geschieht (Bandura, 1998; Woolfolk, 2008).

Aber auch *soziale Überredung*, auch Persuasionen genannt, hat Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Dabei muss die Person, die Rückmeldung gibt oder Argumentationen hervorbringt, vertrauenswürdig und glaubhaft für den Empfänger sein und eine Expertise zum Thema besitzen. Soziale Überredung kann nicht dauerhaft zu einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung führen, sie

wirkt jedoch kurzzeitig positiv auf die Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer der betreffenden Person (Bandura, 1998; Woolfolk, 2008).

Die schwächste Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung ist die *physiologische und emotionale Aktivierung*. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist abhängig von der Interpretation des Aktivierungszustandes der Person selbst. Beispielsweise können Zittern und wahrnehmbares Herzklopfen bei der Bearbeitung einer Aufgabe als negativ interpretiert werden und zur Verringerung der Selbstwirksamkeitserwartung führen. Werden hingegen dieselben Reaktionen als Begeisterung und leichte Euphorie positiv eingeschätzt, können sie zum Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung führen (Bandura, 1998; Woolfolk, 2008).

Maddux und Gosslin (2012) führen noch eine fünfte Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung an, die *Vorstellung (imagining)*. Die Vorstellung bezieht sich auf eine hypothetische Situation, in der eine Person sich vorstellt, selbstwirksam oder nicht selbstwirksam zu sein. Die Vorstellungen können ungewollt sein oder gezielt für die Selbstwirksamkeitserwartung oder Leistungsverbesserung eingesetzt werden. Den Ursprung können die Vorstellungen im Kompetenzerleben, stellvertretenden Erfahrungen oder sogar in der sozialen Überredung haben. Die Vorstellungen können dabei die Selbstwirksamkeitserwartung genauso stark beeinflussen wie tatsächliche Erfolgserlebnisse (Maddux & Gosslin, 2012).

Schwarzer und Jerusalem (2002) ergänzen zwei weitere Aspekte, die für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle spielen: Die *Bedeutung von Nahzielen* und die *Förderung von Bewältigungsstrategien*. Durch den Einsatz von *Nahzielen* können direkte Anreize geschaffen werden. Unterteilt man ein komplexes Ziel in Teilziele, wird das Risiko aufzugeben gesenkt. Durch das Erreichen der Teilziele entstehen Erfolgserlebnisse, welche zum Aufbau der Selbstwirksamkeit beitragen. Die *Förderung der Bewältigungsstrategie* umfasst Strategien, die das *Lernen von Aufgaben* und den *Umgang mit sich selbst* betreffen. Das *Lernen von Aufgaben* beinhaltet metakognitive Strategien, wie z. B. Zeitmanagement, Arbeits- und Lerntechniken sowie Organisation. Zum *Umgang mit sich selbst* gehört die Bewertung der eigenen Leistungen. Um die Selbstwirksamkeit aufzubauen und Leistung zu fördern, muss die Attribution der Leistung effizient sein (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden sich nach Bandura (1977) in den Dimensionen *Höhe (magnitude)*, *Generalisierbarkeit (generality)* und *Stärke (strength)*. Die *Höhe* ist abhängig vom Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Beispielsweise trauen sich Personen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung nur einfache Aufgaben zu. Die *Generalisierbarkeit* meint die Übertragbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung auf verschiedene Bereiche und die *Stärke* beschreibt die Sicherheit, bei einer bestimmten Aufgabe Leistung zu erbringen. So zeigen Personen mit hoher Ausprägung auf

der Dimension *Stärke* auch bei auftretenden Misserfolgen ein anhaltenderes Bewältigungsverhalten (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000).

Eine weitere Unterscheidung nehmen Schwarzer und Jerusalem (2002) vor. Die Autoren differenzieren drei Generalitätsdimensionen: die *situationsspezifische*, die *allgemeine* und die *bereichsspezifische* Selbstwirksamkeitserwartung. Dabei beziehen sich die *situationsspezifischen* Selbstwirksamkeitserwartungen auf konkrete Handlungen (z. B. „Ich bin mir sicher, dass ich eine Zigarette ablehnen kann, wenn andere mich zum Rauchen verführen wollen.“; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39). Die *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung ist dagegen globaler gefasst und bezieht sich auf alle Lebensbereiche (z. B. „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer auf meine Fähigkeiten vertrauen kann.“; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Zwischen den beiden bereits genannten Dimensionen lässt sich die *bereichsspezifische* Selbstwirksamkeitserwartung einordnen. Dazu gehören z. B. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern oder die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

Eine weitere Dimension stellt die *individuelle* und *kollektive* Selbstwirksamkeitserwartung dar. Während die *individuelle* Selbstwirksamkeitserwartung sich auf die Überzeugungen einer einzelnen Person beziehen, umfasst die *kollektive* Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugungen der Gruppe. Diese setzt sich aus der Kombination der individuellen Ressourcen der Gruppe zusammen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

2.4.4 Diagnostik der generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung

Nachdem das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt wurde, stehen nun Instrumente zur Diagnostik im Mittelpunkt. Die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung erfolgt über Fragebogen-Skalen. Bandura (1998) gibt Hinweise zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung. Der Autor betont, dass diese bereichsspezifisch gemessen werden soll:

Efficacy beliefs should be measured in terms of particularized judgments of capability, that may vary across realms of activity, under different levels of task demands within a given activity domain, and under different situational circumstances. Personal efficacy is not a contextless global disposition assayed by an omnibus test. Rather, it is a multifaceted phenomenon. (S. 42)

Aus diesem Grund wird die Selbstwirksamkeitserwartung häufig mit bereichsspezifischen Fragebögen erfasst, wie z. B. Skalen zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, welche später in diesem Abschnitt genauer dargestellt werden. Dennoch gibt es Skalen, die die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung erfassen. Davon werden in diesem Abschnitt beispielhaft zwei Skalen vorgestellt: die *Self-Efficacy Scale* von Sherer und Maddux (1982) und die Skala der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* von Jerusalem und Schwarzer (1999).

Sherer und Maddux (1982) veröffentlichten eine Skala, die sowohl die soziale als auch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung erfasst. Die Autoren nehmen Bezug auf Banduras Forderung nach einem spezifischen Kontext und argumentieren, dass vergangene Erfahrungen jedoch generalisiert werden und so Einfluss auf Erwartungen in neuen Situationen haben können:

An individual's past experiences with success and failure in a variety of situations should result in a general set of expectations that the individual carries into new situations. These generalized expectancies should influence the individual's expectations of mastery in the new situations. (Sherer & Maddux, 1982, S. 664)

Die Skala umfasst zwei Faktoren mit insgesamt 23 Items: die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* mit 17 Items (z. B.: "When I make plans, I am certain I can make them work.") und die *Soziale Selbstwirksamkeitserwartung* mit 6 Items (z. B.: "It is difficult for me to make new friends."). Die Antwortskala ist eine 14-stufige Likert-Skala, die von *strongly disagree* bis *strongly agree* reicht. Die Autoren haben die Gütekriterien (Reliabilität, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität) des Instruments überprüft (Sherer & Maddux, 1982).

Die Self-Efficacy Scale ist von den Autoren umfassend evaluiert worden. Kritisch bei diesem Instrument ist sowohl die vergleichsweise große Anzahl an Items als auch die außergewöhnlich umfangreiche Antwortskala. Das Instrument liegt zudem nur in englischer Sprache vor und müsste vor einem Einsatz im deutschen Sprachraum übersetzt werden.

Trotz der Forderungen nach spezifischen Messinstrumenten legten auch Jerusalem und Schwarzer (1999) ein etabliertes Messinstrument zur Erfassung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung vor. Schwarzer (1994) argumentiert dabei: „Wenn man angesichts einer ganzen Reihe von Lebensproblemen spezifische Selbstwirksamkeitserwartung hegen kann, liegt der Gedanke nahe, daß [*sic*] sich eine Mehrzahl davon zu einem generalisierten und zeitstabilen Konstrukt aggregieren ließe“ (S. 108). Dabei setzten die Autoren das Konstrukt der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung mit einer „stabilen personalen Coping-Ressource“ (Schwarzer, 1994, S. 109) gleich. Der Autor betont

jedoch auch, dass sich die Generalität bei hochspezifischen Kontexten nachteilig auswirken kann. Der Fragebogen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung enthält 10 Items (z. B.: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“) mit einer vierstufigen Antwortskala (von (1) *stimmt nicht* bis (4) *stimmt genau*) und wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Die vollständige Skala ist im Anhang enthalten. Schwarzer (1994, 2000) hat sowohl die Reliabilität der Skala als auch die Validität (experimentelle, kriteriumsbezogene und prognostische Validität) überprüft.

Die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde ebenfalls umfassend evaluiert und kann als etabliert bezeichnet werden. Sie umfasst nur wenige Items, was sie sehr ökonomisch macht. Positiv ist außerdem, dass die Skala in deutscher Sprache vorliegt.

2.4.5 Zusammenfassung des Abschnitts Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein etabliertes Konstrukt, welches von Bandura (1977, 1998) im Rahmen der sozialkognitiven Theorie präsentiert wurde. Bandura (1977, 1998) definiert die Selbstwirksamkeitserwartung als Glaube an die eigenen Fähigkeiten einer Person zukünftige Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Das Konstrukt wurde in zahlreichen Studien untersucht, wobei beispielsweise im Bildungsbereich Einflüsse auf das Lern- und Leistungsverhalten, Stressbewältigung sowie Gesundheitsverhalten bei Lehrkräften und Schülern nachgewiesen werden konnte (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkt über regulierende Prozesse auf das Verhalten von Personen (Jonas & Brömer, 2002). Insbesondere für Lernprozesse ist die Selbstwirksamkeitserwartung von Bedeutung, da die Selbstwirksamkeitserwartung u. a. Einfluss auf Motivation und Anstrengungsbereitschaft hat. Für die Entstehung der Selbstwirksamkeitserwartung gibt Bandura (1998) vier Quellen an (*Kompetenzerleben, Stellvertretende Erfahrungen, Soziale Überredung und Physiologische und emotionale Aktivierung*). Des Weiteren wurde die Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber ähnlichen Konstrukten, wie z. B. dem Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollüberzeugung abgegrenzt. Zur Diagnostik der Selbstwirksamkeitserwartung wurden zwei Skalen vorgestellt, die beide die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung erfassen. Diese Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung stellt dabei eine der vorgestellten Dimensionen des Konstrukts dar, ebenso wie die situationsspezifische und die bereichsspezifische Dimension. Zur bereichsspezifischen Dimension der Selbstwirksamkeitserwartung gehört auch die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, welche im nachfolgenden Abschnitt genauer vorgestellt wird.

2.4.6 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt wurde, wird in diesem Abschnitt das bereichsspezifische Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung näher betrachtet. Dieses geht mit Banduras (1998) Forderung einher, Selbstwirksamkeitserwartung nicht global, sondern kontextspezifisch zu erfassen. Nachfolgend werden die Definition und Dimensionen sowie Diagnostik und Forschungsergebnisse der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt.

Definition und Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Tschannen-Moran et al. (1998) fassen in ihrem umfangreichen Review-Artikel wichtige Aspekte der Lehrer-Selbstwirksamkeit zusammen. Die darin vorgeschlagene Definition der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung baut auf der allgemeinen Definition von Bandura (1998) auf und erweitert diese um den spezifischen Kontext des Lehrerberufs. „Teacher efficacy is the teacher’s belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 233).

Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung kann, genauso wie die Selbstwirksamkeitserwartung, in verschiedene Dimensionen unterteilt werden. Kunter und Pohlmann (2009) stellen zwei Beschreibungsdimensionen auf. Die erste Dimension reicht von Überzeugungen auf die *Lehrtätigkeiten im Allgemeinen* bis zu *spezifischen Aufgaben*, die zweite Dimension von persönlicher Wirksamkeitsüberzeugung (*personal teaching efficacy*) bis zu allgemeiner Wirksamkeitsüberzeugung (*general teaching efficacy*). Die Dimensionen sind mit Beispiel-Items in Abbildung 2.34 dargestellt.

Auch bei der Lehrer-Selbstwirksamkeit können die Dimensionen individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden werden. Ein Beispiel-Item aus der Skala der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrern von Schwarzer und Jerusalem (1999) ist das folgende: „Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.“ Schwarzer und Jerusalem (2002) führen an, dass sich ein kollektiv hoch wirksames Lehrerkollegium beispielsweise auch eher zutrauen wird, anspruchsvolle Reformziele umzusetzen.

	Persönliche Wirksamkeitsüberzeugung (Schmitz & Schwarzer, 2000, S.16)	Allgemeine Wirksamkeitsüberzeugung (Gibson & Dembo, 1984, S. 573; Übersetzung durch den Autor)
Bezogen auf die Lehr-tätigkeit allgemein	»Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.«	»Für eine Lehrkraft ist es schwierig, etwas zu erreichen, weil der familiäre Hintergrund eines Schülers/einer Schülerin seine/ ihre Leistungen so stark beeinflusst.«
Bezogen auf spezifische Aufgaben im Lehrerberuf	»Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.«	»Wenn Schüler zu Hause nicht richtig erzogen werden, dann sind sie auch im Unterricht undiszipliniert.«

Abbildung 2.34 Unterschiedliche Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Beispielen aus gängigen Fragebögen (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269)

Diagnostik der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung werden vier Fragebogenskalen nachfolgend vorgestellt. Das Ungleichgewicht von US-amerikanischen Instrumenten im Verhältnis zu deutschsprachigen ist damit zu erklären, dass in den USA das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit schon seit über 30 Jahren Bestandteil der Forschung ist und somit länger untersucht wurde als in Deutschland (Bach, 2013).

Die Fragebogenskala *Teacher Efficacy Scale* von Gibson und Dembo (1984) zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung umfasst insgesamt 30 Items mit einer sechsstufigen Antwortskala und unterteilt sich in zwei Faktoren: *personal teaching efficacy* (Bsp.-Item: "When I really try, I can get through to most difficult students.") und *general teaching efficacy* (Bsp.-Item: "If parents would do more with their children, I could do more.") Dabei ist *personal teaching efficacy* mit Selbstwirksamkeitserwartung gleichzusetzen und *general teaching efficacy* mit Ergebniserwartung. Tschannen-Moran et al. (1998) berichten das Instrument als reliabel. Gibson und Dembo (1984) führten eine Konstruktvalidierung mit einer Multitrait-Multimethod-Analyse durch. Diese zeigte, dass die Skala sowohl konvergent als auch diskriminant valide ist. Trotz einer Evaluation der Skala durch die Autoren konnte die Faktorenstruktur von anderen Forschern nicht repliziert werden (La Torre Cruz & Arias, 2007; Schmitz & Schwarzer, 2000; Tschannen-Moran et al., 1998).

Die von Bandura (ohne Jahr) vorgestellte Skala (*Teacher Self-Efficacy Scale*) zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung enthält sieben Subskalen (Bsp.-Item aus der Subskala *influence on decision making*: „How much can you influence the decisions that are made in the school?“) Insgesamt 30 Items

werden auf einer neunstufigen Skala bewertet. Laut Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) liegen jedoch keine Angaben über die Validität oder Reliabilität der Skala vor. Bandura (1998) betont, dass Multi-Item-Messungen Single-Item-Messungen vorzuziehen sind, da die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften in verschiedenen Fächern unterschiedlich ausfallen kann. Der Autor schlägt daher vor, die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften fachspezifisch zu erfassen.

Ein auf der Skala von Bandura aufbauendes Instrument zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung haben Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) entwickelt. Die *Ohio State teacher efficacy scale* (OSTES) besteht aus drei Subskalen: *efficacy for instructional strategies*, *efficacy for classroom management*, *efficacy for student engagement*. Der Fragebogen enthält 24 Items in der Langform und 12 in der Kurzform, das Antwortformat ist neunstufig (Bsp.-Item aus der Subskala *Factor 1: Efficacy for instructional strategies*: "To what extent can you use a variety of assessment strategies?"). Die Autoren berichten die Skala als reliables und valides Instrument.

Im deutschen Raum haben Schmitz und Schwarzer (2000) eine Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung erstellt. Als Grundlage dienen die vier Kompetenzanforderungen für den Lehrerberuf nach Rudow (1994, zitiert nach Schmitz & Schwarzer, 2000): Die berufliche Leistung, die berufliche Weiterentwicklung, die soziale Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie der Umgang mit Berufsstress. Die Skala umfasst 10 Items mit einem vierstufigen Antwortformat (Bsp.-Items: „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.“) Die Autoren berichten das Instrument als valide mit hoher interner Konsistenz (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Forschungsergebnisse der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

In diesem Abschnitt werden die Forschungsergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung präsentiert. Da diese in großer Zahl vorliegen, werden lediglich Zusammenfassungen berichtet. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Lehramtsstudiums. Die Forschungsarbeit von Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) wird dabei als aktuelles Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum genauer betrachtet, da sie zum einen ein neues Instrument zur Messung der Selbstwirksamkeitserfassung von Lehramtsstudierenden vorlegt und zum anderen die Ergebnisse auch mit pädagogisch-psychologischen Wissen in Verbindung setzt.

Tschannen-Moran et al. (1998) fassen in ihrem Review-Artikel eine Reihe von Forschungsergebnissen zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zusammen. Dabei berichten sie den Einfluss von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf die Leistung, die Motivation, die Zielsetzung, das eigene Anspruchsniveau und die Anstrengungsbereitschaft, die für das Lehren aufgebracht wird. Außerdem

berichten die Autoren, führt eine starke Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung dazu, dass Lehrer offener für neue Ideen sind und öfter mit neuen Unterrichtsmethoden experimentieren. Die Autoren stellen zudem Studien dar, die einen positiven Zusammenhang zu Planung, Organisation, sowie Durchhaltevermögen und Resilienz aufzeigen. Des Weiteren zeigen Lehrkräfte mehr Enthusiasmus und Commitment im Unterrichten und arbeiten länger in ihrem Beruf, wenn sie mehr Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung besitzen. In einigen Studien wird auch deutlich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler durch hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert wird. Auch auf Schul-Ebene kann sich hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung positiv auf das Schulklima und die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung auswirken (Tschannen-Moran et al., 1998).

Auch Schwarzer und Jerusalem (2002) fassen Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrern auf das Unterrichten zusammen. So gestalten selbstwirksame Lehrkräfte einen herausfordernden Unterricht, unterstützen Schüler beim Erreichen von Lernzielen und zeigen mehr Geduld für lernschwache Schüler. Die Lehrkräfte trauen sich selbst mehr zu und zeigen eine hohe Verantwortung, den eigenen Unterricht verständlich und erfolgreich zu gestalten (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung während des Lehramtsstudiums

Schulte et al. (2008) untersuchten die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium. Dafür entwickelten die Autoren eine multidimensionale Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Ein weiteres Ziel der Untersuchung war es, den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und pädagogisch-psychologischen Professionswissen zu erforschen. Als theoretischen Rahmen legten die Autoren das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, 2011) zugrunde, welches bereits in Abschnitt *Kompetenzmodelle* vorgestellt wurde. In der Querschnittsstudie wurden insgesamt 257 Personen befragt: 173 Studienanfänger, 27 fortgeschrittene Studierende, 38 Examenskandidaten und 19 Referendare. Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung setzten Schulte et al. (2008) vier verschiedene Skalen ein: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1999), Selbstwirksamkeitserwartung im Studium (Jerusalem & Schwarzer, 1986, zitiert nach Schulte et al., 2008), Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz & Schwarzer, 2000), sowie eine eigene multidimensionale Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schulte et al., 2008). Während sich die ersten drei Skalen alle als eindimensional erwiesen, beinhaltet die multidimensionale Skala die fünf Subskalen *Unterrichten*, *Leistungsbeurteilung*, *Diagnostische Kompetenz*, *Kommunikation und Konfliktlösung* sowie *Anforderung des Lehr-*

berufs. Die Autoren orientierten sich bei der Erstellung der multidimensionalen Skala an den Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (KMK, 2004a). Das pädagogisch-psychologische Professionswissen wurde mit einem Wissenstest, welcher 18 Multiple-Choice-Fragen enthielt, operationalisiert. Zusätzlich erfasste die Befragung Leistungsindikatoren in Form von Klausur- bzw. Examensnoten sowie die verbale Grundfähigkeit mit Hilfe der Subskala *Analogien* des IST-2000 (Amthauer et al., 1999, zitiert nach Schulte et al., 2008).

Die Ergebnisse zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium zeigten für die eindimensionalen Skalen der Selbstwirksamkeitserwartung (Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwirksamkeitserwartung im Studium, Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung) keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen der Befragten. Die multidimensionale Skala wies jedoch signifikant niedrigere Werte für die Studienanfänger als für die Examenkandidaten und Referendare auf.

Beim Wissenstest zum pädagogisch-psychologischen Professionswissen zeigte sich eine positive Beziehung zur Modulnote (Einführung in die Schulpädagogik) der Studienanfänger und zu den verbalen Fähigkeiten. Die Autoren deuteten dies als Hinweis für eine valide Erfassung des Professionswissens. Beim Vergleich der untersuchten Gruppen zeigte sich, dass die Studienanfänger ein signifikant geringeres Professionswissen aufwiesen als alle anderen Gruppen. Zudem hatten Referendare ein höheres Professionswissen als die Examenkandidaten.

Einen bivariaten Zusammenhang gab es zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Professionswissen. Allein die Skala der Selbstwirksamkeitserwartung im Studium korrelierte signifikant positiv mit dem Professionswissen. Keine Zusammenhänge zeigten sich zur Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Die multidimensionale Skala wies nur bei den Subskalen Unterrichten und Leistungsbeurteilung eine positive Korrelation auf (Schulte et al., 2008).

Die Untersuchung zeichnet sich durch den Einsatz verschiedener Skalen zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung aus. Somit konnten Ergebnisse verschiedener Skalen gegenübergestellt werden und ihre Sensibilität für die Veränderung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung verglichen werden. Auch die Verbindung zwischen der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und dem Professionswissen entspricht dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, 2011). Als kritisch ist jedoch das Design der Studie zu betrachten, welche als Querschnitt angelegt ist. Somit lassen sich die Ergebnisse nur eingeschränkt interpretieren, da nicht der Entwicklungsverlauf einer Kohorte untersucht wurde. Auch die einzelnen Stichproben waren von

sehr unterschiedlicher Gruppengröße, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Die multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungsskala, welche von den Autoren erstellt wurde, mischt Aspekte der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung mit denen der Kompetenzen aus den KMK-Standards. Diese Vermischung ist als eher kritisch zu betrachten, da die Selbstwirksamkeitserwartung nach Maddux und Gosslin (2012) von der Kompetenz abzugrenzen ist. Somit ist nicht vollständig klar, was die multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungsskala erfasst.

Weitere Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Wie sich die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung jedoch über die Lehramtsausbildung hinaus entwickelt, darüber ist wenig bekannt (Baumert & Kunter, 2006). Woolfolk Hoy und Burke Spero (2005) stellen in ihrem Artikel Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium zusammen. Während einige Studien einen Anstieg der (persönlichen) Selbstwirksamkeitserwartung während der Lehrerausbildung berichten (Hoy & Woolfolk, 1990; La Torre Cruz & Arias, 2007), beschreiben andere Autoren keine Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung oder sogar eine Abnahme (Lin & Gorrell, 2001). Woolfolk Hoy und Burke Spero (2005) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zwar während der Lehrerausbildung anstieg, im ersten Berufsjahr jedoch wieder sank. Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) benennen als möglichen Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse den Einsatz verschiedener Messinstrumente zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Messinstrumente, wie z. B. die Skala von Gibson und Dembo, können laut Lin und Gorell (2001) auch nicht direkt in andere Kulturen (z. B. Taiwan) übertragen werden. Des Weiteren sind auch die Formen der Lehrerausbildung international nur schwer vergleichbar (z. B. Umfang der Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung) und auch die einbezogenen Stichproben sind heterogen in Bezug auf die Länge der Berufszugehörigkeit.

Schmitz und Schwarzer (2002) kritisieren, dass auch die Instrumente zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von unterschiedlicher Güte sind (siehe Skala von Gibson und Dembo, 1984), was bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden sollte.

Kunter und Pohlmann (2009) üben Kritik an den bisherigen Forschungsergebnissen, die implizit davon ausgehen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung das Lehrerverhalten positiv beeinflusst. Die bisherigen Studien arbeiten mit Selbstberichten und Querschnittsdesigns, so dass laut Kunter und Pohlmann (2009) nicht auszuschließen ist, dass die Effekte nicht in umgekehrter Richtung erklärt werden können. Die Autoren fordern für weitere Forschungsarbeiten echte Längsschnittsdesigns und

(quasi-)experimentelle Studien. Kunter und Pohlmann beziehen sich dabei auch auf die Position von Wheatley (2002), der anführt, dass auch Zweifel an der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung hilfreich sein können, z. B. indem sie die Reflektion des Lehrerhandelns fördern oder vor Burnout schützen.

2.4.7 Zusammenfassung des Abschnitts Selbstwirksamkeitserwartung

Im ersten Teil des Abschnitts wurde das Konstrukt der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde als Glaube an die eigenen Fähigkeiten definiert und sowohl Auswirkungen als auch Quellen und Rahmenbedingungen und Dimensionen dargestellt. Weiterhin wurde das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber anderen Konstrukten, wie z. B. dem Selbstkonzept abgegrenzt. Zur Diagnostik der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurden zwei Skalen vorgestellt.

Im zweiten Teil des Abschnitts wurde die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung als ein bereichsspezifisches Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung genauer betrachtet. Die Definition der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ähnelt der Definition der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, wird jedoch auf den Lehrerberuf bezogen. Zur Diagnostik der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung wurden verschiedene Skalen dargestellt, zu denen bis auf die Skala von Bandura (ohne Jahr) Gütekriterien von den Autoren berichtet wurden. Die Skalen sind jedoch von unterschiedlicher Güte (Schmitz & Schwarzer, 2002). Forschungsergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zeigen positive Effekte einer hohen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung u. a. auf die Leistung und Motivation von Lehrkräften, deren Unterricht und Schüler (Tschannen-Moran et al., 1998). Ausführlicher wurde die Untersuchung von Schulte et al. (2008) dargestellt, bei der sich in einer Querschnittsanalyse bei der Lehramtsstudierenden und Referendaren zeigte, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung sich zwischen den Gruppen unterschied, wenn diese mit der multidimensionalen Skala der Autoren gemessen wurde. Weitere Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zeigen ein uneinheitliches Bild (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Das Vorgehen und die bisherige Interpretation der Forschungsarbeiten werden von Wheatley (2002) und Kunter und Pohlmann (2009) kritisiert.

In der nachfolgenden Untersuchung wird das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung einbezogen. Begründet ist dies zum einen durch die Relevanz des Konstrukts für Anstrengung und Motivation auch in schwierigen Lernsituationen zum anderen durch den Einbezug in das Kompetenzmodell von

Baumert und Kunter (2006, 2011). Basierend auf der Kritik von Wheatley wie auch Kunter und Pohlmann, wird in der Studie dieser Arbeit sowohl längsschnittlich als auch quasi-experimentell untersucht, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartung im Schulpraktikum und in Abhängigkeit der Praktikumsdokumentation entwickelt. Um dies zu untersuchen, wird die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1999) eingesetzt. Diese Wahl ist sinnvoll, da es sich zum einen um ein etabliertes Instrument handelt und zum anderen die Skalen zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung sich auf Aspekte des Lehrerberufs beziehen, welche die Studierenden in den Hospitationspraktika noch nicht durchführen und somit nur schwer einschätzen können.

2.5 Fragestellung

In den vergangenen Abschnitten wurden das Schulpraktikum und insbesondere das Schulpraktikum in Rheinland-Pfalz mit seinen Praktikumsaufgaben sowie das Arbeitsheft als spezielle Form des Portfolios dargestellt. Die beiden Formen der Praktikumsdokumentation (Arbeitsheft und Praktikumsaufgaben) sollen in ihrer Anwendung im Schulpraktikum einander gegenübergestellt werden und unter den Aspekten der Kompetenzentwicklung und der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Akzeptanz verglichen werden.

Die nachfolgende Untersuchung dieser Arbeit deckt dabei verschiedene Forschungslücken ab, welche in den vorangegangenen Abschnitten benannt wurden und an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden. Als erste Forschungslücke ist zu benennen, dass die aufgeführten Studien zur Kompetenzmessung im Lehramtsstudium noch keine Interventionen einsetzten. Die nachfolgende Studie knüpft an dieser Stelle an und untersucht zwei unterschiedliche Praktikumsdokumentationen als Interventionsbedingung. Als weiterer Punkt, wäre die Forderung u. a. von Hascher (2012) anzuführen, längsschnittliche Analysen zur Messung der Wirkung von Schulpraktika einzusetzen. Auch auf diese Forderung wird in der nachfolgenden Untersuchung eingegangen, indem die Daten zu mehreren Messzeitpunkten des Schulpraktikums erfasst werden. Dies geht außerdem mit der Forderung nach einer Systematisierung von bestehenden Praktikumskonzepten einher (Arnold et al., 2011). Die nachfolgende Studie leistet auch dazu einen Beitrag, da sie das bestehende Konzept des Orientierenden Praktikums in Rheinland-Pfalz in Kombination mit der Intervention der Praktikumsdokumentation evaluiert. Nachfolgend werden die Schwerpunkte der Untersuchung genauer dargestellt und Fragestellungen sowie Hypothesen aus dem Stand der Forschung abgeleitet.

2.5.1 Überprüfung der Akzeptanzskala

Ziel der ersten Studie ist es, die in dieser Untersuchung eingesetzte Akzeptanzskala an einer externen Stichprobe zu überprüfen. Dazu werden zum einen die Schwierigkeit und Trennschärfe der Items zum andern die Faktorenstruktur und die Reliabilität der Skala bestimmt. Dazu lassen sich die folgenden Forschungsfragen formulieren:

Welche Trennschärfen und Schwierigkeiten weisen die Items der Akzeptanzskala auf?

Welche Faktorstruktur besitzt die Akzeptanzskala?

Wie hoch die Reliabilität der Akzeptanzskala?

2.5.2 Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum

Die Evaluation der Praktikumsdokumentationen bezieht die Entwicklung selbsteingeschätzter Kompetenzen der Lehramtsstudierenden ein. Begründet ist dies in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK, 2004a), welche verbindliche Ziele sowohl der theoretischen als auch der praktischen Phasen der Lehrerbildung festlegen. Aktuelle Studien aus Deutschland zur Wirksamkeit der Schulpraktika erfassen ebenfalls die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen einen Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenzen während des Schulpraktikums (Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2012; Schubarth et al., 2012), obwohl die Forschergruppen an verschiedenen Standorten, mit verschiedenen Instrumenten und mit unterschiedlichen Praktikumszeiträumen arbeiteten. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Untersuchung von Bach (2013), welcher die Kompetenzen der Lehramtsstudierenden während des Schulpraktikums ebenfalls in einem prä-post-follow-up Design erhoben hat. Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden über das Schulpraktikum ansteigen und danach stabil eingeschätzt werden. Daraus leitet sich die erste Hypothese für die nachfolgende Untersuchung ab:

Hypothese 1a: Die selbsteingeschätzten Kompetenzen in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) steigen während des Schulpraktikums an und werden dann als stabil eingeschätzt.

Ebenfalls ist von Interesse, ob sich die beiden Referenzgruppen (Praktikumsaufgaben) in ihrer selbsteingeschätzten Kompetenz unterscheiden. Dabei ist anzunehmen, dass Studierende der Referenzgruppe 2, welche das Orientierende Praktikum 2 bereits absolviert haben, ihre Kompetenzen höher

einschätzen als Studierende der Referenzgruppe 1, welche das Orientierende Praktikum 2 noch nicht absolviert haben.

Hypothese 1b: Studierende der Referenzgruppe 2, welche das Orientierende Praktikum 2 bereits absolviert haben, schätzen ihre Kompetenzen höher ein als Studierende der Referenzgruppe 1, welche das Orientierende Praktikum 2 noch nicht absolviert haben.

Nachfolgend wird betrachtet wie die Praktikumsdokumentationen auf die Zielstellung des Schulpraktikums eingehen. Der Kompetenzerwerb und die Kompetenzerweiterung bilden eines der drei Ziele des Schulpraktikums (Bach, 2013). Das Arbeitsheft in Form eines Portfolios stellt eine Möglichkeit zur Kompetenzförderung im Schulpraktikum dar, da es theoretische Anteile der universitären Lehre mit den Erfahrungen im Schulpraktikum verbindet (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Ein weiteres Ziel der Schulpraktika ist nach Angaben der KMK (2004a) auch die Analyse des Unterrichts. Diese geht einher mit der Beobachtungsfähigkeit und professionellen Wahrnehmung, welche durch konkrete Beobachtungsaufträge gefördert werden können (Good & Brophy, 2007; Seidel et al., 2010). Die Praktikumsaufgaben verfolgen dieses Ziel nicht ausdrücklich und bieten keine Anleitung zur Beobachtung von Unterricht. Zudem ermöglicht es das Arbeitsheft im Gegensatz zu den Praktikumsaufgaben, Lernprozesse sichtbar zu machen und Entwicklungen aufzuzeigen, da das Arbeitsheft kontinuierlich während der Hospitation bearbeitet wird, während die Praktikumsaufgaben von den Studierenden am Ende des Praktikums verfasst werden. Deshalb liegt die Schlussfolgerung nahe, dass das Arbeitsheft in Form des Portfolios die Kompetenzen der Studierenden stärker fördert als dies die Praktikumsaufgaben tun. Die erste Hypothese lautet daher folgendermaßen:

Hypothese 1c: Die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden werden durch die Arbeit mit dem Arbeitsheft im Schulpraktikum stärker gefördert als durch die Arbeit mit den Praktikumsaufgaben.

Sowohl in der Studie von Oser (1997b, 2001) als auch in der darauf aufbauenden Untersuchung von Baer et al. (2007) wurde die Bedeutsamkeit der Standards erfasst. Während die Bedeutsamkeit in der Untersuchung von Oser (1997b, 2001) eher mittelmäßig eingeschätzt wurde, berichten Baer et al. (2007) über alle Messzeitpunkte eine hohe Einschätzung der Bedeutsamkeit durch die Studierenden. In der nachfolgenden Untersuchung wird die Bedeutsamkeit als Relevanz bezeichnet. Angenommen wird, dass diese sich während des Praktikums nicht verändert, da die Studie von Baer et al. (2007) keine Veränderungen im Verlauf des Lehramtsstudiums zeigte:

Hypothese 1d: Die Studierenden schätzen die Relevanz der Kompetenzen über alle Messzeitpunkte konstant ein.

Ergänzend dazu wird auch untersucht, ob die Form der Praktikumsdokumentation einen Einfluss auf die Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen hat. Da zu diesem Aspekt bislang keine Forschungsergebnisse vorliegen, wird hierzu eine Forschungsfrage formuliert:

Unterscheiden sich die Relevanzeinschätzungen der Studierenden, die im Schulpraktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, von den Studierenden, die mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet haben?

Neben der Bedeutsamkeit erfragte Oser (1997b, 2001) auch die Anwendungswahrscheinlichkeit der Standards. Da es sich bei der nachfolgenden Untersuchung um eine Datenerhebung während des Praktikums handelt, ist es möglich die Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen zu erfassen. Weil die Studierenden, die mit dem Arbeitsheft arbeiten, zu verschiedenen Beobachtungsaufträgen angeregt werden und somit verschiedene Aspekte des Lehrerberufs kennenlernen, kann angenommen werden, dass die Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen ebenfalls höher ist als bei Studierenden, welche die Praktikumsaufgaben bearbeiten:

Hypothese 1e: Die Studierenden, die im Schulpraktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, bewerten die selbsteingeschätzte Anwendungshäufigkeit höher als die Studierenden, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet haben.

Grundlage für die nachfolgende Untersuchung ist das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, 2011), welches auch das Professionswissen und darunter auch das pädagogisch-psychologische Wissen einschließt. Diese Form des Wissens ist ebenfalls grundlegend für die professionelle Wahrnehmung (Seidel et al., 2010). Studierende erwerben schon zu Beginn des Studiums pädagogisch-psychologisches Wissen in der Universität, welches im Schulpraktikum mit Praxiserfahrungen verbunden werden kann. Für die Verbindung von Theorie und Praxis stellt das Arbeitsheft als Form des Portfolios ein geeignetes Instrument dar (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Die Praktikumsaufgaben hingegen stellen keine konkrete Verbindung zu universitären Lehrinhalten, wie z. B. dem pädagogisch-psychologischen Wissen her. Da das Arbeitsheft explizit auf dem pädagogisch-psychologischen Wissen aufbaut und seine Beobachtungsaufgaben an diesem ausgerichtet sind, ist zu erwarten, dass das Arbeitsheft das pädagogisch-psychologische Wissen stärker fördert als die Praktikumsaufgaben:

Hypothese 2a: Die Studierenden, die im Schulpraktikums mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, verfügen nach dem Orientierenden Praktikum 2 über mehr pädagogisch-psychologisches Wissen als die Studierenden, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet haben.

Zu erwarten ist ebenfalls, dass es einen Zusammenhang zwischen der Note, welche von den Lehramtsstudierenden in der Einführungsvorlesung der Psychologie erreicht wurde und dem Ergebnis des pädagogisch-psychologischen Tests. Ähnliche Analysen zu den individuellen Lerngelegenheiten zum Pädagogischen Professionswissen führten auch König, Tachtsoglou und Seifert (2012) im Rahmen der LEK-Studie durch. Dabei berichten die Autoren einen Zusammenhang zwischen besuchten Lehrveranstaltungen und dem pädagogischen Wissen.

Hypothese 2b: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Abschlussnote in der Einführungsvorlesung zur Psychologie und der Leistung im pädagogisch-psychologischen Wissenstest.

2.5.3 Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung

Ein weiterer Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften im Modell von Baumert und Kunter (2006, 2011) ist die motivationale Orientierung, welche auch die Selbstwirksamkeitserwartung einschließt. Tschannen-Moran et al. (1998) fassen dabei in einem Review-Artikel zusammen, dass sich eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung positiv auf die Gestaltung von Unterricht, auf die Schüler und auf das gesamte Schulklima auswirkt. Die Untersuchung zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Schulte et al. (2008) zeigte für die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung keine Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Lehramtsstudierenden und Referendaren. International ist die Befundlage zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium hingegen nicht eindeutig (Woolfolk Hoy & Spero Burke, 2005). Für die nachfolgende Untersuchung ist insbesondere die Studie von Bach (2013) relevant, da sie mehrere Messzeitpunkte während des Schulpraktikums einbezieht. Bach (2013) berichtet für die Einschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung einen Anstieg während des Schulpraktikums, in der Follow-up-Messung fiel diese jedoch wieder signifikant ab. Daraus leiten sich auch die nachfolgenden Hypothesen für die Experimentalgruppe und die Referenzgruppen ab.

Hypothese 3a: Die Selbstwirksamkeitserwartung in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) steigt während des Schulpraktikums an und fällt danach wieder ab.

Hypothese 3b: Studierende der Referenzgruppe 2, die das Orientierende Praktikum 2 absolviert haben, schätzen ihre Selbstwirksamkeitserwartung höher ein als Studierende der Referenzgruppe 1, die das Orientierende Praktikum noch nicht absolviert haben.

Wie das Arbeitsheft die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung versucht zu fördern, wird nachfolgend dargestellt. Im Gegensatz zu den Praktikumsaufgaben bezieht das Arbeitsheft Nahziele ein, um dadurch zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung beizutragen. Während die Praktikumsaufgaben aus zwei umfassenden Aufgabenstellungen bestehen, beinhaltet das Arbeitsheft viele kleinere Aufgaben und Beobachtungsaufträge. Somit wird das komplexe Ziel der Unterrichtshospitalation in kleinere Teilziele zerlegt, durch deren Erreichen Erfolgserlebnisse entstehen können, welche die Selbstwirksamkeitserwartung fördern (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zudem können Bewältigungsstrategien, die Schwarzer und Jerusalem (2002) als wichtiges Element für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung benennen, vom Arbeitsheft stärker gefördert werden als von den Praktikumsaufgaben. Das Arbeitsheft unterstützt zum einen die metakognitive Strategien bei den Studierenden stärker, da diese die verschiedenen Aufgaben im Arbeitsheft selbstständig über den Praktikumszeitraum planen und organisieren müssen. Zum anderen sind die Studierenden im Arbeitsheft aufgefordert, die Lernergebnisse ihres Praktikums zu reflektieren. Die Praktikumsaufgaben gehen weder auf die Reflexion noch auch auf die Arbeitsorganisation während der Praktikumsphase explizit ein. Daraus folgt die Hypothese, dass das Arbeitsheft die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden mehr fördert als das die Praktikumsaufgaben tun:

Hypothese 3c: Die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden wird durch die Arbeit mit dem Arbeitsheft im Schulpraktikum stärker gefördert als durch die Arbeit mit den Praktikumsaufgaben.

2.5.4 Akzeptanz der Praktikumsdokumentation

Im Rahmen der Portfolio-Forschung werden auch die Implementationsbedingungen betrachtet. Studien zur empirischen Wirksamkeit, z. B. zur Wertzuschreibung gegenüber der Arbeit mit Portfolios, fehlen dabei (Zielgelbauer et al., 2013). Die Untersuchung von Imhof und Picard (2009) zeigt heterogene Ergebnisse für die Einschätzung des Portfolios, wobei die Nützlichkeit durch die Teilnehmer höher bewertet wurde als die Wichtigkeit. Wade und Yarbrough (1996) setzten eine Skala zur Erfassung der Akzeptanz des Portfolios ein. Dabei stand die Einschätzung einer wertvollen Portfolio-Erfahrung nicht mit anfänglicher Unsicherheit bezüglich des Zwecks oder Ziels in Verbindung. Frustration im Portfolioprozess wirkte sich jedoch negativ auf die Bewertung des Nutzens der Portfolio-

Erfahrung und des Spaßes aus. In einer Studie von Ziegelbauer et al. (2013) zeigte sich für die Wertzuschreibung von Portfolios durch die Lehramtsstudierenden eine mittlere Ausprägung.

In der nachfolgenden Untersuchung schätzen die Lehramtsstudierenden die Akzeptanz der Praktikumsdokumentationen ein. Aufgrund der Struktur und Einführung in die Zielsetzung des Arbeitshefts wird angenommen, dass die Akzeptanz-Einschätzungen des Arbeitshefts höher ausfallen als die der Praktikumsaufgaben. Daher wird die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 4: Die Studierenden, die im Schulpraktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, schätzen die Akzeptanz der Aufgaben höher ein als die Studierenden, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet haben.

Zusätzlich ist von Interesse, wie sich die Akzeptanzeinschätzung direkt nach dem Praktikum hin zum Follow-up Zeitpunkt in der Experimentalgruppe entwickelt. Da dazu noch keine Forschungsergebnisse vorliegen, wird eine explorative Forschungsfrage aufgestellt:

Wie entwickelt sich die Akzeptanzeinschätzung in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) nach dem Schulpraktikum?

2.5.5 Zusammenhang zwischen den Konstrukten

Nachdem die selbsteingeschätzte Kompetenz, die Relevanz der Kompetenzen sowie deren Anwendungshäufigkeit erfasst wurden, ist auch anzunehmen, dass diese Angaben miteinander korrelieren. Daher wird dieser Zusammenhang in der Experimentalgruppe betrachtet:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz, der eingeschätzten Relevanz der Kompetenzen und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft)?

Neben der selbsteingeschätzten Kompetenz werden auch Rahmenbedingungen des Schulpraktikums im Zusammenhang mit dem Arbeitsheft betrachtet. Bisherige Forschungsergebnisse zu Schulpraktika zeigen, dass insbesondere die Betreuung während der Praktika einen Einfluss auf die Lernprozesse besitzt (Bach, 2013; Hascher, 2012; Schubarth et al., 2011). Insgesamt gibt es zur Betreuung in Schulpraktika aber noch zu wenige empirische Studien (Gröschner & Schmitt, 2012).

In der Untersuchung von Bach (2013) zeigten sich, entgegen der Erwartungen des Autors, kein Zusammenhang zwischen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und selbsteingeschätzten Kompetenz von Lehramtsstudierenden. In welchem Zusammenhang die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation mit den anderen Maßen steht, ist bis jetzt noch nicht im Schulpraktikum untersucht worden. Daher wird die Frage nach dem Zusammenhang der nachfolgenden Konstrukte als explorative Forschungsfrage aufgestellt:

Besteht in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) ein Zusammenhang zwischen den folgenden Konstrukten:

- Selbsteingeschätzte Kompetenz
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Akzeptanz und
- Betreuung.

Bisherige Ergebnisse zur Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung mit der Arbeit an einem Portfolio zeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit einer proaktiven Einstellung der Studierenden korrelierte. Diese wirkte sich wiederum positiv auf die Einschätzung der Wichtigkeit und der Nützlichkeit des Portfolios aus (Imhof & Picard, 2009). Daher wird in der nachfolgenden Untersuchung angenommen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ebenfalls mit einer hohen Einschätzung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Portfolios einhergeht, was mit der Akzeptanz des Portfolios gleichgesetzt werden kann. Daher wird zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Akzeptanz die nachfolgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 5: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft ist, desto höher wird die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation eingeschätzt.

2.5.6 Begründung für die Auswahl des Arbeitshefts

Da die Studierenden in der nachfolgenden Untersuchung zwischen den beiden Praktikumsdokumentationen frei wählen können, ist ebenfalls von Interesse, warum sich Studierende für die Arbeit mit dem Arbeitsheft entscheiden. Daher werden auch die Begründungen der Studierenden für die Entscheidung, mit dem Arbeitsheft zu arbeiten, ausgewertet.

2.5.7 Kompetenz-Einschätzungen durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende

Die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden werden in der nachfolgenden Untersuchung auch mit Einschätzungen durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte bzw. Mentoren verglichen. Bisherige Studien haben gezeigt, dass Mentoren die Studierenden kompetenter einschätzen als die Studierenden sich selbst (Bodensohn & Schneider, 2008), oder es gab keine Unterschiede in der Einschätzungen der beiden Gruppen (Bach, 2013). Hascher (2012) präsentiert im Review-Artikel die Aussage, dass die Fremdeinschätzungen durch die Mentoren die Selbsteinschätzungen der Studierenden übersteigen, als gesichertes Ergebnis zur Schulpraktika-Forschung. Daher wird dies auch als Hypothese für die nachfolgende Untersuchung angenommen:

Hypothese 6: Die Fremdeinschätzungen der Studierenden durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte liegen höher als die Selbsteinschätzungen der Studierenden.

Neben möglichen Unterschieden in der Selbst- und Fremdeinschätzung ist ebenfalls von Interesse, ob praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende die Kompetenzen ähnlich relevant einschätzen oder, ob sich beide Gruppen darin unterscheiden. Da es bisher noch keine Untersuchung dazu gab, wird dies nachfolgend als Forschungsfrage untersucht:

Unterscheiden sich Studierende und praktikumsbetreuende Lehrkräfte in ihrer Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen?

Im gleichen Maße ist von Interesse, ob praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende die Akzeptanz des Arbeitsheftes ähnlich oder unterschiedlich bewerten. Da es sich hierbei um eine neue Form der Praktikumsdokumentation handelt, ist nicht nur die Akzeptanz der Lehramtsstudierenden von Interesse, sondern auch die der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte, zu deren Aufgaben es gehört, die Praktikumsdokumentation zu bewerten und Rückmeldung zu geben. Dazu wird die nachfolgende Forschungsfrage formuliert:

Unterscheiden sich Studierende und praktikumsbetreuende Lehrkräfte in der Akzeptanz-Einschätzung des Arbeitshefts?

2.5.8 Ausblick

Nachfolgend werden in dieser Arbeit drei Studien vorgestellt. Diese Trennung erfolgt, da die Studien teilweise aus verschiedenen Kohorten stammen, aber auch, um die Methoden und Ergebnisse übersichtlicher darstellen zu können. Die erste Studie überprüft die Gütekriterien der selbstkonstruierten Akzeptanz-Skala an einer unabhängigen Stichprobe von Lehramtsstudierenden der Universität Mainz. Die zweite Studie stellt die Hauptuntersuchung dieser Arbeit dar und analysiert die Unterschiede zwischen den Praktikumsdokumentationen. Daran schließt sich die dritte Studie an, welche die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden, die das Arbeitsheft bearbeitet haben, mit den Einschätzungen der Studierenden durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte vergleicht. Anschließend werden die Ergebnisse aller Studien zusammengefasst und diskutiert.

3 Studie 1: Konstruktion der Akzeptanz-Skala

Ziel der ersten Studie ist es, eine neu entwickelte Skala zur Messung der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation hinsichtlich ihrer Faktorenstruktur und Reliabilität zu überprüfen. Dafür wurde die Akzeptanz-Skala bereits in einer Vorstudie des Projekts *Uni cum Praktikum* eingesetzt.

3.1 Methode

3.1.1 Stichprobe

Von den 323 Studierenden, die in der Praktikumsphase im Frühjahr 2011 ihr Schulpraktikum in Rheinland-Pfalz absolvierten, wurden Studierende für die Experimental- ($n_{EG} = 118$) bzw. Kontrollgruppe ($n_{KG} = 105$) vom Projektteam ausgewählt. Alle Studierenden absolvierten das *Orientierende Praktikum 2* im Rahmen ihres Lehramtsstudiums und studierten zu diesem Zeitpunkt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ein Auswahlkriterium für die beiden Stichproben war eine ähnliche Zusammensetzung der Schulformen der Praktikumschulen in Experimental- und Kontrollgruppe. Dabei waren folgende Schulformen vertreten: Berufsbildende Schulen, Gymnasien, Hauptschulen, integrierte Gesamtschulen, Realschulen, Realschulen Plus, Förderschulen und Grundschulen.

Von den $n_{EG} = 118$ Studierenden der Experimentalgruppe füllten $n_{EG'} = 44$ die Fragebögen zu beiden Messzeitpunkten aus. In der Kontrollgruppe taten dies von $n_{KG} = 105$ Studierenden $n_{KG'} = 30$. Da die Form der Praktikumsdokumentation für die Fragestellung dieser Studie nicht relevant ist, werden beide Teilstichproben zusammengeführt. In der daraus resultierenden Teilstichprobe von $n_{gesamt} = 74$ Lehramtsstudierenden waren 60.8% weiblich. Das durchschnittliche Alter lag bei 21.51 Jahren ($SD = 1.98$) und 56.2 % besuchten das 2. Fachsemester (min. 1. Semester, max. 5. Semester). Die Studierenden belegten dabei im Rahmen ihres Lehramtsstudiums verschiedene Fächerkombinationen. Fast alle Studierenden hatten bereits das Orientierende Praktikum 1 absolviert (95.9%). Die Dauer des Praktikums betrug bei 86.5% der Befragten 2 Wochen, bei 9.5% 3 Wochen und 4.0% gaben einen anderen Praktikumszeitraum an.

3.1.2 Design

Die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation wurde erst am Ende des Praktikums erhoben, da die Studierenden erst einmal mit der Praktikumsdokumentation gearbeitet haben mussten, um sie bewerten zu können. Die Studierenden bearbeiteten in zwei Gruppen zwei verschiedene Praktikumsdokumentationen (Arbeitsheft oder Praktikumsaufgaben). Für die nachfolgenden Analysen wurden die Gruppen jedoch zusammengeführt.

3.1.3 Instrumente

Die Befragung der Studierenden erfolgte über Online-Fragebögen, welche den Studierenden auf der Lernplattform *ILIAS* der Universität Mainz zur Verfügung standen. Es gab zwei verschiedene Fragebogen-Versionen, welche sich lediglich in der Art der Praktikumsdokumentation (Arbeitsheft oder Praktikumsaufgaben) unterschieden.

Die Fragebögen enthalten Fragen zur Ermittlung der demographischen Daten und zum aktuellen Schulpraktikum. Die Akzeptanz der Praktikumsdokumentationen wird über eine Skala mit sechs Items operationalisiert, welche in Tabelle 3.1 zu sehen ist. Die Antwortskala reicht dabei von 1 = *ich stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *ich stimme sehr zu*. Zusätzlich wird die Antwortkategorie 6 = *keine Angabe* angeboten. Die Skala zur Akzeptanz der Praktikumsdokumentation wurde vom Projektteam im Rahmen der Untersuchung entwickelt.

Tabelle 3.1
Items der Akzeptanz-Skala

Nr.	Item-Text	Item Abkürzung
1	Die Arbeit mit dem Arbeitsheft/den Praktikumsaufgaben hat mir Spaß gemacht.	Spaß
2	Ich glaube, dass ich Aufgaben oder Materialien aus dem Arbeitsheft/den Praktikumsaufgaben später noch einmal verwenden kann.	Wiederverwenden
3	Ich würde das Arbeitsheft/die Praktikumsaufgaben anderen Studierenden für das Orientierende Praktikum 2 empfehlen.	Weiterempfehlen
4	Mir ist das Ziel des Arbeitshefts/der Praktikumsaufgaben klar.	Ziel
5	Für das kommende Orientierende Praktikum würde ich gern wieder mit einem Arbeitsheft/den Praktikumsaufgaben arbeiten.	Praktikum
6	Die Anleitungen und Fragestellungen im Arbeitsheft/den Praktikumsaufgaben haben mir geholfen, den Unterricht gezielt zu beobachten.	Beobachtung

Inhaltlich lassen sich die einzelnen Items der Akzeptanz-Skala aus dem TAM 2 Modell (Venkatesh & Davis, 2000), welches im theoretischen Hintergrund zum Portfolio präsentiert wurde, ableiten. Dabei kann das Item *Wiederverwenden der Nachweisbarkeit der Ergebnisse* und das Item *Weiterempfehlen der Subjektiven Norm* zugeordnet werden. Die Items *Ziel* und *Praktikum* stellen eine Verbindung zur *Relevanz* dar und das Item *Beobachtung* lässt sich der *Qualität des Outputs* zuordnen. Das erste Item *Spaß* spiegelt hingegen eine affektive Komponente des Portfolioprozesses wider, welche im TAM 2-Modell nicht enthalten ist.

3.2 Durchführung

Die untersuchten Schulpraktika des Orientierenden Praktikums 2 in Rheinland-Pfalz fanden vom 21. Februar bis 15. April 2011 statt. Die Studierenden, die für die Untersuchung ausgewählt wurden, erhielten per E-Mail Informationen über das Projekt *Uni cum Praktikum*. Die Studierenden arbeiteten während des Schulpraktikums entsprechend ihrer Gruppenzugehörigkeit mit dem Arbeitsheft bzw. den Praktikumsaufgaben. Am Ende ihres Praktikums beantworteten beide Gruppen den Online-Fragebogen.

3.3 Ergebnisse

Nachfolgend werden zuerst die deskriptiven Werte zur Akzeptanzskala präsentiert, im Anschluss werden Schwierigkeits- und Trennschärfeanalysen sowie eine Hauptkomponenten- und Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Der Abschnitt endet mit einer kurzen Zusammenfassung der Studie.

Tabelle 3.2

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Schiefe (v) und Kurtosis der Akzeptanz-Items

	N	M	SD	v	Kurtosis
Spaß	74	2.92	1.12	-.137	-.630
Wiederverwenden	72	3.15	1.11	-.311	-.470
Weiterempfehlen	73	3.36	1.22	-.201	-.920
Ziel	73	3.79	.80	-.787	1.405
Praktikum	70	3.10	1.41	-.054	-1.236
Beobachtung	73	3.27	1.15	-.049	-.793
Gesamtskala	74	3.27	.97	-.182	-.574

In Tabelle 3.2 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzelitems sowie die der Gesamtskala abgebildet. Dabei ist zu beachten, dass nur die Angaben im Wertebereich von 1 bis 5 in

die nachfolgenden Analysen einbezogen werden. Keine Angaben (Wert 6) wurden als fehlende Werte betrachtet und von den Studierenden beim Bearbeiten nur vereinzelt genutzt.

3.3.1 Schwierigkeitsanalyse

Im ersten Schritt der Schwierigkeitsanalyse werden die Verteilungen der sechs Items der Akzeptanzskala betrachtet (Tabelle 3.2). Die Analyse der Schiefe v zeigt, dass alle Einzelitems sowie die Gesamtskala eine linksschiefe Verteilung aufweisen, da $v < 0$ ist. Die Verteilungen sind bis auf das Item 4 *Ziel* flachgipflig, da die Werte der Kurtosis kleiner Null sind. Item 4 *Ziel* hingegen ist steilgipflig, da der Wert hier über Null liegt. Bei allen Items wurden dabei alle Antwortkategorien von 1 bis 5 genutzt.

Um die Schwierigkeit der einzelnen Items zu ermitteln, wurden die Items auf den Wertebereich 0 bis 1 normiert (Tabelle 3.3). Die normierten Mittelwerte entsprechen dabei der Itemschwierigkeit p_i . Nach Weise (1975) liegt eine Itemschwierigkeit p_i zwischen .20 und .80 im mittleren Bereich, was auf alle aufgeführten Items zutrifft.

Tabelle 3.3

Normierte Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie die korrigierte Trennschärfe der Items der Akzeptanz-Skala

	N	M normiert	SD normiert	korrigierte Trennschärfe
Spaß	74	.48	.28	.85
Wiederverwenden	72	.54	.28	.68
Weiterempfehlen	73	.59	.30	.82
Ziel	73	.70	.20	.58
Praktikum	70	.53	.35	.86
Beobachtung	73	.57	.29	.75

3.3.2 Trennschärfe

Um die Trennschärfe zu analysieren, wurde die korrigierte Trennschärfe r_{it} berechnet. Diese ist laut Weise (1975) als hoch einzuordnen, wenn sie den Wert .50 überschreitet. Das trifft auf alle Items der Akzeptanz-Skala zu (Tabelle 3.3).

3.3.3 Faktorenanalyse

Um die Faktorenstruktur der Akzeptanz-Skala zu überprüfen wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit allen 6 Items durchgeführt. Als Entscheidungsgrundlage für die Anzahl interpretierbarer Faktoren diente der Scree-Test, welcher eine einfaktorielle Lösung zeigte. Die einfaktorielle Lösung zeigte sich ebenfalls im Eigenwertverlauf (nur ein Faktor > 1) und klärte ca. 70% der Gesamtvarianz der Items auf. Somit stellt der Faktor *Akzeptanz* die abschließende Lösung dar. Die Faktorladungen der Items sind in Tabelle 3.4 dargestellt.

Tabelle 3.4
Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Akzeptanz-Skala

Item Abkürzung	Komponente
	1
Praktikum	.909
Spaß	.903
Weiterempfehlen	.881
Beobachtung	.833
Wiederverwenden	.770
Ziel	.683

3.3.4 Reliabilitätsanalyse

Bei der Analyse der Reliabilität wurden die Daten von 65 der 74 Studierende einbezogen. Die interne Konsistenz der Skala (Cronbachs α) liegt für die Gesamtskala bei $\alpha = .91$. Dies ist als sehr gut einzuschätzen (Field, 2009).

3.4 Zusammenfassung der Studie 1

Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen, dass die Items der Akzeptanz-Skala über gute Kennwerte der Schwierigkeiten und Trennschärfe verfügen. Die Skala wurde dazu an einer unabhängigen Stichprobe geprüft. Die Hauptkomponentenanalyse weist auf eine einfaktorielle Skala hin. Weiterhin kann das Instrument als reliabel bewertet werden. Daher wird das Instrument auch in der nachfolgenden Hauptstudie dieser Arbeit (Studie 2) eingesetzt, welche im nächsten Kapitel dargestellt wird.

4 Studie 2: Hauptstudie

Nachdem die Akzeptanz-Skala für Praktikumsdokumentationen in der Studie 1 untersucht wurde, steht nun der Vergleich zwischen den beiden Formen der Praktikumsdokumentation (Arbeitsheft und Praktikumsaufgaben) im Vordergrund. Diese werden hinsichtlich ihrer Ausprägung der selbst-eingeschätzten Kompetenz, des pädagogisch-psychologischen Wissens, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Akzeptanz verglichen. Zusätzlich wird die Betreuung als Rahmenbedingung des Schulpraktikums analysiert und Zusammenhang zur selbsteingeschätzten Kompetenz, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Akzeptanz berichtet. Nach der Darstellung des Methodenteils werden die Ergebnisse nach Hypothesen geordnet präsentiert. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im letzten Kapitel der Arbeit.

4.1 Methode

4.1.1 Stichproben

Im diesem Abschnitt werden die drei Stichproben der Untersuchung beschrieben. Da es sich um einen Feldversuch handelt, war es nicht möglich, die Gruppen experimentell zu manipulieren. Um die Daten einer Experimentalgruppe, welche über drei Messzeitpunkte erhoben wurden, einordnen zu können, wurden sie mit den Daten zweier Referenzgruppen verglichen.

4.1.2 Experimentalgruppe

Die Experimentalgruppe arbeitete in der Interventionsbedingung während des Schulpraktikums mit dem *Arbeitsheft* (im Rahmen des Projekts *Uni cum Praktikum*) und wurde zu drei Messzeitpunkten befragt. Die Befragung fand mit Hilfe von Online-Fragebögen statt. Tabelle 4.1 zeigt die Rücklaufquoten der Online-Fragebögen zu den drei Messzeitpunkten. Herausgefiltert wurden die Daten von Lehramtsstudierenden, welche die Fragebögen zu jedem der drei Messzeitpunkte ausgefüllt hatten. Daraus ergab sich eine Teilstichprobe von $n_{EG} = 66$ Studierenden. Die Stichprobe bestand ausschließlich aus Lehramtsstudierenden der Universität Mainz. Von den 66 Personen waren 52 weiblich. Somit lag der Anteil der weiblichen Studierenden in der Experimentalgruppe über dem Anteil der weiblichen Studierenden im Lehramtsstudium der Universität Mainz (Daten vom Wintersemester 2012/2013: Anteil der weiblichen Studierenden im Lehramt: 58.8%; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2013). Das durchschnittliche Alter lag bei $M = 21.6$ Jahren ($SD = 1.63$). Die meisten Studierenden besuchten das 2. (25 Personen) oder 3. Fachsemester (30 Personen). Die Analyse der,

neben den Bildungswissenschaften besuchten, Fächer ergibt die folgende Verteilung der Lehramtsstudierenden: Mathe/Naturwissenschaften: 15; Sprachen: 49; Gesellschaftswissenschaften: 38; Musik/Kunst: 2. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich, da fast alle Studierenden zwei Fächer, die sie später unterrichten werden, belegen.

Tabelle 4.1

Rücklaufquoten der Online-Fragebögen in der Experimentalgruppe

Messzeitpunkt	Fragebogen begonnen	Fragebogen beendet
1 (Beginn des Praktikum)	313	168
2 (Ende des Praktikums)	201	126
3 (Follow-up)	133	92

Zusätzlich wurden im Online-Fragebogen Daten zum Studienverlauf erhoben. Diese bezogen sich auf die Veranstaltungen der *Psychologie in den Bildungswissenschaften*. Fast alle Lehramtsstudierenden (64 Personen) gaben an, die Einführungsvorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten*, deren Inhalte im Arbeitsheft aufgegriffen wurden, besucht zu haben. Ebenfalls wurden die vorangegangenen Praktika im Rahmen des Studiums ermittelt. Ein Großteil der Studierenden (63 Personen) hatte das Orientierende Praktikum 1 bereits absolviert. Zwei weitere Studierende gaben an, dass das Orientierende Praktikum 1 ihnen anerkannt wurde, da sie bereits pädagogische Vorerfahrungen gesammelt hatten. Nur eine Person gab an, das Orientierende Praktikum 1 weder absolviert noch anerkannt bekommen zu haben. Zudem wurde auch die Schulform erfasst, an der das aktuelle Orientierende Praktikum 2 stattfand. Die Hälfte der Studierenden absolvierte das Praktikum am Gymnasium (33 Personen), 13 Studierende hospitierten an einer Integrierten Gesamtschule, 12 an einer Realschule Plus und 7 an einer Grundschule. Eine Person gab an, das Praktikum an einer Sonder- oder Förderschule durchzuführen.

4.1.3 Referenzgruppe 1

Die Referenzgruppe 1 setzt sich aus Lehramtsstudierenden zusammen, die noch kein Orientierendes Praktikum 2 absolviert hatten. Sie bildet also eine Referenz zur Experimentalgruppe zum ersten Messzeitpunkt. Auch die Referenzgruppe wurde per Online-Fragebogen befragt. Die Beteiligung an diesem ist in Tabelle 4.2 dargestellt. Einbezogen wurden diejenigen Datensätze, die vollständig ausgefüllt waren. Somit bestand die Teilstichprobe der Referenzgruppe 1 aus $n_{RGI} = 64$ Lehramtsstudierenden. Die Stichprobe beinhaltet 40 weibliche Studierende. Der Altersdurchschnitt lag bei $M = 20.9$

Jahren ($SD = 2.92$). Die meisten Studierenden befanden sich im 1. (34 Personen) oder 2. Fachsemester (26 Personen). Alle Lehramtsstudierenden absolvierten ihr Studium zum Zeitpunkt der Befragung an der Universität Mainz. Die Studierenden verteilen sich über die neben den Bildungswissenschaften belegten Fachrichtungen folgendermaßen: Mathe/Naturwissenschaften: 23; Sprachen: 31; Gesellschaftswissenschaften: 45; Sport: 2. Zwei Drittel der Lehramtsstudierenden (43 Personen) hatte bereits die Einführungsvorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten der Psychologie in den Bildungswissenschaften* besucht. Jedoch hatte nur gut ein Drittel (24 Personen) das Orientierende Praktikum 1 bereits absolviert und vier Studierende gaben an, dass ihnen das Orientierende Praktikum 1 aufgrund von anderen Vorleistungen anerkannt wurde. Insgesamt hatten 36 Studierende das Orientierende Praktikum 1 weder absolviert noch wurde es ihnen anerkannt.

4.1.4 Referenzgruppe 2

Die Referenzgruppe 2 setzt sich aus Lehramtsstudierenden zusammen, die das Orientierende Praktikum 2 bereits absolviert hatten. Diese Studierenden bilden somit die Referenzgruppe zum dritten Messzeitpunkt der Experimentalgruppe. Auch in dieser Gruppe wurde ein Online-Fragebogen eingesetzt. Die Rücklaufquote des entsprechenden Online-Fragebogens ist in Tabelle 4.2 zu sehen. Insgesamt füllten $n_{RG2gesamt} = 105$ Lehramtsstudierende den Fragebogen vollständig aus. Ausgeschlossen wurden die Daten von Studierenden, die während des Praktikums mit dem Arbeitsheft gearbeitet hatten. Auf Grund dieser Einschränkung bestand die Stichprobe aus $n_{RG2} = 97$ Lehramtsstudierenden. Zwei Drittel der Studierenden waren weiblich (65 Personen). Das durchschnittliche Alter betrug $M = 23.0$ Jahre ($SD = 2.24$). Die meisten Studierenden befanden sich zwischen dem 5. und dem 7. Fachsemester (5. Fachsemester: 34 Personen; 6. Fachsemester: 23 Personen; 7. Fachsemester: 25 Personen). Alle Studierenden hatten mindestens zwei Veranstaltungen (Vorlesung oder Seminar) der *Psychologie in den Bildungswissenschaften* besucht. Zudem hatten alle Studierenden bereits das Orientierende Praktikum 2 besucht.

Tabelle 4.2

Rücklaufquoten der Online-Fragebögen in der Referenzgruppe 1 und Referenzgruppe 2

Gruppe	Fragebogen begonnen	Fragebogen beendet
Referenzgruppe 1	239	69
Referenzgruppe 2	286	105

4.2 Design

Wie bereits im Abschnitt Stichprobe erwähnt, enthält das Design der Studie drei Messzeitpunkte. Die Daten der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft wurden dabei zu Beginn des Praktikums, am Ende des Praktikums sowie in einem Follow-up 1.5 Monate nach dem Schulpraktikum erhoben. Da die ursprüngliche Idee einer Kontrollgruppe, welche ebenfalls über drei Messzeitpunkte erfasst wird, auf Grund zu geringer Teilnehmerzahlen nicht umgesetzt werden konnte, wurden alternativ zwei Referenzgruppen erfasst. Die Referenzgruppe 1 besteht dabei aus Studierenden, welche das Orientierende Praktikum 2 noch nicht absolviert haben, die Referenzgruppe 2 aus Studierenden, welche das Orientierende Praktikum 2 bereits absolviert und dazu die Praktikumsaufgaben bearbeitet hatten. Die Daten beider Gruppen wurden zwar nach den Praktika während des Semesters erhoben, können aber auf Grund ihrer eben genannten Eigenschaften dem ersten und dritten Messzeitpunkt zugeordnet werden. Daraus ergibt sich das Design der Studie 2, welches in Abbildung 4.1 dargestellt ist.

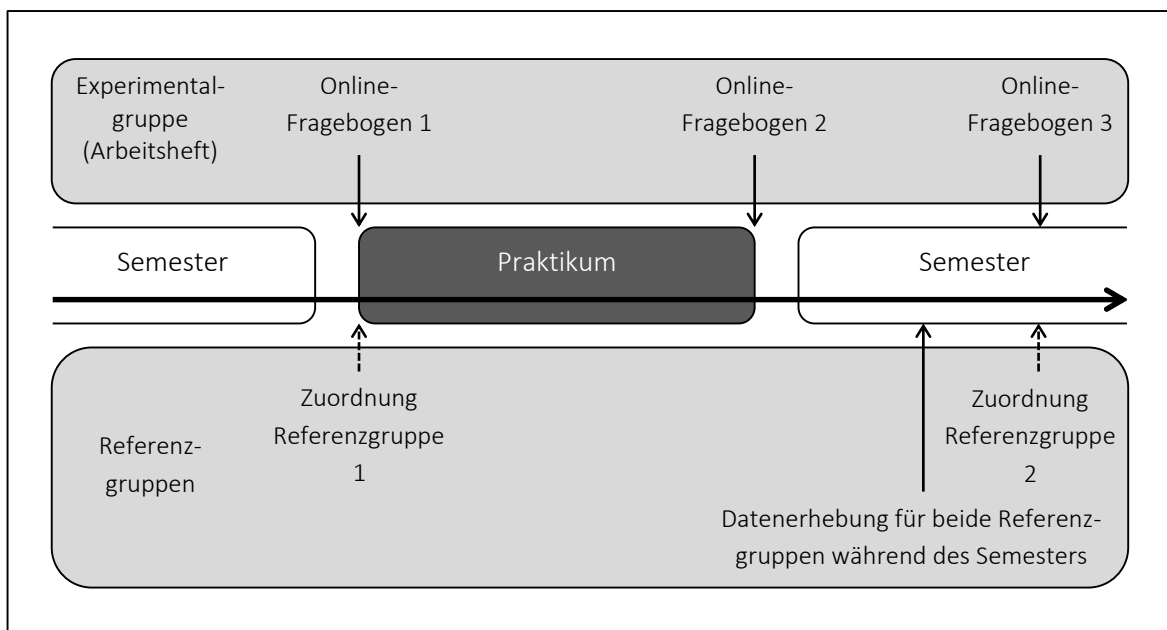


Abbildung 4.1 Design der Datenerhebung für Studie 2

4.3 Instrumente

Für die Erfassung der Daten füllten die Studierenden aller Gruppen Online-Fragebögen aus. Diese werden für die einzelnen Zielgruppen (Experimentalgruppe und Referenzgruppen) in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt. Alle Fragebögen wurden über das Online-Portal *Unipark* bereitgestellt.

4.3.1 Datenerhebungen der Studierenden mit dem Arbeitsheft (Experimentalgruppe)

Eine Übersicht der Skalen und Online-Fragebogen-Abschnitte, welche in die Messungen zu den drei Messzeitpunkten einfließen, ist in Tabelle 4.3 abgebildet. Die Abschnitte werden anschließend im Einzelnen erläutert.

Tabelle 4.3

Übersicht über verwendete Fragebogen-Abschnitte und Skalen zu den einzelnen Messzeitpunkten bei Studierenden, die mit dem Arbeitsheft arbeiteten (Experimentalgruppe).

Fragebogen-Abschnitte und Skalen	Beginn des Praktikums	Ende des Praktikums	Follow-up
Demografische Daten und Angaben zum Studienverlauf	x	x	x
Rahmenbedingungen des aktuellen Schulpraktikums	x	x	
Skala zur Akzeptanz des Arbeitshefts		x	x
Skala der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehramtsstudierenden	x	x	x
Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung	x	x	x
Wissensfragen		x	
Bewertung von <i>Uni cum Praktikum</i>			x

Demografische Daten und Angaben zum Studienverlauf

Die Studierenden gaben zu Beginn des Fragebogens einen persönlichen Code an. Dieser Code ermöglicht es, die Daten der Versuchspersonen über die Erhebungszeitpunkte zuzuordnen. Der Abschnitt zu den demografischen Daten beinhaltet die Frage nach dem Geschlecht und dem Alter der Studierenden. Die Angaben zum Studienverlauf beziehen sich auf das momentane Fachsemester und die Fächerkombination der Lehramtsstudierenden. Ebenfalls erfragt wurde die Note aus der Klausur zur Vorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten*, der Einführungsvorlesung der *Psychologie in den Bildungswissenschaften*, und welche weiteren Veranstaltungen die Studierenden bereits im Fachbereich *Psychologie in den Bildungswissenschaften* absolviert hatten.

Rahmenbedingungen des vergangenen und aktuellen Schulpraktikums

Zu Beginn des Orientierenden Praktikums 2 (Messzeitpunkt T1) gaben die Studierenden Rahmenbedingungen zum aktuellen Orientierenden Praktikum 2 an, indem sie die Praktikumsdauer, die Schul-

form und die gewählte Art der Praktikumsdokumentation nannten. Die Art der Praktikumsdokumentation wurde lediglich zur Kontrolle der Gruppenzugehörigkeit erfragt. Weiterhin wurde erfragt, warum sich die Studierenden für die Arbeit mit dem Arbeitsheft entschieden haben. Am Ende des Orientierenden Praktikums 2 (Messzeitpunkt T2) gaben die Lehramtsstudierenden erneut die gewählte Praktikumsdokumentation an und schätzten die praktikumsbetreuende Lehrkraft des aktuellen Schulpraktikums anhand von Kriterien ein. Zum dritten Messzeitpunkt (T3) im nachfolgenden Semester wurden die Studierenden wiederum nach der verwendeten Praktikumsdokumentation im Orientierenden Praktikum 2 gefragt.

Akzeptanz des Arbeitshefts

Die Akzeptanz des Arbeitshefts schätzten die Studierenden zu zwei Messzeitpunkten nach dem Orientierenden Praktikum 2 auf einer Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme sehr zu* ein (z. B. „Mir ist das Ziel des Arbeitshefts klar.“). Die selbstentwickelte Skala des Projektteams wurde bereits in der *Studie 1* vorgestellt und ihre Gütekriterien präsentiert.

Selbsteingeschätzte Kompetenzen der Lehramtsstudierenden

Nachdem im Abschnitt *Lehrerkompetenzen* verschiedene Verfahren zur Kompetenzdiagnostik vorgestellt wurden, wird in der nachfolgenden Untersuchung mit einem Maß der Selbsteinschätzung gearbeitet. Zur Erfassung der selbsteingeschätzten Kompetenzen von Lehramtsstudierenden wurden die *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung* von Gröschner (2009) eingesetzt. Die Skala enthält insgesamt 33 Items, die in vier Subskalen unterteilt sind: *Unterrichten* (11 Items), *Erziehen* (9 Items), *Beurteilen* (7 Items) und *Innovieren* (6 Items). Auf einer Skala von 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr* gaben die Studierenden zu jedem Item bzw. zu jeder beschriebenen Kompetenz an, wie kompetent sie sich darin fühlen („Wie kompetent fühlen Sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt in der oben genannten Aussage?“), für wie relevant sie diese Kompetenzen halten („Für wie relevant halten Sie die oben genannte Aussage für Ihren zukünftigen Beruf als Lehrer/in?“) und wie oft die Studierenden die angeführten Kompetenzen im aktuellen Schulpraktikum angewendet haben („Wie oft haben Sie die oben genannte Kompetenz in Ihrem Praktikum angewendet?“). Dabei ist anzumerken, dass die Fragen nach der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit nicht in der Originalskala von Gröschner (2009) enthalten sind, sondern für die vorliegende Untersuchung ergänzt wurden. Die Skalen wurden zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt.

Gröschner und Schmitt (2012) veröffentlichten Gütekriterien zu den *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung*. Diese stammen aus der Untersuchung zum Projekt *Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLIP)* (Gröschner & Schmitt, 2012). Die interne Konsistenz der vier Skalen liegt dabei zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .89$, was als gut zu bewerten ist (Field, 2009). Zwischen den vier Kompetenzbereichen berichten die Autoren einen mittleren Zusammenhang zwischen $r = .57$ und $r = .77$. Trotz der Korrelation untereinander sind die vier Kompetenzbereiche jedoch, laut der Autoren, als einfaktoriell zu betrachten. Auch die Re-Test-Korrelation, welche zwischen $r = .31$ und $r = .50$ lag, bestimmten Gröschner und Schmitt (2012). Die Modellgüte berichten die Autoren ebenfalls als akzeptabel bis gut (Gröschner & Schmitt, 2012).

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Von den im Abschnitt *Selbstwirksamkeitserwartung* dargestellten Skalen wird in dieser Untersuchung eine Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung verwendet. Die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer (1999) besteht aus 10 Items (z. B. „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“) und wurde zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt. Die dazugehörige Antwortskala ist vierstufig, von 1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*. Die vollständige Skala ist im Anhang abgebildet. Die interne Konsistenz der Gesamtskala bei allen Stichproben aus Deutschland berichten die Autoren der Skala zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$. Hinz, Schumacher, Albani, Schmid und Brähler (2006) nahmen eine bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala vor und berichten diese als eindimensionale Skala. Des Weiteren gaben sie an, dass es sich bei der Skala um ein reliables (Cronbachs $\alpha = .92$) und faktoriell valides (einfaktorielle Lösung, 57.1% aufgeklärte Varianz) Instrument handelt.

Wissensfragen

Die eingesetzten Wissensfragen ergänzen die selbsteingeschätzte Kompetenz der Studierenden und fragen pädagogisch-psychologisches Wissen ab. Sie beziehen sich auf die Inhalte der Einführungsvorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten*. Folgende Wissensgebiete sind dabei im Multiple-Choice Format enthalten:

- Entwicklungsbereiche (2 Fragen),
- Lernstrategien (2 Fragen),
- Attribution (2 Fragen),
- Lernstörungen (1 Frage),
- Vorurteile (1 Frage),
- Motivation und Ziele (1 Frage),

- Operantes Konditionieren (1 Frage),
- Gedächtnisinhalte (1 Frage) und
- wissenschaftliches Arbeiten (1 Frage).

Ein Beispiel-Item aus dem Entwicklungsbereich ist in Abbildung 4.2 dargestellt. Die Studierenden bearbeiteten die Fragen zum zweiten Messzeitpunkt am Ende des Schulpraktikums.

Wenn ein Schüler in der Klasse immer der letzte oder bei den letzten ist, wenn es darum geht, eine Aufgabe zu Ende zu bringen, so ist das ein Hinweis darauf, dass er

- Aufmerksamkeitsstörungen hat.
- über mangelnde kognitive Fähigkeiten verfügt.
- Desinteresse und fehlende Motivation mitbringt.
- die soziale Bezugsnorm verfehlt. (richtige Antwort)

Abbildung 4.2 Beispiel-Item der Wissensfragen (Bereich Lernstörungen)

Betreuung im Schulpraktikum

Die Betreuung im Schulpraktikum wurde über 6 Items, welche in Tabelle 4.4 dargestellt sind, erhoben. Die Antwortskala reichte dabei von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme sehr zu*. Die Skala wurde von der Autorin speziell für die Betreuung von Praktikumsdokumentationen erstellt.

Tabelle 4.4
Skala zur Betreuung im Schulpraktikum

Nr.	Item	Abkürzung
1	Die PbL zeigte sich aufgeschlossen gegenüber der von mir gewählten Form der Praktikumsdokumentation (Arbeitsheft).	Aufgeschlossen
2	Die PbL half mir bei Fragen und Problemen mit der Praktikumsdokumentation.	Probleme
3	Die PbL gab mir zusätzliche Aufgaben im Praktikum (unabhängig von der Praktikumsdokumentation).	Aufgaben
4	Die PbL nahm sich Zeit, um Aufgaben aus der Praktikumsdokumentation nachzubesprechen.	Nachbesprechen
5	Die PbL gibt/gab mir Rückmeldung zu meiner Praktikumsdokumentation.	Rückmeldung
6	Insgesamt fühlte ich mich gut von meiner PbL betreut.	Insgesamt

Anmerkung: PbL = praktikumsbetreuende Lehrkraft

4.3.2 Datenerhebung in den Referenzgruppen

Die beiden Online-Fragebögen für die Referenzgruppen sind in gleicher Art aufgebaut wie die vorangestellten Online-Fragebögen für die Experimentalgruppe, welche mit dem Arbeitsheft arbeitete. Eine Übersicht über die Skalen und Fragebogen-Abschnitte ist in Tabelle 4.5 dargestellt. Dabei entsprechen die Abschnitte und Skalen denen der Experimentalgruppe. Diese wurden bereits im Abschnitt *Datenerhebung der Studierenden mit dem Arbeitsheft (Experimentalgruppe)* erwähnt und werden aus diesem Grund nicht nochmals aufgeführt. Zu ergänzen ist lediglich, dass die Studierenden der Referenzgruppen nach der Einschätzung der Praktikumsaufgaben gefragt wurden und nicht nach dem Arbeitsheft.

Tabelle 4.5

Übersicht über verwendete Fragebogen-Abschnitte und Skalen zu beiden Messzeitpunkten bei Studierenden, die mit den Praktikumsaufgaben arbeiteten (Referenzgruppen).

Fragebogen-Abschnitte und Skalen	Vor OP 2 (Referenzgruppe 1)	Nach OP 2 (Referenzgruppe 2)
Demografische Daten und Angaben zum Studienverlauf	x	x
Rahmenbedingungen des vergangenen oder aktuellen Schulpraktikums	x	
Skalen zur Akzeptanz der Praktikumsaufgaben		x
Skala der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehramtsstudierenden	x	x
Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung	x	x
Wissensfragen		x

Hinweis: OP2 = Orientierendes Praktikum 2

4.4 Durchführung

4.4.1 Vorgehen bei Studierenden der Experimentalgruppe

Die Daten der Studie 2 wurden in zwei Praktikumszeiträumen erhoben: im Herbst 2011 und im Frühjahr 2012. Die Praktikumsphase im Herbst 2011 begann am 15.08.2011 und endete am 30.09.2011. Insgesamt waren 266 Lehramtsstudierende der Universität Mainz zu dieser Zeit für ein Orientierendes Praktikum 2 in Rheinland-Pfalz angemeldet. Im Frühjahr 2012 war die Praktikumsphase vom 13.02.2012 bis 23.03.2012 angesetzt. Zu dieser hatten sich 277 Lehramtsstudierende für ein Orientierendes Praktikum 2 angemeldet. Die Orientierenden Praktika 2 in Rheinland-Pfalz fanden an allen

Schulformen statt. Die Zuweisung der Studierenden zu den Praktikumschulen erfolgte durch das MBWWK in Rheinland-Pfalz.

Vorgehen, Informationsmaterialien und E-Mails waren für beide Erhebungszeitpunkte identisch und werden daher nur einmal dargestellt. Für die Datenerhebung stellte das MBWWK eine Liste mit Angaben der Studierenden (Name, E-Mail-Adresse, Praktikumszeitraum, Praktikumschule und Adresse der Praktikumschule) zur Verfügung. Mit Hilfe dieser Angaben konnten die Studierenden mittels einer ersten E-Mail über das Projekt *Uni cum Praktikum* und das Arbeitsheft informiert werden. Außerdem informierte das Projektteam die Studierenden der Einführungsvorlesung *Entwicklung, Lernen und soziales Verhalten* über das Projekt *Uni cum Praktikum* und das Arbeitsheft.

Zu Beginn der Praktikumsphase erhielten alle Studierenden, die im jeweiligen Praktikumszeitraum ihr Praktikum absolvierten, eine erste E-Mail. Diese enthielt grundlegende Informationen zum Projekt und zur Anmeldung für *Uni cum Praktikum* sowie Informationsblätter für Studierende und die Praktikumschule mit der Bitte um Weiterleitung. Ziel dieses Projektschrittes war die umfassende Informationsweitergabe an Studierende und Praktikumschulen, denn nur auf diesem Wege konnten auch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte informiert werden und ihnen zusätzliche Materialien (z. B. das Begleitheft für praktikumsbetreuende Lehrkräfte) zugesendet werden. Zusätzlich wurden die Studierenden in einen Projektkurs auf der Lernplattform *ILIAS* der Universität Mainz eingeladen. Die Lernplattform wurde gewählt, weil die Studierenden damit bereits vertraut waren. Der *ILIAS*-Kurs enthielt weitere Informationen zum Projekt *Uni cum Praktikum* und zum Vorgehen. Außerdem stand dort das Arbeitsheft für die Studierenden zur Verfügung, so dass die Studierenden Einblick in dieses nehmen und es ausdrucken konnten. Eine Übersicht aller für die Studierenden relevanten Projektschritte, die nachfolgend erläutert werden, ist in Tabelle 4.6 enthalten.

Da die Studierenden ihre Praktika nicht alle zum gleichen Zeitpunkt begannen und abschlossen, sondern diese über den gesamten Praktikumszeitraum verteilt waren, wurden alle nachfolgend erwähnten E-Mails entsprechend dem Anfangs- bzw. Endtermin der Praktika an die entsprechenden Studiengruppen versandt. Somit wurden die Studierenden rechtzeitig an kommende Projektschritte erinnert. Diese Maßnahme diente der Stabilisierung der Stichprobe und zur Motivierung der Studierenden, sich an weiteren Projektschritten zu beteiligen.

Tabelle 4.6

Für die Studierenden relevante Projektschritte von *Uni cum Praktikum*

Zeitraum	Projektschritt
Zu Beginn des Praktikumszeitraums	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erste E-Mail mit allgemeinen Informationen zum Projekt und zur Anmeldung an alle Studierenden, die im Praktikumszeitraum das Orientierende Praktikum 2 absolvieren ▪ Einladung in den ILIAS-Kurs <i>Uni cum Praktikum</i> mit Zugriff auf weitere Informationen und das <i>Arbeitsheft</i>
Zu Beginn des Praktikums (Messzeitpunkt 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ E-Mail zum Praktikumsbeginn mit Informationen zur Anmeldung und Link zum Online-Fragebogen 1 ▪ Erinnerungs-E-Mail am ersten Praktikumstag mit Link zum Online-Fragebogen 1
Am Ende des Praktikums (Messzeitpunkt 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ E-Mail zum Praktikumsende mit Link zum Online-Fragebogen 2 und Informationen für die praktikumsbetreuende Lehrkraft ▪ Erinnerungs-E-Mail drei Tage nach Praktikumsende mit Link zum Online-Fragebogen 2
Nach dem Praktikum (Messzeitpunkt 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ E-Mail 1.5 Monate nach Ende der Praktikumsphase mit Link zum Online-Fragebogen 3 ▪ Erinnerungs-E-Mail mit Link zum Online-Fragebogen 3

Vor Beginn des Praktikums

Kurz vor Beginn des Praktikums erhielten die Studierenden eine E-Mail, die sie noch einmal um die Teilnahme am Projekt und die Anmeldung zu diesem bat, erste Projektschritte erklärte und den Link für den Online-Fragebogen 1 enthielt. Für die Anmeldung zum Projekt wurden die Studierenden aufgefordert, eine E-Mail an die Projektleitung zu schreiben, die Angaben zu Namen, Praktikumszeitraum und Schule sowie Name und E-Mail-Adresse der praktikumsbetreuenden Lehrkraft enthielt. Nur auf diesem Weg war es der Projektleitung möglich, Kontakt zu den praktikumsbetreuenden Lehrkräften in der Schule aufzunehmen und diese angemessen über das Projekt zu informieren. Zudem informierte die E-Mail alle Studierenden, die nicht am Projekt teilnahmen, dass diese sich dennoch an der Online-Umfrage beteiligen konnten. Der Rücklauf war jedoch gering. Zum ersten Praktikumstag der Studierenden erfolgte eine weitere Erinnerungs-E-Mail, die nochmals den Link zum Online-Fragebogen 1 enthielt.

Während des Praktikums hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Projektleitung bei Fragen oder Problemen via E-Mail oder Telefon zu kontaktieren. Die Rückfragen wurden dann zeitnah bearbeitet.

Ende des Praktikums

Einen Tag vor Ende des Praktikums erhielten die Studierenden eine E-Mail, welche den Link zum Online-Fragebogen 2 enthielt. Drei Tage nach Praktikumsende folgte dann eine Erinnerungs-E-Mail an die Studierenden mit dem Link zum Online-Fragebogen 2.

Nach dem Praktikum

Zur Mitte des darauffolgenden Semesters (ca. 1.5 Monate nach Praktikumsende) wurden die Studierenden per E-Mail um Teilnahme am Online-Fragebogen 3 gebeten. Eine dazugehörige Erinnerungs-E-Mail folgte vier Wochen später, kurz bevor der Online-Fragebogen geschlossen wurde.

4.4.2 Durchführung bei Studierenden der Referenzgruppe 1 und 2

Da die Teilnahme von Studierenden, die während des Praktikumszeitraums die Praktikumsaufgaben bearbeiteten, zu gering war, um statistische Analysen durchführen zu können, werden die Daten der Experimentalgruppe mit den Daten zweier Referenzgruppen verglichen. Diese Daten wurden im Laufe des Wintersemesters 2011/2012 erhoben.

Der Link zum Online-Fragebogen für die Referenzgruppe 1 stand den Studierenden vom 24.11.2011 bis 25.02.2012 zur Verfügung. Angeworben wurden die Studierenden in Vorlesungen für Lehramtsstudierende der Universität Mainz. Die Vorlesungen wurden nach dem Kriterium ausgewählt, dass diese von Studierenden laut Studienplan häufig zu Beginn des Studiums besucht werden. So konnte sichergestellt werden, dass diese Studierenden noch nicht das Orientierende Praktikum 2 absolviert hatten.

Die Studierenden der Referenzgruppe 2 wurden ebenfalls in Veranstaltungen der Universität Mainz angeworben. Hierfür wurden Seminare gewählt, in denen Studierende teilnehmen, die sehr wahrscheinlich ihr Orientierendes Praktikum 2 bereits absolviert hatten. Dieses Kriterium wurde auch in den Infomaterialien zum Online-Fragebogen betont. Der Online-Fragebogen stand den Studierenden vom 11.01.2012 bis 28.02.2012 zur Verfügung.

4.5 Ergebnisse

4.5.1 Selbsteingeschätzte Kompetenz

Im Mittelpunkt dieses Abschnittes steht die Frage, ob sich die selbsteingeschätzten Kompetenzen sowie die Einschätzung der Relevanz und Anwendungshäufigkeiten der Kompetenzen zwischen der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft und der Referenzgruppe 2 mit den Praktikumsaufgaben unterscheiden. Um diese Hypothesen zu überprüfen, wurden die *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung* (Gröschner, 2009) eingesetzt. Diese erfassen jedoch nur den Aspekt der selbsteingeschätzten Kompetenz. Daher wurden sie um die Aspekte *Relevanz* und *Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen* erweitert. Die Antwortskala reicht von 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr (kompetent/relevant/angewendet)*.

Reliabilität der eingesetzten Skalen zu Kompetenzeinschätzung

Bevor in den nachfolgenden Abschnitten die selbsteingeschätzte Kompetenz, die Relevanz und die Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen genauer betrachtet werden, werden die Reliabilitäten der eingesetzten Skalen überprüft. Diese sind in Tabelle 4.7 dargestellt. Die Reliabilitäten sind als gut einzuschätzen, da mit Ausnahme weniger Werte alle internen Konsistenten den Wert $\alpha = .8$ übersteigen (Field, 2009).

Tabelle 4.7

Interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skalen zur selbsteingeschätzten Kompetenz, der Relevanz und Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen in der Experimentgruppe und den Referenzgruppen 1 und 2 zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3)

Gruppen	T1		T2		T3	
	EG	RG1	EG	EG	RG2	
Skalen	α	α	α	α	α	
Selbsteingeschätzte Kompetenz						
Unterrichten	.89	.91	.89	.91	.82	
Erziehen	.87	.89	.87	.88	.83	
Beurteilen	.89	.85	.88	.92	.78	
Innovieren	.89	.87	.87	.88	.82	
Relevanz der Kompetenz						
Unterrichten	.83	.91	.81	.87	.77	
Erziehen	.73	.93	.86	.79	.80	
Beurteilen	.87	.91	.87	.82	.87	
Innovieren	.91	.91	.86	.90	.89	
Anwendungshäufigkeit der Kompetenz						
Unterrichten	-	-	.86	-	.91	
Erziehen	-	-	.84	-	.82	
Beurteilen	-	-	.88	-	.83	
Innovieren	-	-	.80	-	.65	

Selbsteingeschätzte Kompetenz der Studierenden

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zur selbsteingeschätzten Kompetenz der Lehramtsstudierenden dargestellt. Dabei stehen sowohl die Entwicklung der selbsteingeschätzten Kompetenz als auch mögliche Unterschiede zwischen Gruppen mit verschiedenen Praktikumsdokumentationen im Mittelpunkt. Folgende Hypothesen wurden dazu formuliert:

Hypothese 1a: Die selbsteingeschätzten Kompetenzen in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) steigen während des Schulpraktikums an und werden dann als stabil eingeschätzt.

Hypothese 1b: Studierende der Referenzgruppe 2, welche das Orientierende Praktikum 2 bereits absolviert haben, schätzen ihre Kompetenzen höher ein als Studierende der Referenzgruppe 1, welche das Orientierende Praktikum 2 noch nicht absolviert haben.

Hypothese 1c: Die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden werden durch die Arbeit mit dem Arbeitsheft im Schulpraktikum stärker gefördert als durch die Arbeit mit den Praktikumsaufgaben.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtskala und der Subskalen zur selbsteingeschätzten Kompetenz für die Experimentalgruppe und für die Referenzgruppen sind in Tabelle 4.8 dargestellt. Dabei liegen die Mittelwerte für fast alle Gruppen und Messzeitpunkte oberhalb dem Skalenmittelwert von 4. Nur die Referenzgruppe 1 schätzte sich auf der Subskala *Innovieren* leicht unter dem Skalenmittelwert ein. Zu Beginn des Praktikums (T1) beurteilte die Experimentalgruppe ihre Kompetenzen auf der Subskala *Innovieren* am höchsten, die Referenzgruppe auf der Subskala *Erziehen*. Am wenigsten kompetent bewerteten sich zu Beginn des Schulpraktikums die Experimentalgruppe beim *Beurteilen* und die Referenzgruppe beim *Innovieren*. Am Ende des Praktikums (T2) wurden nur in der Experimentalgruppe Daten erhoben. Diese schätzte sich im *Unterrichten* am kompetentesten und im *Innovieren* am wenigsten kompetent ein. Im Follow-up (T3) bewerteten sich sowohl Experimental- als auch Referenzgruppe 2 im *Unterrichten* am höchsten. Während die niedrigste Einschätzung in der Experimentalgruppe jedoch beim *Innovieren* lag, fühlte sich die Referenzgruppe 2 im *Erziehen* am wenigsten kompetent.

Tabelle 4.8

Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Kompetenz-Gesamtskala und -Subskalen der Experimentalgruppe (EG) und der Referenzgruppen (RG1/2) zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3)

Gruppen Skalen	T1		T2		T3	
	EG	RG1	EG	EG	RG2	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
Gesamtskala	4.38 (.87)	4.39 (.98)	4.73 (.85)	4.87 (.83)	4.76 (.74)	
Unterrichten	4.49 (.86)	4.51 (1.04)	5.05 (.83)	5.06 (.85)	5.20 (.73)	
Erziehen	4.51 (.94)	4.66 (1.12)	4.79 (.90)	4.84 (.89)	4.66 (.92)	
Beurteilen	4.32 (1.02)	4.35 (1.00)	4.66 (1.05)	4.83 (1.05)	4.74 (.85)	
Innovieren	5.30 (1.12)	3.82 (1.23)	4.16 (1.14)	4.35 (1.13)	4.76 (.74)	

Anmerkung: Antwortskala: 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr (kompetent)*

Um die Hypothese 1a zur Entwicklung der selbsteingeschätzten Kompetenz in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft zu prüfen, wurde eine Varianzanalyse eingesetzt. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung in der Experimentalgruppe wies einen signifikanten Unterschied der selbsteingeschätzten Kompetenz über die drei Messzeitpunkte auf, sowohl auf der Gesamtskala als auch auf

den Subskalen (Tabelle 4.9). Der Post-hoc-Test nach Bonferroni zeigte signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten sowie zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt auf der Gesamtskala und auf allen vier Subskalen. Dies bedeutet, dass die Studierenden, die mit dem Arbeitsheft arbeiteten, ihre Kompetenzen während des Praktikums als ansteigend einschätzten. Dieser Anstieg ist statistisch bedeutsam. Vergleicht man den Messzeitpunkt am Ende des Praktikums mit dem des Follow-ups, so steigen die Mittelwerte nach Ende des Praktikums zwar weiter an, dieser Anstieg ist jedoch nicht signifikant. Somit kann die Hypothese 1a beibehalten werden.

Tabelle 4.9

Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung über drei Messzeitpunkte in der Experimentalgruppe für Kompetenz-Gesamtskala und -Subskalen

Skala	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Gesamtskala	1.66	8.57	5.15	20.26	<.001	.24
Unterrichten	2.0	14.11	7.10	26.49	<.001	.29
Erziehen	1.75	4.34	2.48	18.42	≤.001	.12
Beurteilen	1.79	8.80	4.92	11.09	<.001	.15
Innovieren	1.88	49.62	26.37	36.04	<.001	.36

Für die Hypothese 1b wurden die Mittelwerte der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Referenzgruppe 1 mit denen der Referenzgruppe 2 verglichen und ein t-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Dieser zeigte für die Gesamtskala der selbsteingeschätzten Kompetenzen signifikant höhere Werte für die Referenzgruppe 2 ($t(109.21) = -2.56, p < .05, d = 0.44$). Auf gleiche Weise wurden die Subskalen analysiert. Dabei waren die Mittelwerte der selbsteingeschätzten Kompetenz der Referenzgruppe 2 auf den Subskalen *Unterrichten* ($t(104.15) = -4.62, p < .001, d = 0.59$) und *Beurteilen* ($t(159) = -2.60, p \leq .01, d = 0.43$) signifikant höher als bei der Referenzgruppe 1. Somit schätzten diejenigen Studierenden, die mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet hatten (Referenzgruppe 2), ihre Kompetenzen höher ein als Studierende, welche die Aufgaben noch nicht bearbeitet und das Praktikum noch nicht absolviert hatten (Referenzgruppe 1). Besonders beim *Unterrichten* und *Beurteilen* fühlten sich die Studierenden der Referenzgruppe 2 kompetenter als die Studierenden der Referenzgruppe 1. Somit kann auch die Hypothese 1b beibehalten werden.

Um die Gruppen mit verschiedenen Praktikumsdokumentationen zu vergleichen (Hypothese 1c), wurde zuerst analysiert, ob die beiden Gruppen bereits zu Beginn des Praktikums (T1) Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung aufwiesen. Dafür wurden die Mittelwerte der selbsteingeschätzten

Kompetenz der Experimentalgruppe mit denen der Referenzgruppe 1 verglichen. Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigte sowohl für die Gesamtskala als auch für die Subskalen *Unterrichten*, *Erziehen* und *Beurteilen* keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe und der Referenzgruppe 1. Ein signifikanter Unterschied mit großer Effektstärke zeigte sich jedoch auf der Subskala *Innovieren* ($t(128) = 7.20, p < .001, d = 1.27$). Die Mittelwerte der Experimentalgruppe waren dabei statistisch bedeutsam höher als die der Referenzgruppe 1.

Um der Frage nachzugehen, ob sich die Kompetenzeinschätzung 1.5 Monate nach dem Praktikum zwischen der Experimentalgruppe und der Referenzgruppe 2 unterscheiden, wurden die Mittelwerte beider Gruppen zum Messzeitpunkt Follow-up (T3) mittels t-Test für unabhängige Stichproben verglichen. Dabei zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Referenzgruppe 2, weder auf der Gesamtskala noch auf den Subskalen. Die Hypothese 1c kann somit nicht beibehalten werden, da die Studierenden, die mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, sich 1.5 Monate nach dem Praktikum nicht signifikant kompetenter einschätzen als Studierende, die mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet haben.

Eingeschätzte Relevanz der Kompetenzen

Auch bei der Einschätzung der Relevanz der Kompetenzen, wird sowohl der Verlauf über das Schulpraktikum hinweg als auch die Unterschiede zwischen den Gruppen mit verschiedenen Praktikumsdokumentationen betrachtet. Die folgende Hypothese und Fragestellung wurde dazu formuliert:

Hypothese 1d: Die Studierenden schätzen die Relevanz der Kompetenzen über alle Messzeitpunkte konstant ein.

Unterscheiden sich die Relevanzeinschätzungen der Studierenden, die im Schulpraktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, von den Studierenden, die mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet haben?

Eine Zusammenfassung der Mittelwerte und Standardabweichungen der Relevanz-Einschätzung (Gesamtskala und Subskalen) für alle Gruppen und Messzeitpunkte ist in Tabelle 4.10 dargestellt. Die Mittelwerte zeigen ein konstantes Muster für die Einschätzung der Relevanz über die Messzeitpunkte und Gruppen. Die höchste Relevanz wurde stets der Subskala *Erziehen* zugesprochen, während *Innovieren* als am wenigsten relevant bewertet wurde. Insgesamt lagen alle Mittelwerte über

dem Skalenmittel von 4. Die Relevanz der Kompetenzen wurde von den Studierenden deutlich höher bewertet als die selbsteingeschätzte Kompetenz.

Tabelle 4.10

Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Relevanz-Gesamtskala und -Subskalen der Experimentalgruppe (EG) und der Referenzgruppen (RG1/2) zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3)

Gruppe	T1		T2		T3	
	EG	RG1	EG	EG	RG2	
Skalen	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	
Gesamtskala	6.00 (.58)	5.68 (1.00)	6.01 (.63)	5.91 (.69)	5.89 (.70)	
Unterrichten	5.86 (.59)	5.76 (.99)	6.14 (.62)	5.89 (.73)	6.01 (.65)	
Erziehen	6.27 (.53)	6.04 (1.10)	6.31 (.61)	6.16 (.65)	6.15 (.74)	
Beurteilen	6.20 (.66)	5.77 (1.11)	6.09 (.71)	6.06 (.76)	6.14 (.81)	
Innovieren	5.30 (1.12)	4.88 (1.26)	5.19 (1.12)	5.17 (1.20)	4.96 (1.28)	

Anmerkung: Antwortskala: 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr (relevant)*

Um zu überprüfen, ob die Relevanz-Einschätzung in der Experimentalgruppe über alle Messzeitpunkte stabil ist (Hypothese 1d), wurde eine Varianzanalyse gerechnet. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Experimentalgruppe zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten auf der Gesamtskala der eingeschätzten Relevanz. Auf den Subskalen der Kompetenzbereiche zeigten sich nur bei der Subskala *Unterrichten* signifikante Unterschiede in der eingeschätzten Relevanz ($F(1.68, 109.33) = 7.00, p < .01, \eta^2 = .097$). Der dazugehörige Post-hoc-Test nach Bonferroni ergab einen signifikanten Anstieg zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt sowie einen signifikanten Abfall der Werte zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden, die im Praktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, die Relevanz des Unterrichts direkt nach dem Praktikum zwar höher einschätzten, die Einschätzung jedoch 1.5 Monate nach dem Praktikum fast wieder auf den Wert vor dem Praktikum zurückfiel.

Um die Relevanz-Einschätzungen der Referenzgruppen zu vergleichen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Die Mittelwerte der Gesamtskala der Relevanz-Einschätzungen unterschieden sich nicht signifikant zwischen den Gruppen. Bei der Analyse der Subskalen zeigte sich ein signifikanter höherer Mittelwert der Referenzgruppe 2 auf der Skala *Beurteilen* ($t(159) = -2.46, p < .05, d = .40$), alle anderen Subskalen wiesen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede auf. Das bedeutet, dass Studierende, die das Orientierende Praktikum 2 bereits absolviert und mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet haben, den Kompetenzbereich *Beurteilen* als relevanter ansahen als Studierende, welche das Praktikum noch nicht absolviert hatten.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Hypothese 1d nur teilweise beibehalten werden. Zwar zeigen sich auf der Relevanz-Gesamtskala keine Veränderungen über die Messzeitpunkte, teilweise jedoch auf den Subskalen. Die Subskalen, die signifikant höher eingeschätzt wurden, waren *Unterrichten* bei den Studierenden mit dem Arbeitsheft bzw. *Beurteilen* bei den Studierenden mit den Praktikumsaufgaben.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ob sich die beiden Gruppen von Studierenden mit den verschiedenen Praktikumsdokumentationen in ihrer Relevanz-Einschätzung unterscheiden, wurden beide Gruppen sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums verglichen. Zu Beginn des Praktikums wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Die Ergebnisse der Analyse zeigten signifikante Unterschiede auf der Gesamtskala der Relevanz-Einschätzung zwischen den beiden Gruppen ($t(99.98) = 2.20, p < .05, d = .40$). Dabei lagen die Mittelwerte der Experimentalgruppe bedeutsam höher. Die Subskalen wurden auf gleiche Weise analysiert. Hier zeigten sich signifikante Unterschiede auf den Skalen *Beurteilen* ($t(102.42) = 2.67, p < .01, d = .48$) und *Innovieren* ($t(128) = 2.04, p < .05, d = .36$), wobei die Experimentalgruppe ebenfalls stets höhere Werte aufwies. In der Follow-up Messung (T3) zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimentalgruppe und Referenzgruppe 2. Es bestehen also keine Unterschiede in der Relevanz-Einschätzung zwischen den Gruppen nach dem Praktikum.

Eingeschätzte Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen

Die Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen wurde ebenfalls zwischen den Gruppen mit verschiedenen Praktikumsdokumentationen verglichen und die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 1e: Die Studierenden, die im Schulpraktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, bewerten die selbsteingeschätzte Anwendungshäufigkeit höher als die Studierenden, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet haben.

Die Studierenden der Experimentalgruppe, die während des Praktikums mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, gaben am Ende des Praktikums (T2) an, wie oft sie die Kompetenzen angewendet hatten. Die Studierenden der Referenzgruppe 2, die die Praktikumsaufgaben bearbeiteten, wurden nach ihrem Praktikum (T3) ebenfalls nach der Anwendung der Kompetenzen befragt. Die deskriptiven Werte beider Gruppen sind in Tabelle 4.11 zu sehen. Beide Gruppen gaben an, im Praktikum am häufigsten Tätigkeiten der Subskala *Unterrichten* angewendet zu haben, während *Innovieren* die wenigste Anwendung fand. Bis auf die Werte der Subskala *Unterrichten* lagen alle Mittelwerte unter

dem Skalenmittelwert. Die Studierenden beider Gruppen gaben somit an, dass sie die Kompetenzen insgesamt nur wenig im Praktikum angewendet haben.

Tabelle 4.11

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Kennwerte des t-Tests und Effektstärke (d) der Anwendungshäufigkeits-Gesamtskala und -Subskalen der Experimentalgruppe (EG (T2)) und der Referenzgruppe 2 (RG2 (T3))

Skalen	EG (T2)	RG2 (T3)	df	t	p	d
	$M (SD)$	$M (SD)$				
Gesamtskala	3.80 (.98)	2.95 (.92)	161	5.69	< .001	.91
Unterrichten	4.75 (.97)	4.08 (1.32)	160.07	3.79	< .001	.57
Erziehen	3.52 (1.16)	2.50 (1.02)	161	5.92	< .001	.95
Beurteilen	3.35 (1.41)	2.38 (1.09)	116.00	4.74	< .001	.79
Innovieren	2.99 (1.24)	2.20 (.88)	108.48	4.45	< .001	.76

Anmerkung: Antwortskala: 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr (angewendet)*

Um zu analysieren, ob die Arbeit mit dem Arbeitsheft in der Experimentalgruppe dazu geführt hat, dass die Studierenden die Kompetenzen häufiger im Praktikum angewendet haben als die Studierenden der Referenzgruppe 2 (Hypothese 1e), wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Die dazugehörigen Kennwerte der Gesamtskala und der Subskalen sind ebenfalls in Tabelle 4.11 abgebildet. Dabei zeigten sich für die Experimentalgruppe sowohl für die Gesamtskala als auch für alle Subskalen signifikant höhere Angaben zur Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen, was auch mit großen Effektstärken einhergeht. Das bedeutet, dass die Studierenden der Experimentalgruppe, die das Arbeitsheft im Orientierenden Praktikum 2 eingesetzt haben, angaben, die Kompetenzen im Schulpraktikum häufiger angewendet zu haben als Studierende, die mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet haben. Hypothese 1e kann somit beibehalten werden.

4.5.2 Pädagogisch-psychologisches Wissen

Um die Kompetenz der Studierenden auch mit einem objektiven Maß zu erfassen, wurde ein Wissenstest eingesetzt. Angenommen wird, dass die Experimentalgruppe nach dem Praktikum über mehr pädagogisch-psychologisches Wissen verfügt als die Referenzgruppe und ein Zusammenhang zwischen der Klausurnote und dem Wissenstest besteht:

Hypothese 2a: Die Studierenden, die im Schulpraktikums mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, verfügen nach dem Orientierenden Praktikum 2 über mehr pädagogisch-psychologisches Wissen als die Studierenden, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet haben.

Hypothese 2b: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Abschlussnote in der Einführungsvorlesung zur Psychologie und der Leistung im pädagogisch-psychologischen Wissenstest.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden 12 Multiple-Choice Fragen erstellt. Pro Frage gab es nur eine richtige Antwort. Bei richtiger Beantwortung der Frage, wurde diese mit einem Punkt bewertet, es waren also maximal 12 Punkte möglich.

Die Anzahl der durchschnittlich richtig beantworteten Wissens-Items sowie die dazugehörige Standardabweichung sind in Tabelle 4.12 nach Gruppen und Zeitpunkten getrennt abgebildet. Die Experimentalgruppe beantwortete die Wissens-Items am Ende des Praktikums (T2) und die Referenzgruppe 2 nach dem Praktikum (T3).

Tabelle 4.12

Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) der Skala zum pädagogisch-psychologischen Wissen für Experimentalgruppe (EG) und Referenzgruppe 2 (RG2)

	EG $M (SD)$	RG2 $M (SD)$
T2	6.24 (1.83)	--
T3	--	6.78 (1.79)

Zusätzlich werden in Tabelle 4.13 die Items und die dazugehörige Aufgabenschwierigkeit nach Gruppen getrennt dargestellt. Nach Weise (1975) liegt eine mittlere Aufgabenschwierigkeit p_i zwischen .20 und .80. Dieses Kriterium wird nur von der Hälfte aller Aufgaben erfüllt.

Tabelle 4.13

Übersicht über Wissens-Items und Aufgabenschwierigkeit (p_i) unterteilt nach Experimentgruppe (EG) und Referenzgruppe 2 (RG2).

Wissensitems	EG p_i	RG2 p_i
Entwicklungspsychologie 1	.50	.68
Entwicklungspsychologie 2	.36	.41
Lernstrategien 1	.92	.91
Lernstrategien 2	.55	.52
Attribution 1	.14	.11
Attribution 2	.98	.98
Lernstörungen	.14	.20
Vorurteile	.92	.89
Ziele & Motivation	.14	.23
Operantes Konditionieren	.62	.64
Gedächtnis	.52	.72
Wissenschaftliches Arbeiten	.45	.51

Um die Hypothese 2a zu überprüfen, wurden die Mittelwerte beider Gruppen in einem t-Test für unabhängige Stichproben verglichen. Dabei zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, sodass Hypothese 2a nicht beibehalten werden kann. Das bedeutet, dass die Studierenden mit dem Arbeitsheft nicht, wie angenommen über mehr pädagogisch-psychologisches Wissen nach dem Schulpraktikum verfügte als die Referenzgruppe 2 mit den Praktikumsaufgaben.

Zusätzlich wurden die Mittelwerte der Wissens-Items über beide Gruppen mit der Note aus der Vorlesung (Einführung in die Psychologie) korreliert (Hypothese 2b). Dabei zeigte sich ein geringer negativer Zusammenhang ($r = -.258$, $p < .05$). Das bedeutet, dass das Ergebnis im Wissenstest umso höher war, je besser die Note in der Abschluss-Klausur zur Vorlesung war und Hypothese 2b beibehalten werden kann.

4.5.3 Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung

Zuerst werden auch zur eingesetzten Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung die Reliabilitäten (Cronbachs α) in Tabelle 4.14 berichtet. Diese sind als gut einzuschätzen, da sie $\alpha = .8$ übersteigen (Field, 2009).

Die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer (1999) enthält 10 Items und eine Antwortskala von 1 = *stimme nicht zu* bis 4 = *stimme genau zu*.

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartung während des Schulpraktikums entwickelt. Außerdem wird angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit der Praktikumsdokumentation unterschiedlich eingeschätzt wird. Dazu werden die folgenden Hypothesen untersucht:

Hypothese 3a: Die Selbstwirksamkeitserwartung in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) steigt während des Schulpraktikums an und fällt danach wieder ab.

Hypothese 3b: Studierende der Referenzgruppe 2, die das Orientierende Praktikum 2 absolviert haben, schätzen ihre Selbstwirksamkeitserwartung höher ein als Studierende der Referenzgruppe 1, die das Orientierende Praktikum noch nicht absolviert haben.

Hypothese 3c: Die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden wird durch die Arbeit mit dem Arbeitsheft im Schulpraktikum stärker gefördert als durch die Arbeit mit den Praktikumsaufgaben.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sind getrennt nach Messzeitpunkt und Gruppe in Tabelle 4.14. Dabei liegen die Mittelwerte der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Praktikums (T1) niedriger als nach dem Praktikum (T2) und zum Follow-up (T3).

Tabelle 4.14

Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Reliabilitäten (Cronbachs α) der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) nach Jerusalem und Schwarzer (1999) zu den drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3)

		EG		RG1		RG2	
		<i>M (SD)</i>	α	<i>M (SD)</i>	α	<i>M (SD)</i>	α
SWE	T1	2.90 (.42)	.82	3.01 (.40)	.81	--	--
	T2	3.07 (.41)	.88	--	--	--	--
	T3	3.07 (.37)	.84	--	--	3.07 (.38)	.82

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe, RG 1 = Referenzgruppe 1 und RG 2 = Referenzgruppe 2

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde in der Experimentalgruppe über die drei Messzeitpunkte betrachtet (Hypothese 3a). Dazu wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skala der Selbstwirksamkeitserwartung gerechnet. Diese zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkte ($F(1.98, 128.40) = 11.90, p < .05, \eta^2 = .16$). In der Post-hoc-Analyse mit

dem Bonferroni-Test zeigt sich, dass sich der erste Messzeitpunkt sowohl vom zweiten als auch vom dritten Messzeitpunkt signifikant unterscheidet. Somit kann die Hypothese 3a nur teilweise beibehalten werden, da die Selbstwirksamkeitserwartung in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft zwar über das Schulpraktikum signifikant ansteigt, danach jedoch nicht wieder abfällt, wie vermutet, sondern stabil bleibt.

Zur Überprüfung der Annahme, dass die Referenzgruppe 2 die Selbstwirksamkeitserwartungen höher einschätzt als die Referenzgruppe 1 (Hypothese 3b), wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dabei zeigten sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede, so dass Hypothese 3b nicht beibehalten werden kann.

Um mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen mit verschiedenen Praktikumsdokumentationen in der Selbstwirksamkeitserwartung zu erkennen (Hypothese 3c), wurden mit einem t-Test für unabhängige Stichproben die Mittelwerte der Experimentalgruppe zu Beginn des Praktikums mit den Mittelwerten der Referenzgruppe 1 verglichen. Auf die gleiche Weise wurden die Mittelwerte der Experimentalgruppe und der Referenzgruppe 2 analysiert. Zwischen den Referenzgruppen und der Experimentalgruppe bestanden zu den jeweiligen Messzeitpunkten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung entwickelte sich demnach nicht in Abhängigkeit der Praktikumsdokumentation unterschiedlich, somit kann Hypothese 3c nicht beibehalten werden.

4.5.4 Akzeptanz der Praktikumsdokumentation

Die nachfolgenden Hypothesen und die Forschungsfrage beschäftigen sich mit der Frage, ob die beiden eingesetzten Praktikumsdokumentationen (Arbeitsheft und Praktikumsaufgaben) von den Lehramtsstudierenden unterschiedlich akzeptiert werden. Ebenfalls von Interesse ist, wie sich die Akzeptanzeinschätzung in der Experimentalgruppe entwickelt und wie Selbstwirksamkeitserwartung und Akzeptanz zusammenhängen:

Hypothese 4: Die Studierenden, die im Schulpraktikum mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, schätzen die Akzeptanz der Aufgaben höher ein als die Studierenden, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet haben.

Wie entwickelt sich die Akzeptanzeinschätzung in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) nach dem Schulpraktikum?

Zur Untersuchung der Hypothese wurde die Akzeptanz-Skala eingesetzt, welche bereits in Studie 1 dargestellt wurde. Diese besteht aus sechs Items und die Antwortskala reicht von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme sehr zu*. Inhaltlich erfasst die Skala z. B., ob den Studierenden das Ziel der Praktikumsdokumentation klar sei und ob sie diese weiter empfehlen würden. Die Akzeptanz-Skala füllten die Studierenden erst zu den Messzeitpunkten am Ende bzw. nach dem Praktikum aus, da diese die Arbeit mit der Praktikumsdokumentation voraussetzten. Die Mittelwerte beider Gruppen zu den beiden Messzeitpunkten sowie die Reliabilitäten der Skala sind in Tabelle 4.15 dargestellt.

Tabelle 4.15

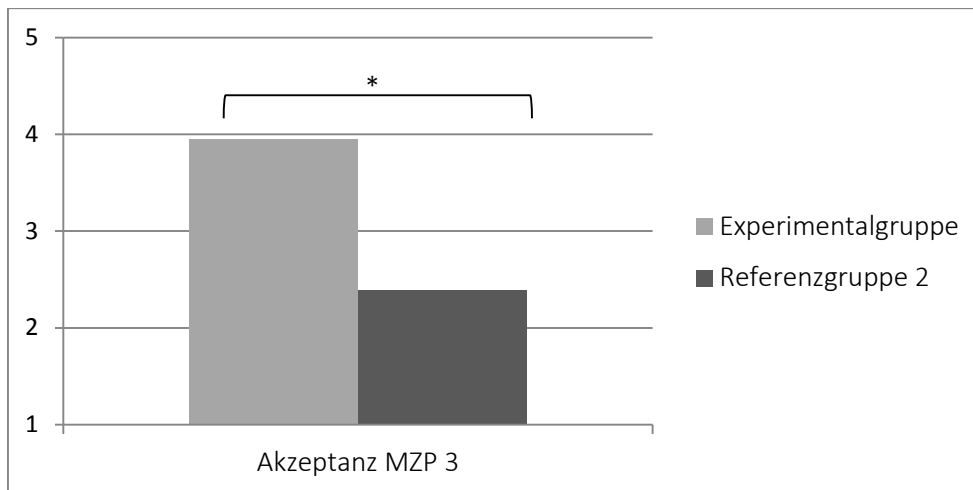
Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Reliabilitäten (Cronbachs α) der Akzeptanz-Skala nach Messzeitpunkten (T2, T3) und Gruppen

Messzeitpunkt	EG		RG2	
	M (SD)	α	M (SD)	α
T2	4.06 (.67)	.86	--	--
T3	3.95 (.75)	.88	2.39 (.87)	.89

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe, RG2= Referenzgruppe 2

Zum dritten Messzeitpunkt wurden die Mittelwerte der Akzeptanz-Einschätzungen zwischen Experimentalgruppe und Referenzgruppe 2 verglichen (Hypothese 4). Die Mittelwerte unterschieden sich dabei signifikant ($t(161) = 11.86, p < .05, d = 1.88$) (siehe Abbildung 4.3) und besitzen eine große Effektstärke. Hypothese 4 kann damit beibehalten werden, da die Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt die Akzeptanz des Arbeitshefts signifikant höher einschätzt als die Referenzgruppe 2 die Akzeptanz der Praktikumsaufgaben.

Um in der Experimentalgruppe die Akzeptanz-Einschätzungen zu Messzeitpunkt 2 und 3 vergleichen zu können (Forschungsfrage), wurde zusätzlich ein t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Das Ergebnis zeigt, dass die Mittelwerte der Akzeptanz-Einschätzung des Arbeitshefts sich nicht statistisch bedeutsam zwischen den Messzeitpunkten unterscheiden. Die Einschätzung der Akzeptanz des Arbeitshefts blieb in der Experimentalgruppe also über die Messzeitpunkte stabil.



Anmerkung: * $p < .05$

Abbildung 4.3 Vergleich der eingeschätzten Akzeptanz zwischen Experimentalgruppe und Referenzgruppe 2 zu Messzeitpunkt T3

4.5.5 Zusammenhang zwischen den Konstrukten

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Konstrukte der selbsteingeschätzten Kompetenz, Relevanz und Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen sowie Selbstwirksamkeitserwartung und Akzeptanz der Praktikumsdokumentation näher betrachtet wurden, liegt der Fokus diesen Abschnitts auf den Zusammenhängen zwischen den Konstrukten. Zusätzlich wird der Aspekt der Betreuung im Schulpraktikum hinzugenommen und dessen Zusammenhang zu den bereits aufgeführten Konstrukten untersucht. Folgende Fragenstellungen und eine Hypothese wurden dazu formuliert:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz, der eingeschätzten Relevanz der Kompetenzen und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft)?

Besteht in der Experimentalgruppe (Arbeitsheft) ein Zusammenhang zwischen den folgenden Konstrukten:

- Selbsteingeschätzte Kompetenz
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Akzeptanz und
- Betreuung.

Hypothese 5: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft ist, desto höher wird die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation eingeschätzt.

Um die erste Fragestellung zum Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz sowie der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen zu untersuchen, wurden die Korrelation zwischen den Gesamt- und den Subskalen zum zweiten Messzeitpunkt am Ende des Schulpraktikums in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft berechnet (Tabelle 4.16). Die Interkorrelationen der Subskalen sind bei allen drei Kompetenzbereichen signifikant. Bei der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Relevanz der Kompetenzen bestehen jeweils positive Interkorrelationen der Subskalen von mittlerer Größe ($r = .6 - r = .8$) sowie kleine bis mittlere Interkorrelationen bei den Subskalen der selbsteingeschätzten Kompetenz ($r = .4 - r = .7$).

Die Subskalen der selbsteingeschätzten Kompetenz sowie deren Gesamtskala korrelieren alle signifikant mit der Gesamtskala und den Subskalen der Relevanz der Kompetenzen. Alle Korrelationen weisen dabei einen positiven Zusammenhang auf und sind von geringer Größe ($r = .3 - r = .6$). Ein ähnliches Muster zeigt sich zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen. Auch hier zeigen sich signifikante positive Zusammenhänge von geringer bis mittlerer Größe ($r = .4 - r = .7$). Zwischen der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen bestehen nur teilweise signifikante Korrelationen von geringer Größe ($r = .3 - r = .5$), welche jedoch alle positiv sind.

Tabelle 4.16

Korrelationen der selbsteingeschätzten Kompetenz, Relevanz und Anwendungshäufigkeiten der Kompetenz

Skalen	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Selbsteingeschätzte Kompetenz														
(1) Unterrichten														
(2) Erziehen	.77**													
(3) Beurteilen	.74**	.77**												
(4) Innovieren	.63**	.63**	.76**											
(5) Gesamtskala	.90**	.90**	.91**	.84**										
Relevanz der Kompetenz														
(6) Unterrichten	.51**	.50**	.38**	.32**	.49**									
(7) Erziehen	.41**	.46**	.34**	.28*	.42**	.76**								
(8) Beurteilen	.39**	.38**	.38**	.30*	.41**	.75**	.84**							
(9) Innovieren	.48**	.58**	.51**	.56**	.60**	.66**	.55**	.51**						
(10) Gesamtskala	.52**	.56**	.47**	.43**	.56**	.92**	.89**	.87**	.80**					
Anwendungshäufigkeit der Kompetenz														
(11) Unterrichten	.75**	.65**	.62**	.57**	.74**	.50**	.37**	.42**	.45**	.51**				
(12) Erziehen	.46**	.56**	.37**	.36**	.50**	.40**	.40**	.35**	.45**	.46**	.67**			
(13) Beurteilen	.50**	.55**	.59**	.48**	.59**	.23	.27*	.27*	.39**	.34**	.62**	.76**		
(14) Innovieren	.35**	.35**	.42**	.65**	.48**	.17	.15	.22	.42**	.28**	.43**	.44**	.62**	
(15) Gesamtskala	.63**	.64**	.60**	.60**	.70**	.40**	.37**	.39*	.51**	.49**	.84**	.88**	.90**	.71**

Skala der Betreuung im Schulpraktikum

Da nachfolgend auch die Zusammenhänge zur Skala Betreuung untersucht werden, wird diese erst einmal dargestellt. Es handelt sich hierbei um eine selbsterstellte Skala der Autorin. Die Skala zur Betreuung besteht aus 6 Items und die dazugehörige Antwortskala reicht von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme sehr zu*.

Die Analyse der internen Konsistenz der Skala zeigte ein Cronbachs α von .70. Das dritte Item *Aufgaben* wies jedoch eine geringe Trennschärfe auf ($r_{it} = .29$) und wurde aus der Skala entfernt. Danach erhöhte sich die Reliabilität der Skala auf $\alpha = .75$, was als akzeptabel zu bewerten ist (Field, 2009).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzel-Items und der Gesamtskala sind in Tabelle 4.17 dargestellt. Dabei fällt auf, dass den Items *Aufgeschlossen* und *Insgesamt* am meisten zugestimmt wurde, dem Item *Nachbesprechen* am wenigsten. Zudem wurde die Antwortskala bei den Items *Aufgeschlossen*, *Probleme* und *Insgesamt* nicht vollständig ausgenutzt.

Tabelle 4.17

Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Einzelitems sowie der Gesamtskala

Item	N	Min	Max	M	SD
Aufgeschlossen	66	2	5	4.36	.76
Probleme	66	2	5	3.89	.98
Nachbesprechen	66	1	5	3.62	1.25
Rückmeldung	64	1	5	3.77	1.11
Insgesamt	66	2	5	4.39	.84
Gesamtskala	66	2.2	5	4.01	.72

Berechnung der Korrelationen

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wie die Skalen der selbsteingeschätzten Kompetenz, der Selbstwirksamkeitserwartung, der Akzeptanz des Arbeitshefts sowie die Betreuung im Schulpraktikum zusammenhängen, wurden die Korrelationen der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft zum zweiten Messzeitpunkt am Ende des Schulpraktikums berechnet und in Tabelle 4.18 dargestellt.

Die Interkorrelation der Items zur Skala Betreuung korrelierten fast alle statistisch bedeutsam untereinander. Die Korrelationen waren dabei von geringer bis mittlerer Größe ($r = .3 - r = .7$) Einzige Ausnahme waren die Items *Rückmeldung* und *Insgesamt*.

Zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bestehen schwache signifikant positive Korrelationen ($r = .4 - r = .6$). Zwischen der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation und der selbsteingeschätzten Kompetenz zeigten sich nur teilweise schwache signifikant positive Zusammenhänge ($r = .3$). Dabei zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Akzeptanz und den Subskalen *Beurteilen* und *Innovieren*. Die Betreuung im Schulpraktikum und die selbsteingeschätzte Kompetenz korrelierten ebenfalls nur bei zwei Items (*Nachbesprechen* und *Rückmeldung*) schwach signifikant positiv miteinander ($r = .2 - r = .4$). Die Items Nachbesprechen und Rückmeldung weisen dabei auch eine hohe signifikant positive Korrelation untereinander auf. Eine Ausnahme stellt die Korrelation zwischen Nachbesprechen und Erziehen dar, die nicht statistisch bedeutsam war.

Um die Hypothese 5 zu untersuchen, wurde der Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation und der selbsteingeschätzten Kompetenz betrachtet. Dabei zeigte sich eine schwach signifikant positive Korrelation ($r = .3, p = .01$), sodass die Hypothese 5 beibehalten werden kann. Das bedeutet, je höher die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Studierende, die mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, am Ende des Praktikums war, desto höher war auch deren Akzeptanz für das Arbeitsheft.

Kein Zusammenhang bestand zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Betreuung im Schulpraktikum. Das gleiche gilt für die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation und die Betreuung. Einzige Ausnahme war eine schwach signifikant positive Korrelation zwischen der Beurteilung der Betreuung *Insgesamt* und der Akzeptanz ($r = .29, p = .02$).

Tabelle 4.18

Korrelationen zwischen selbsteingeschätzter Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Akzeptanz des Arbeitshefts und Betreuung im Schulpraktikum

Skalen	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Selbsteingeschätzte Kompetenz												
(1) Unterrichten												
(2) Erziehen	.77**											
(3) Beurteilen	.74**	.77**										
(4) Innovieren	.63**	.63**	.76**									
(5) Gesamtskala	.90**	.90**	.91**	.84**								
(6) Selbstwirksamkeitserwartung	.47**	.58**	.52**	.37**	.55**							
(7) Akzeptanz	.28*	.29*	.20	.21	.28*	.32**						
Betreuung												
(8) Aufgeschlossen	.13	.13	.08	-.01	.10	.06	.21					
(9) Probleme	.01	.11	.10	.18	.11	.07	.20	.39**				
(10) Nachbesprechen	.25*	.24	.43**	.28*	.33**	.12	.05	.33**	.41**			
(11) Rückmeldung	.41**	.30*	.42**	.29*	.40**	.16	.11	.39**	.32**	.73**		
(12) Insgesamt	.10	.266*	.24	.16	.21	.08	.29*	.38**	.52**	.31*	.19	

4.5.6 Begründungen für die Arbeit mit dem Arbeitsheft

Die Studierenden der Experimentalgruppe wurden außerdem zu Beginn des Praktikums (T1) gefragt, warum sie sich für die Arbeit mit dem Arbeitsheft entschieden haben. Dazu antworteten 61 Studierende. Die Aussagen wurden von zwei Ratern jeweils einer von acht Kategorien zugeordnet. Die Interrater-Reliabilität lag dabei bei .79. Die Kategorien mit Beispielen und Anzahl der Nennungen sind in Tabelle 4.19 dargestellt. Dabei gaben die Studierenden als häufigste Begründung für die Wahl des Arbeitshefts an, dass sie etwas *Neues ausprobieren* möchten, gefolgt von der *Theorie-Praxis-Verbindung* und der *Umsetzbarkeit im Unterricht*. Die wenigsten Nennungen erhielt die Kategorie *Empfehlung*.

Tabelle 4.19

Kategorien, Anzahl der Nennungen und Beispiele zur Begründung der Arbeit mit dem Arbeitsheft

Kategorie	Anzahl der Nennungen	Beispiel (Ich möchte mit dem Arbeitsheft arbeiten, weil ...)
Theorie-Praxis-Verbindung	12	die Aufgaben eine Verbindung zwischen den Bildungswissenschaften und dem Schulalltag herstellen.
Gezielte Beobachtung	4	genauere Beobachtungen verlangt werden und ich mir davon einen größeren Lerneffekt erhoffe.
Struktur/Klarheit der Aufgaben	4	die Aufgabenstellungen ganz konkret formuliert sind.
Empfehlung	2	es mir vom Praktikumsbetreuer empfohlen wurde.
Umsetzbarkeit im Unterricht	11	ich dann direkt bei der Hospitation Beobachtungen aufschreiben kann.
Effektiver/ sinnvoller	10	die Aufgaben auf den ersten Eindruck einen höheren Nutzen für mich persönlich haben.
Neues Ausprobieren/ Abwechslung/ Interessant	14	ich eine Abwechslung zu den bisher bekannten Aufgaben kennenlernen möchte.
Keine Praktikumsaufgaben	3	ich das Praktikumsbuch für wenig hilfreich erachte.

4.6 Zusammenfassung der Studie 2

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie 2 an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst. Die Reliabilität der eingesetzten Skalen zur Kompetenzeinschätzung ist als gut einzuschätzen. Die selbsteingeschätzte Kompetenz stieg in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft an und blieb danach stabil, sodass Hypothese 1a beibehalten werden kann. Auch Hypothese 1b wird nicht verworfen, da die Studierenden der Referenzgruppe 2 mit den Praktikumsaufgaben nach dem Orientierenden Praktikum 2 ihre Kompetenzen höher einschätzten als Studierende der Referenzgruppe 1, die das Praktikum noch nicht absolviert hatten. Es zeigten sich in der Untersuchung jedoch keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenz zwischen den Studierenden mit dem Arbeitsheft und den Studierenden mit den Praktikumsaufgaben (Hypothese 1c). Die Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen blieb auf der Gesamtskala für die Studierenden mit dem Arbeitsheft stabil, nur auf der Subskala *Unterrichten* zeigten sich Unterschiede. Auch die Referenzgruppe 1 und 2 unterschieden sich nur auf der Subskala *Beurteilen* in ihren Einschätzungen der Relevanz (Hypothese 1d). Nach dem Praktikum unterschieden sich auch die Studiengruppen mit den verschiedenen Praktikumsdokumentationen nicht in ihrer Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen. Die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft schätzte jedoch zu Beginn des Praktikums die Subskalen *Beurteilen* und *Innovieren* relevanter ein als die Referenzgruppe 1. Unterschiede gab es jedoch in der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen. Studierende, die im Praktikum mit dem Arbeitsheft arbeiteten, gaben an, die Kompetenzen im Schulpraktikum häufiger anzuwenden als Studierende mit den Praktikumsaufgaben (Hypothese 1e).

Beim pädagogisch-psychologischen Wissen unterschieden sich beide Gruppen nicht, sodass Hypothese 2a nicht beibehalten werden kann. Es besteht jedoch eine schwache Korrelation zwischen den Ergebnissen im pädagogisch-psychologischen Wissenstest und der Modulnote für die Einführungsveranstaltung in die Psychologie (Hypothese 2b).

Anders als erwartet, entwickelte sich die Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden, die mit dem Arbeitsheft arbeiteten (Hypothese 3a). Während erwartet wurde, dass die Selbstwirksamkeitserwartung während des Schulpraktikums ansteigen und danach wieder abfallen würde, blieb diese in der Untersuchung stabil. Es zeigten sich ebenfalls keine Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den Referenzgruppen (Hypothese 3b) sowie zwischen der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft und den Referenzgruppen (Hypothese 3c).

Deutlich unterschiedlich fiel hingegen die Akzeptanz der Praktikumsdokumentationen aus. Studierende mit dem Arbeitsheft gaben dabei eine signifikant höhere Akzeptanz-Einschätzung ab als Studierende mit den Praktikumsaufgaben (Hypothese 4). Nach dem Praktikum blieb die Akzeptanzeinschätzung in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft stabil.

Auch der Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz, der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen wurde in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft am Ende des Praktikums untersucht. Dabei zeigten sich fast durchgehend geringe bis mittlere signifikant positive Korrelationen zwischen den Subskalen und den Gesamtskalen. Je höher die Lehramtsstudierenden mit dem Arbeitsheft ihre Kompetenzen einschätzen, desto relevanter finden sie diese und je häufiger wenden sie diese im Praktikum an. Je häufiger die Lehramtsstudierenden diese Kompetenzen im Schulpraktikum anwenden, desto relevanter beurteilen sie diese also auch. Zusätzlich wurden auch die Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bestimmt, welche schwach signifikant positiv waren. Zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Akzeptanz sowie zur Betreuung im Schulpraktikum zeigten sich nur teilweise signifikante Korrelationen, welche jedoch stets schwach positiv waren. Wie in Hypothese 5 angenommen, zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation. Keine signifikante Korrelation gab es hingegen zwischen der Betreuung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation korrelierte nur schwach positiv mit der Einschätzung der Betreuung insgesamt im Schulpraktikum.

Ebenfalls analysiert wurden die Begründungen, warum sich die Studierenden mit dem Arbeitsheft für diese Form der Praktikumsdokumentation entschieden haben. Dabei gaben die Studierenden am häufigsten an, gern etwas Neues ausprobieren zu wollen, des Weiteren waren die Verbindung von Theorie und Praxis im Arbeitsheft sowie die Umsetzbarkeit des Arbeitshefts im Unterricht von Bedeutung.

5 Studie 3: Kompetenz-Einschätzungen durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Lehramtsstudierende

Nachdem in der vorangegangenen Studie 2 die Studierenden anhand ihrer Praktikumsdokumentation verglichen wurden, steht in dieser Studie der Vergleich zwischen Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräften im Fokus. Dazu wurde die folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 6: Die Fremdeinschätzungen der Studierenden durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte liegen höher als die Selbsteinschätzungen der Studierenden.

Zusätzlich zu dieser Hypothese werden die folgenden Forschungsfragen untersucht:

Unterscheiden sich Studierende und praktikumsbetreuende Lehrkräfte in ihrer Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen?

Unterscheiden sich Studierende und praktikumsbetreuende Lehrkräfte in der Akzeptanz-Einschätzung des Arbeitshefts?

5.1 Methode

5.1.1 Stichprobe

Nachfolgend wird die Stichprobe für die beiden Gruppen getrennt dargestellt. Zunächst wird die Gruppe der Studierenden beschrieben, anschließend die der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte.

Lehramtsstudierende

Die Stichprobe der Studierenden ($n_{Stud} = 27$) in dieser Studie besteht aus einer Teilstichprobe der Experimentalgruppe aus Studie 2, welche mit dem Arbeitsheft arbeitete. Einbezogen wurden Studierende, für die eine Bewertung durch eine praktikumsbetreuende Lehrkraft vorlag und die den Online-Fragebogen zu allen drei Messzeitpunkten bearbeitet hatten. Das durchschnittliche Alter der Lehramtsstudierenden der Universität Mainz lag dabei bei $M = 22.15$ ($SD = 2.05$). Die meisten Stu-

dierenden der Teilstichprobe waren weiblich (19 Personen) und im zweiten (11 Personen) oder dritten (11 Personen) Fachsemester. Vergleicht man diese Kennwerte mit der Stichprobe der Experimentalgruppe aus Studie 2, so lässt sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied in der Verteilung der Geschlechter, der Fachsemester oder im Alter der Experimentalgruppe feststellen. Somit kann die Stichprobe in dieser Studie als repräsentativ für die Experimentalgruppe aus Studie 2 angesehen werden.

Praktikumsbetreuende Lehrkräfte

Insgesamt nahmen $N = 111$ praktikumsbetreuende Lehrkräfte am Online-Fragebogen teil, von denen $n_{beendet} = 42$ diesen auch beendeten. Durch die Angabe der persönlichen Codes der Lehramtsstudierenden ließen sich die Daten von $n_{PbL} = 22$ Lehrkräften den Datensätzen der $n_{Stud} = 27$ Lehramtsstudierenden zuordnen. Vier praktikumsbetreuende Lehrkräfte gaben keine demografischen Daten, Einschätzung des Projekts oder der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation an. Zu beachten ist, dass einzelne praktikumsbetreuende Lehrkräfte mehrere Studierende betreut und somit auch bewertet haben.

Das durchschnittliche Alter der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte betrug $M = 46.81$ ($SD = 8.44$). Die Altersspanne reichte dabei von 30 bis 61 Jahren. Zehn der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte waren männlich. Die durchschnittliche Anzahl aller Praktikanten, die jede Lehrkraft im aktuellen Praktikumszeitraum betreute, lag bei $M = 5.00$ ($SD = 3.66$), der Range zwischen einem und 15 Praktikanten. Erfasst wurden dabei nicht nur Praktikanten, die an dem Projekt *Uni cum Praktikum* teilnahmen, sondern alle anderen Praktikanten. Außerdem wurde erfasst, wie lange die Lehrkräfte bislang in ihrer Rolle als praktikumsbetreuende Lehrkräfte tätig sind. Die Tätigkeitsdauer lag zwischen einem und 32 Jahren.

5.1.2 Instrumente

Der verwendete Online-Fragebogen für Lehramtsstudierende entspricht dem eingesetzten Online-Fragebogen der Studie 2 und wurde bereits im Kapitel *Studie 2: Hauptstudie* beschrieben. Der Online-Fragebogen der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte gliedert sich in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt enthält Angaben zu den betreuten Lehramtsstudierenden. Dazu gehören der persönlichen Code sowie Angaben zum Geschlecht und den Unterrichtsfächern. Außerdem schätzten die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte die Kompetenzen der Studierenden ein. Die dafür eingesetzten *Skalen*

zur Erfassung von Kompetenz in der Lehrerausbildung (Gröschner, 2009) entsprechen denen der Studierendenbefragung, sind jedoch aus der Perspektive der Fremdeinschätzung formuliert („Inwieweit beurteilen Sie die/den Studierende/n zum derzeitigen Zeitpunkt in der oben genannten Aussage als kompetent?“). Zusätzlich beurteilten die Lehrkräfte, für wie relevant sie selbst die einzelnen Kompetenzen halten. Die Skala hierzu ist analog zu der der Studierendenbefragung. Der zweite Abschnitt des Online-Fragebogens umfasst sowohl eine Einschätzung des Projekts *Uni cum Praktikum*, welche nur zur internen Evaluation des Projekts dient, als auch eine Akzeptanz-Einschätzungen des Arbeitshefts. Der letzte Abschnitt des Fragebogens enthält Fragen zu demografischen Angaben der Lehrkräfte wie Alter und Geschlecht. Außerdem gaben die Lehrkräfte die Anzahl der betreuten Praktikanten an und wie lange sie bereits als praktikumsbetreuende Lehrkräfte tätig sind. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

5.1.3 Durchführung und Design

Die Anwerbung der Studierenden erfolgte gemäß der Beschreibung zur Durchführung in Studie 2. Die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte wurden von den Studierenden über das Projekt *Uni cum Praktikum* informiert. Diese gaben auch die E-Mail-Adressen der Lehrkräfte an das Projektteam weiter. Somit konnten sowohl allgemeine Informationen wie das Arbeitsheft und das Begleitheft für praktikumsbetreuende Lehrkräfte als auch der Zugang zum Online-Fragebogen per E-Mail an die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte gesendet werden. Die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte erhielten den persönlichen Code der Studierenden von den Studierenden selbst, um ihre Einschätzung zu diesen abgeben zu können.

Die Befragung erfolgte parallel zu der der Studierenden in zwei Kohorten im Herbst 2011 (15.08.2011 – 30.09.2011) und im Frühjahr 2012 (13.02.2012 – 23.03.2012). Die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte wurden jedoch nur zu jeweils einem Zeitpunkt am Ende des Schulpraktikums befragt. Die für den Vergleich herangezogenen Daten der Studierenden basieren ebenfalls auf dem Messzeitpunkt am Ende des Orientierenden Praktikums 2. Eine entsprechende Übersicht über das Design der Studie ist in Abbildung 5.1 dargestellt. Die Datenerhebungen von Studierenden und Lehrkräften erfolgte getrennt über Online-Fragebögen, so dass keine der beiden Gruppen die Bewertungen der jeweils anderen einsehen konnte.

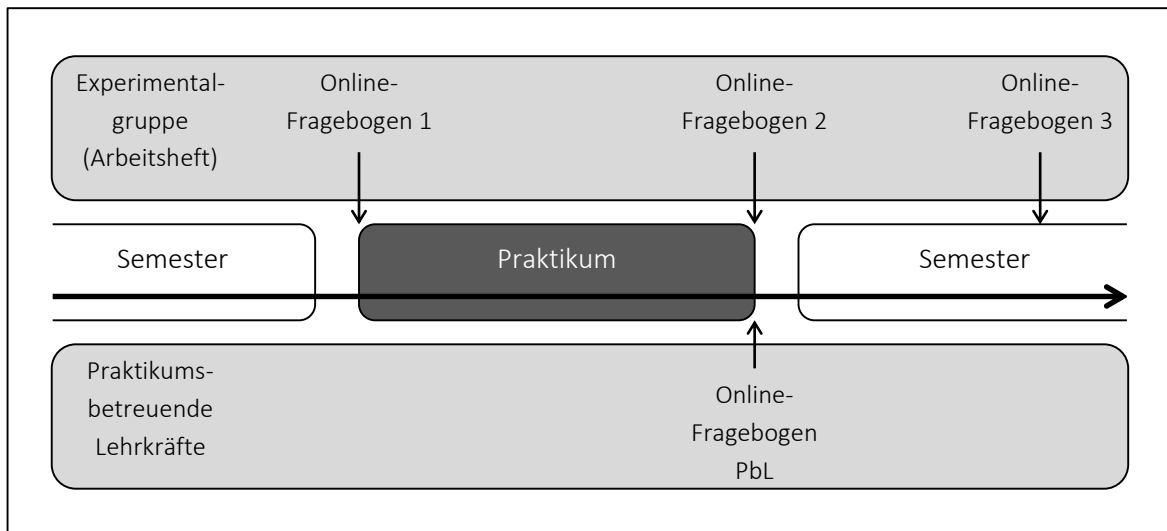


Abbildung 5.1 Design der Datenerhebung für Studie 3

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Unterschiede zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden in der Kompetenz-Einschätzung

Dieser Abschnitt stellt die Selbst- und Fremdeinschätzung der Studierenden-Kompetenzen im Praktikum gegenüber. Dabei wird angenommen, dass die Kompetenz-Einschätzungen der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte höher ausfallen als die der Studierenden (Hypothese 6). Um diese Hypothese zu untersuchen, wurden bei beiden Gruppen zur Einschätzung der Kompetenz der Studierenden die *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung* (Gröschner, 2009) eingesetzt. Diese bestehen aus einer Gesamtskala und den Subskalen *Unterrichten*, *Beurteilen*, *Erziehen* und *Innovieren*.

Die deskriptiven Werte in Tabelle 5.1 zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen der Beurteilungen durch die Studierenden selbst und durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte. Die Studierenden schätzen ihre Kompetenz am höchsten auf der Subskala *Unterrichten* ein, während die Lehrkräfte die Studierenden auf der Subskala *Innovieren* am höchsten bewerteten. Die Studierenden selbst schätzen sich auf der Subskala *Innovieren* hingegen am wenigsten kompetent ein, während die Fremdeinschätzung der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte auf der Subskala *Erziehen* am niedrigsten ausfällt. Insgesamt sind die Mittelwerte der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte jedoch alle höher als die der Studierenden.

Diese Mittelwertsunterschiede wurden in gepaarten t-Tests einseitig analysiert. Zu beachten ist, dass die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte die Möglichkeit hatten, keine Angaben zu machen, wenn sie Kompetenzen bei den Studierenden nicht beurteilen konnten. Die Ergebnisse aus Tabelle 5.1 zeigen, dass die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte die Kompetenzen der Studierenden auf den Subskalen *Innovieren*, *Beurteilen* und der Gesamtskala signifikant besser bewerten als die Studierenden sich selbst. Die dazugehörigen Effektstärken weisen für die Subskala *Beurteilen* sowie für die Gesamtskala auf einen mittleren Effekt hin. Bei der Subskala *Innovieren* ist der Effekt jedoch als groß einzuordnen. Auf den beiden anderen Subskalen zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede. Somit kann die Hypothese 6 nur teilweise beibehalten werden.

Tabelle 5.1

Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräfte, Stichprobengröße (*N*), Kennwerte des t-Tests zur Kompetenzeinschätzung und Effektstärken (*d*)

Skala	Studierende	Lehrkräfte	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)					
Gesamtskala	4.54 (.96)	5.16 (1.05)	24	-2.18	23	.02	.63
Unterrichten	4.90 (.98)	5.23 (.98)	23	-1.18	22	n.s.	
Erziehen	4.72 (.86)	5.04 (1.26)	21	-.87	20	n.s.	
Beurteilen	4.46 (1.21)	5.26 (1.20)	20	-2.01	19	.03	.68
Innovieren	4.09 (1.21)	5.84 (1.08)	20	-4.49	19	.00	1.57

Anmerkung: Antwortskala von 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr*

5.2.2 Unterschiede zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden in der Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen

Auf gleiche Weise wie im vorangegangenen Abschnitt wird analysiert, ob es Unterschiede in der Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden gibt.

Studierende und praktikumsbetreuende Lehrkräfte wurden mit den angepassten Skalen von Gröschner (2009) befragt, welche auch schon in Studie 2 eingesetzt wurden. Am höchsten wurde von beiden Gruppen die Subskala *Erziehen* in ihrer Relevanz eingeschätzt und *Innovieren* am niedrigsten, wie in Tabelle 5.2 dargestellt ist. Wieder wurden alle 27 Paare in die Analyse des gepaarten t-Tests eingezogen. Es lagen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Relevanz-Einschätzung der

Kompetenzen zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden vor. Dies gilt sowohl für die Gesamtskala als auch für die Subskalen.

Tabelle 5.2

Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräfte, Stichprobengröße (*N*) und Kennwerte des t-Tests zur Relevanz-Einschätzung

Skala	Studierende <i>M (SD)</i>	Lehrkräfte <i>M (SD)</i>	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Gesamtskala	6.00	6.18	25	-.79	24	n.s.
Unterrichten	6.16	6.15	25	.06	24	n.s.
Erziehen	6.28	6.41	24	-.68	23	n.s.
Beurteilen	6.08	6.19	24	-.38	23	n.s.
Innovieren	5.27	5.64	25	-.91	24	n.s.

Anmerkung: Antwortskala von 1 = *gar nicht* bis 7 = *voll/sehr*

5.2.3 Unterschiede zwischen praktikumsbetreuenden Lehrkräften und Studierenden in der Einschätzung der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation

Für die Einschätzung der Akzeptanz wurde eine Akzeptanzskala eingesetzt, welche bereits in der Vorstudie (Studie 1) hinsichtlich ihrer Konstruktion untersucht und in der Studie 2 eingesetzt wurde. Diese besteht für die Studierenden aus sechs Items, für die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte aus fünf. Drei Items sind in beiden Skalen identisch, die anderen unterscheiden sich, was inhaltlich dadurch begründet werden kann, dass die Items den Zielgruppen angepasst wurden. Dennoch werden die Einzel-Items in weiteren Analysen zu Gesamtskalen zusammengefügt und miteinander verglichen. Eine Übersicht der Items der Akzeptanzskala ist in Tabelle 5.3 zu sehen. Die Reliabilität der Akzeptanzskala für praktikumsbetreuende Lehrkräfte liegt bei Cronbachs $\alpha = .90$. Dabei ist zu beachten, dass die Antworten jeder Lehrkraft nur einmal in die Reliabilitätsanalyse einbezogen wurden.

Ein Problem bei der Auswertung der Akzeptanz-Skala bestand darin, dass sich in zwei Fällen die Angaben über die Art der Praktikumsdokumentation zwischen Studierenden und praktikumsbetreuender Lehrkraft unterschieden. Während die Studierenden angaben, mit dem Arbeitsheft gearbeitet zu haben, gaben die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte an, dass die Studierenden die Praktikumsaufgaben bearbeitet hätten. Diese Angaben konnten somit nicht einbezogen werden.

Tabelle 5.3

Übersicht der Akzeptanzskala für praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Studierende

Item	Praktikumsbetreuende Lehrkräfte	Studierende
1	Die Themen des Arbeitshefts waren für das Praktikum relevant.	Die Arbeit mit dem Arbeitsheft hat mir Spaß gemacht.
2	Das Arbeitsheft stellt eine sinnvolle Ergänzung zum Orientierenden Praktikum 2 dar.	Ich glaube, dass ich Aufgaben oder Materialien aus dem Arbeitsheft später noch einmal verwenden kann.
3	Ich würde das Arbeitsheft anderen Studierenden für das Orientierende Praktikum 2 empfehlen.	Ich würde das Arbeitsheft anderen Studierenden für das Orientierende Praktikum 2 empfehlen.
4	Den Studierenden ist das Ziel des Arbeitshefts klar.	Mir ist das Ziel des Arbeitshefts klar.
5	Die Anleitung und Fragestellungen des Arbeitshefts haben den Studierenden geholfen, den Unterricht gezielt zu beobachten.	Die Anleitung und Fragestellungen des Arbeitshefts haben mir geholfen, den Unterricht gezielt zu beobachten.
6		Für das kommende Praktikum würde ich gern wieder mit dem Arbeitsheft arbeiten.

Um die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in der Akzeptanz-Einschätzung festzustellen, wurde ein gepaarter t-Test eingesetzt. Auch hier ist zu beachten, dass einige praktikumsbetreuende Lehrkräfte mehrere Studierende bewertet haben. Verglichen wurde dabei jeweils der Skalenmittelwert. Unterschiede auf der Einzel-Item-Ebene wurden auf Grund der teilweise verschiedenen Items nicht berechnet. Tabelle 5.4 zeigt die Skalenmittelwerte von Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräften sowie die Kennwerte des t-Tests. Der Vergleich der Paare macht deutlich, dass die Studierenden das Arbeitsheft signifikant besser bewerten als die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte. Die Effektstärke weist dabei auf einen großen Effekt hin.

Tabelle 5.4

Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*), Stichprobengröße (*N*), Kennwerte des t-Tests und Effektstärken (*d*) der Akzeptanz-Einschätzung durch die Studierenden und praktikumsbetreuenden Lehrkräfte

	Studierende	Lehrkräfte					
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Akzeptanzskala	4.06 (.84)	2.90 (1.30)	21	3.84	20	.001	1.09

Anmerkung: Antwortskala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme sehr zu*

5.3 Zusammenfassung der Studie 3

Ziel der Studie 3 war es, die Kompetenz-Einschätzung der Studierenden durch die Lehramtsstudierenden und ihre praktikumsbetreuenden Lehrkräften zu vergleichen. Die Kompetenz-Fremdeinschätzung durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte lag nur teilweise signifikant höher als die Kompetenz-Selbsteinschätzung der Studierenden, sodass die Hypothese 6 nur teilweise beibehalten werden kann. Die Lehrkräfte schätzten die Kompetenzen der Studierenden sowohl auf der Gesamtskala als auch auf den Subskalen *Innovieren* und *Beurteilen* höher ein als die Studierenden sich selbst. Zusätzlich wurden noch zwei weitere Forschungsfragen zur Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen und zur Akzeptanz des Arbeitshefts analysiert. Die Relevanz-Einschätzungen der Kompetenzen unterschieden sich nicht signifikant zwischen beiden Gruppen. Die Studierenden bewerteten jedoch die Akzeptanz des Arbeitshefts statistisch bedeutsam höher als die Lehrkräfte.

6 Diskussion

Ziel der Diskussion ist es, die wichtigsten Ergebnisse der präsentierten Untersuchungen zusammenzufassen, diese in den bisherigen Stand der Forschung einzuordnen und zu diskutieren. Mit der Untersuchung wurden die bestehenden Praktikumsaufgaben mit einer neuen Form der Praktikumsdokumentation, dem Arbeitsheft, hinsichtlich der Effekte auf die Kompetenzentwicklung verglichen. Um diese beiden Formen der Praktikumsdokumentation vergleichen zu können, wurden verschiedene Gruppen Lehramtsstudierender vor und nach dem Einsatz der jeweiligen Praktikumsdokumentation gebeten, ihre Kompetenz und die Relevanz der Kompetenzen einzuschätzen, sowie nach dem Praktikum die Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen zu beurteilen. Zusätzlich wurde das pädagogisch-psychologische Wissen, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation erhoben. In einer weiteren Studie wurde dann untersucht, ob es Unterschiede zwischen den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden und den Einschätzungen der Studierenden durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte gibt. Um die zentralen Ergebnisse der Untersuchungen übersichtlich darzustellen, werden diese anhand der nachfolgenden Fragen gegliedert: Unterscheiden sich die Angaben der Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit von der Praxisdokumentation? Wie entwickelte sich die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft über das Praktikum hinweg? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den eingesetzten Konstrukten? Gibt es Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehramtsstudierenden?

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

6.1.1 Unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit ihrer Praxisdokumentation?

Zentrales Ziel der Untersuchung war es, zwei Formen der Praktikumsdokumentation – das Arbeitsheft und die Praktikumsaufgaben – für das Orientierende Schulpraktikum 2 in Rheinland-Pfalz zu vergleichen. Die Praktikumsdokumentationen wurden hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die selbsteingeschätzte Kompetenz, auf das pädagogisch-psychologische Wissen, auf die Selbstwirksamkeitserwartung und auf die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation untersucht. Während die Praktikumsaufgaben offene Fragestellungen beinhalteten, ist das Arbeitsheft eine Form des strukturierten Portfolios. Die Daten der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft wurden zu Beginn, am Ende und 1.5 Monate nach dem Schulpraktikum (Prä-Post-Follow-up-Design) erfasst. Um diese Daten einzuordnen, wurden zwei Referenzgruppen gebildet und mit der Experimentalgruppe verglichen. Die Stu-

dierenden aus der ersten Referenzgruppe (Referenzgruppe 1) hatten noch kein Schulpraktikum dieser Art absolviert und dienten als Referenz zur Experimentalgruppe zu Beginn des Praktikums. Die zweite Referenzgruppe (Referenzgruppe 2) bestand aus Studierenden, die das Orientierende Schulpraktikum 2 bereits absolviert hatten und diente zum Vergleich mit der Experimentalgruppe 1,5 Monate nach dem Schulpraktikum.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass sich die Studierenden der Experimentalgruppe, die mit dem Arbeitsheft arbeiten wollten, bereits zu Beginn des Schulpraktikums von der Referenzgruppe 1, welche das Praktikum noch nicht absolviert hatte, unterschied. Bei der selbsteingeschätzten Kompetenz, schätzte die Experimentalgruppe ihre Kompetenzen auf der Subskala *Innovieren* signifikant höher ein als die Referenzgruppe 1. Auf den anderen Skalen zur selbsteingeschätzten Kompetenz zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Ebenfalls schätzte sich die Experimentalgruppe die Kompetenzen sowohl auf der Gesamtskala als auch die Subskalen *Beurteilen* und *Innovieren* signifikant relevanter ein als die Referenzgruppe 1. Bei der Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden sich die beiden Gruppen nicht voneinander.

Nach dem Schulpraktikum wurde die Experimentalgruppe, die das Arbeitsheft eingesetzt hatte, mit der Referenzgruppe 2 verglichen, die die Praktikumsaufgaben bearbeitet hatte. Bei der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Relevanz der Kompetenzen zeigten sich jedoch keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die Studierenden, die mit dem Arbeitsheft gearbeitet hatten, gaben jedoch an, dass sie alle Kompetenzen signifikant häufiger im Schulpraktikum angewendet hatten als die Referenzgruppe 2 mit den Praktikumsaufgaben. Das pädagogisch-psychologische Wissen und die Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden sich ebenfalls nicht zwischen den Gruppen. Signifikant besser schätzte die Experimentalgruppe jedoch die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation, in diesem Falle das Arbeitsheft, im Vergleich zur Referenzgruppe 2 ein, die mit den Praktikumsaufgaben arbeitete.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft schon vor dem Orientierenden Praktikum 2 von Studierenden der Referenzgruppe 1 in einzelnen Aspekten unterschied, besonders auf der Subskala *Innovieren*. Zum *Innovieren* gehören zum einen, dass die Lehramtsstudierenden die Anforderungen des Lehrerberufs kennen, ihren Beruf als ständige Lernaufgabe verstehen und an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte mitwirken. Da es in der Experimentalgruppe eine Selbstselektion gab, da die Teilnahme an der Arbeit mit dem Arbeitsheft freiwillig war, ist anzunehmen, dass besonders Studierende, die sich für neue Methoden interessieren, das Arbeitsheft wählten. Dies wird ebenfalls von der Analyse der Begründungen für die Arbeit mit dem Arbeitsheft unterstützt. Auch da gaben die Studierenden am häufigsten an, das Arbeitsheft

gewählt zu haben, da sie dieses interessant fanden und etwas Neues ausprobieren wollten. Zusätzlich ist es möglich, dass sich nur sehr engagierte Studierende für die Experimentalgruppe angemeldet haben und somit auch die Relevanz der Kompetenzen für ihren späteren Beruf höher einschätzen.

Dass sich nach dem Orientierenden Praktikum 2 nicht alle erwarteten Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft und der Referenzgruppe 2 mit den Praktikumsaufgaben zeigten, kann zum einen auf die eingesetzten Messinstrumente und zum anderen auf das Design der Studie zurückgeführt werden. Diese beiden Punkte werden anschließend bei den Grenzen der Untersuchung genauer dargestellt. Fraglich ist ebenfalls, ob es andere Rahmenbedingungen des Schulpraktikums gibt, die z. B. stärker auf die selbsteingeschätzte Kompetenz der Studierenden wirken als die eingesetzte Praktikumsdokumentation. Möglicherweise haben die Rückmeldungen von praktikumsbetreuenden Lehrkräften einen großen Einfluss auf die Kompetenzeinschätzung. Beim Wissenstest zum pädagogisch-psychologischen Wissen kommt außerdem der Aspekt der Motivation der Studierenden hinzu. Die Motivation, den Wissenstest zu bearbeiten, könnte dabei bei den Studierenden sehr gering ausgefallen sein, da die Leistung nicht bewertet wurde. Das könnte auch die relativ schlechten Ergebnisse in beiden Gruppen erklären.

Zu betonen ist jedoch, dass die Studierenden mit dem Arbeitsheft aber auch nicht schlechter abschnitten als die Vergleichsgruppe. Somit können beide Versionen der Praktikumsdokumentation als gleichwertig betrachtet werden. Unterschiede zeigten sich jedoch sowohl bei der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen als auch bei der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation. Die Unterschiede in der Anwendungshäufigkeit könnten dabei auf Gedächtniseffekte zurück geführt werden, da die Studierenden der Experimentalgruppe direkt nach dem Orientierenden Praktikum 2 befragt wurden, während das Praktikum in der Referenzgruppe 2 unbestimmte Zeit zurücklag und die Studierenden sich vielleicht nicht mehr an alle Tätigkeiten im Praktikum erinnern konnten. Die Unterschiede in der Akzeptanz sind zum einen den Eigenschaften des Arbeitshefts zuzuschreiben, zum anderen könnten diese aber auch durch die Zusammensetzung der Experimentalgruppe begründet sein, die explizit eine neue Form der Praktikumsdokumentation einsetzen wollte. Jedoch lassen sich auch hier Gedächtniseffekte aufgrund unterschiedlicher Messzeitpunkte nicht ausschließen.

Die Ergebnisse zum Vergleich der beiden Praktikumsdokumentationen lassen sich nicht in einen theoretischen Hintergrund einbetten, da dieses Thema bis jetzt noch nicht untersucht wurde. Angenommene Vorteile des Arbeitshefts wurden sowohl aus dessen Gestaltungsgrundlagen als auch aus den positiven empirischen Ergebnissen zum Portfolio abgeleitet.

6.1.2 Wie entwickelt sich die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft über das Praktikum hinweg?

Da die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft über drei Messzeitpunkte (Prä-Post-Follow-up) befragt wurde, ist es ebenfalls interessant, den Entwicklungsverlauf der Gruppe zu betrachten und mit bisherigen Studien zu vergleichen. Untersucht wurden dabei die selbsteingeschätzte Kompetenz und die Relevanz der Kompetenzen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung und die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation.

Die selbsteingeschätzte Kompetenz stieg in der Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft während des Orientierenden Praktikums an und blieb bis zum Follow-up Messzeitpunkt stabil. Die Relevanzeinschätzung der Kompetenzen blieb über alle Messzeitpunkte konstant. Einzige Ausnahme bildete die Skala *Unterrichten*, welche zum Ende des Praktikums signifikant anstieg und zum Follow-up Messzeitpunkt wieder zum Ausgangswert zu Beginn des Praktikums zurückging. Die Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zeigte das gleiche Muster wie die selbsteingeschätzte Kompetenz und stieg während des Orientierenden Praktikums 2 an und blieb danach konstant. Ebenfalls blieb die Akzeptanzeinschätzung des Arbeitshefts nach dem Schulpraktikum stabil.

Die Ergebnisse lassen sich auch in anderen Forschungsarbeiten wiederfinden. Auch die Studie von Gröschner und Schmitt (2012), bei der die Autoren mit dem gleichen Instrument wie in dieser Studie arbeiteten, zeigte einen Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenz durch die Studierenden über ein fünfwöchiges Blockpraktikum. Auch weitere Autoren, welche andere Instrumente zur Messung der selbsteingeschätzten Kompetenz einsetzten, berichten einen Anstieg der Kompetenz-Einschätzung während des Schulpraktikums. Dazu gehört beispielsweise die Untersuchung von Schubarth et al. (2012), bei der die Autoren Studierende vor und nach einem Praxissemester befragten, oder auch die Untersuchung von Bach (2013), welche ein vierwöchiges Blockpraktikum umfasste. Wie in der vorliegenden Arbeit, erfasste auch Bach (2013) die selbsteingeschätzte Kompetenz zu drei Messzeitpunkten. Bach (2013) berichtet ebenfalls einen Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenzen während des Praktikums und anschließend einen stabilen Verlauf bis zum dritten Messzeitpunkt. Somit weisen die beiden Studien das gleiche Muster auf.

Die Ergebnisse lassen sich auch mit den Ergebnissen von Baer et al. (2007) zusammenbringen. Auch dort gaben Studierende eine gleichbleibend hohe Relevanz der Kompetenzen über das gesamte Lehramtsstudium an. Studien, die die Entwicklung der Relevanz-Einschätzung von Kompetenzen und deren Anwendungshäufigkeiten im Rahmen des Schulpraktikums betrachten, liegen bislang nicht vor.

Dass die Studierenden, die mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, am Ende des Praktikums den Kompetenz-Aspekt *Unterrichten* als signifikant relevanter einschätzten, kann mit den Unterrichtsversuchen, die die Studierenden selbst im Schulpraktikum durchführen, in Verbindung stehen. Diese ersten Versuche verdeutlichen den Studierenden möglicherweise, wie schwierig es ist, eigenen Unterricht zu planen und durchzuführen. Anhand dieser Erfahrungen könnten die Studierenden das Unterrichten direkt nach dem Praktikum noch relevanter einschätzen. Doch auch die durch das Arbeitsheft angeleiteten Unterrichtsbeobachtungen des Unterrichts anderer Lehrkräfte können die Relevanzeinschätzungen der Studierenden gesteigert haben.

Der Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums stimmt mit anderen Forschungsergebnissen überein. So setzte Bach (2013) zwar ein Instrument zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung an Stelle der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ein, berichtet aber ebenfalls einen Anstieg der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung während eines Schulpraktikums von vier Wochen. Unterschiede zwischen den Studien zeigen sich jedoch in der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung nach dem Schulpraktikum. Während in der vorliegenden Untersuchung die Werte der Selbstwirksamkeitserwartung auch nach dem Praktikum gleich blieben, berichtet Bach (2013) einen signifikanten Rückgang zum Messzeitpunkt nach dem Praktikum. Diese unterschiedlichen Ergebnisse können zum einen in den verschiedenen Messinstrumenten begründet sein, zum anderen aber auch im unterschiedlichen Abstand des dritten Messzeitpunktes vom Schulpraktikum. Während in dieser Studie der dritte Messzeitpunkt 1.5 Monate nach dem Praktikum erhoben wurde, lag dieser in der Studie von Bach drei Monate nach dem Praktikum.

Die Stabilität der Einschätzung der Akzeptanz von Praktikumsdokumentationen im Schulpraktikum wurde ebenfalls noch nicht in anderen Studien untersucht. Daher kann auch hier keine Einordnung in den theoretischen Hintergrund erfolgen.

6.1.3 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den eingesetzten Konstrukten?

Um eine Verbindung zwischen den erhobenen Konstrukten zu ermitteln, wurden diese miteinander korreliert. Dazu wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen den selbsteingeschätzten Kompetenzen, der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen besteht. Auch die Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzte Kompetenz, der Selbstwirksamkeitserwartung, der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation und der Betreuung im Schulpraktikum wurden untersucht. Um die gefundenen Zusammenhänge darzustellen, wurde ein ex-post-facto Modell aufgestellt. Die

in die Analysen einbezogenen Daten stammen aus der Experimentalgruppe und wurden am Ende des Praktikums erhoben.

Zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz, der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen zeigten sich fast durchgängig signifikant positive Korrelationen von geringer bis mittlerer Größe. Zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie teilweise zur Akzeptanz bestehen schwach positive Zusammenhänge, welche signifikant sind. Wie angenommen, gibt es außerdem auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Akzeptanz. Die Betreuung jedoch korreliert nicht mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und nur teilweise mit der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Akzeptanz des Arbeitshefts. Zu betonen ist dabei, dass die Betreuung nur mit der selbsteingeschätzten Kompetenz auf den Items der Nachbesprechung und Rückmeldung zur Praktikumsdokumentation korreliert.

Dass die selbsteingeschätzte Kompetenz mit der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit zusammenhängt passt zu den Forschungsergebnissen von Oser (1997b, 2001) und Baer et al. (2007), welche die Konstrukte bereits in Zusammenhang brachten. Der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Akzeptanz von Portfolios zeigte sich bereits in der Studie von Imhof und Picard (2009). Auch Bach (2013) berichtete in seiner Untersuchung einen Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Selbstwirksamkeitserwartung.

Die gefunden Korrelationen werden in Abbildung 6.1 in ein ex-post facto Modell integriert. Das Modell zeigt Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz, sowie der Relevanz und der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen. Dies lässt sich beispielsweise auf das *Unterrichten* als Kompetenz übertragen. Studierende schätzen sich umso kompetenter im Unterrichten, je relevanter sie Unterrichten finden und je öfter sie selbst unterrichtet haben. Gleichzeitig finden diejenigen Studierenden Unterrichten relevanter, die selbst häufig im Praktikum unterrichtet haben.

Die selbsteingeschätzten Kompetenzen stehen außerdem mit der Selbstwirksamkeitserwartung in Beziehung. Das bedeutet, je eher ein Studierender glaubt, dass er schwierige Situationen im Allgemeinen meistern kann, desto kompetenter schätzt er sich auch in den Aspekten der Lehrerkompetenzen ein. Die Selbstwirksamkeitserwartung steht aber auch mit der Akzeptanz der Praktikumsdokumentation in Verbindung. Das bedeutet, dass, je mehr Studierende glauben, schwierige Situationen meistern zu können, sie auch eine höhere Akzeptanz des Arbeitshefts äußern. Weiterhin besteht

ein Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Akzeptanz des Arbeitshefts. Das wiederum heißt, dass Studierende, die das Arbeitsheft akzeptieren, z. B. weil sie den eigenen Lernfortschritt durch das Instrument als positiv bewerten, auch ihre Kompetenzen höher einschätzen. Die Verbindung zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz und der Betreuung ist durch eine gestrichelte Linie dargestellt, da dieser Zusammenhang sich nur zu einem Aspekt der Betreuung, nämlich der Rückmeldung zum Arbeitsheft, zeigte. Das bedeutet, dass Studierende ihre Kompetenzen höher einschätzen, je mehr Rückmeldung sie von der praktikumsbetreuenden Lehrkraft zum Arbeitsheft erhalten haben. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch zwischen der Akzeptanz des Arbeitshefts und der Betreuung. Je höher die Studierenden die Betreuung im Praktikum insgesamt einschätzten, desto höher war auch die Akzeptanzeinschätzung für das Arbeitsheft. Daher ist auch diese Verbindung als gestrichelte Linie dargestellt.

In der Forschung zum Schulpraktikum liegen solche Modelle bislang noch nicht vor. Das vorgestellte Modell ist eine erste Darstellung aufgrund der gefundenen Korrelationen, welche in nachfolgenden Studien empirisch weiter überprüft und expliziert werden kann.

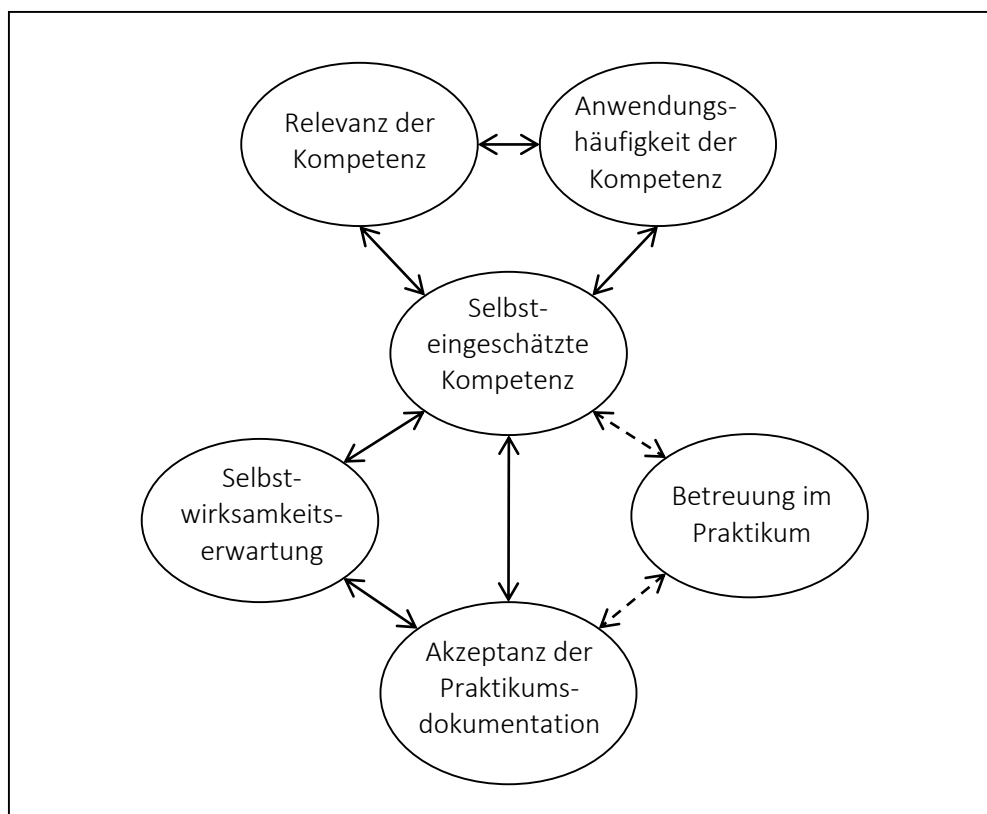


Abbildung 6.1 Ex-post-facto Modell zum Zusammenhang verschiedener Konstrukte im Schulpraktikum

6.1.4 Gibt es Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehramtsstudierenden?

Die dritte Studie der vorliegenden Arbeit bezog sich ausschließlich auf die Experimentalgruppe mit dem Arbeitsheft. Dabei wurden die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit den Fremdeinschätzungen der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte am Ende des Schulpraktikums verglichen. Die Studierenden schätzten ihre eigenen Kompetenzen ein und wurden von den praktikumsbetreuenden Lehrkräften, von welchen sie betreut worden waren, ebenfalls eingeschätzt. Außerdem wurden beide Gruppen befragt, für wie relevant sie die Kompetenzen halten und wie sie die Akzeptanz des Arbeitshefts beurteilen.

Beim Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen der Kompetenz zeigte sich, dass die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte die Kompetenzen der Studierenden auf der Gesamtskala der Kompetenz und den Subskalen *Innovieren* und *Beurteilen* signifikant höher einschätzten als diese ihre eigenen Kompetenzen. Dennoch lagen die Mittelwerte der Kompetenz-Einschätzungen der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte auf allen Skalen höher als die der Selbsteinschätzung der Studierenden.

Die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Einschätzungen beider Gruppen stimmen mit der Aussage von Hascher (2012) überein. Hascher (2012) stellt als gesichertes Ergebnis der Schulpraktikumsforschung dar, dass die Fremdeinschätzungen der Mentoren im Praktikum die Selbsteinschätzungen der Studierenden übersteigen und bezieht sich unter anderem auch auf die Forschungsergebnisse von Bodensohn und Schneider (2008). Diese fanden in ihrer Untersuchung ebenfalls das gleiche Verhältnis der Einschätzungen.

Zusätzlich wurden die beiden Gruppen noch anhand zweier Forschungsfragen analysiert. Die erste Forschungsfrage bezog sich dabei auf die Relevanz-Einschätzung der Kompetenzen. Dabei unterschieden sich beide Gruppen nicht bedeutsam in ihren Einschätzungen. Das bedeutet, dass praktikumsbetreuende Lehrkräfte und Studierende die Kompetenzen am Ende des Praktikums gleich relevant einschätzen. Die Mittelwerte der Relevanz-Einschätzungen lagen dabei in beiden Gruppen so hoch, dass an dieser Stelle von einem Deckeneffekt ausgegangen werden kann.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf den Vergleich der Akzeptanz des Arbeitshefts. Die Studierenden bewerteten dabei die Akzeptanz signifikant besser als die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte. Dieser Unterschied in der Einschätzung der Akzeptanz kann darin begründet sein, dass die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte mit den Inhalten des Arbeitshefts nicht so vertraut sind wie die Studierenden. Dies kann zum einen auf Zeitmangel oder Desinteresse bei den Lehrkräften zurückgeführt werden, zum anderen aber auch auf fehlende Informationen zum aktuellen Lehramtsstudium und dessen Inhalten. Jedoch können auch Probleme in der Informationsweitergabe des Projekts *Uni*

cum Praktikum dafür verantwortlich sein, z. B. wenn Lehrkräfte zu spät oder nicht umfassend informiert wurden.

6.2 Grenzen der vorliegenden Untersuchung

In diesem Abschnitt der Diskussion werden die Grenzen der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Dabei stehen zwei Themen im Mittelpunkt. Zum einen wird das Design der Studie diskutiert, welches eng mit den Rahmenbedingungen der Untersuchung verbunden ist, zum anderen werden die Vor- und Nachteile der eingesetzten Messinstrumente betrachtet. Diese beiden Aspekte werden nachfolgend genauer erläutert und diskutiert. Abschließend werden in diesem Abschnitt auch die Gütekriterien der vorliegenden Untersuchung dargestellt.

Das Design der Untersuchung, welches aus der Experimentalgruppe und zwei Referenzgruppen besteht, ist kritisch zu bewerten. Die Experimentalgruppe, welche mit dem Arbeitsheft arbeitete, wurde zu drei Messzeitpunkten, zu Beginn, am Ende und nach dem Praktikum, befragt. Die beiden Referenzgruppen wurden während des Semesters, welches nach der Datenerhebung der Experimentalgruppe folgte, zu einem Messzeitpunkt erhoben. Aufgrund ihrer Eigenschaften wurden sie in der Untersuchung der Experimentalgruppe gegenübergestellt.

Begründet ist die Auswahl dieses Designs in den Rahmenbedingungen der Studie. Da die Teilnahme am Projekt *Uni cum Praktikum* freiwillig war, nahm keine ausreichend große Anzahl an Studierenden in einer Kontrollgruppe mit den Praktikumsaufgaben teil. Der Mehraufwand für die Studierenden in der Kontrollgruppe hätte, wie auch bei der Experimentalgruppe, aus einer Anmeldung beim Projekt *Uni cum Praktikum* und dem Ausfüllen von drei Online-Fragebögen bestanden.

Ein Grund für die sehr geringe Teilnahme in der Kontrollgruppe mit den Praktikumsaufgaben könnte sein, dass am Projekt *Uni cum Praktikum* nur engagiertere Studierende teilnahmen, die eine neue Form der Praktikumsdokumentation, das Arbeitsheft, ausprobieren wollten. Diese engagierteren Studierenden nahmen dafür auch das Ausfüllen der drei Online-Fragebögen in Kauf. Weniger engagierte Studierende blieben vermutlich lieber bei der ihnen bekannten Form der Praktikumsdokumentation, den Praktikumsaufgaben, und scheuten auch den zusätzlichen Aufwand einer Datenerhebung über Online-Fragebögen.

Hinzu kommt, dass auch die Praktikumsdokumentation nicht mit einer Note bewertet oder explizit in universitäre Veranstaltungen einbezogen wurde. Somit wurde den Lernerfahrungen im Praktikum und der Praktikumsdokumentation in der Universität nur wenig bzw. individuell stark variierende Bedeutung zugemessen.

Zusätzlich ist es bei der Durchführung eines Projekts wie diesem möglicherweise von Vorteil, wenn die Kommunikation vor, während und nach dem Praktikum gut organisiert werden kann. Somit könnten auch Schulen und Lehrkräfte frühzeitig über das Projekt informiert und aufkommende Fragen geklärt werden. Dies ist von Bedeutung, da auch die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation bei den praktikumsbetreuenden Lehrkräften in den Praktikumschulen einen Einfluss auf die Auswahl der Praktikumsdokumentation der Studierenden haben kann. Die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation bei den praktikumsbetreuenden Lehrkräften kann dabei auch von der Güte und Umfang der Informationen zur Praktikumsdokumentation beeinflusst werden.

Aus diesen Rahmenbedingungen begründet sich auch die Wahl der eingesetzten Messinstrumente. Die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt. Dieses Instrument wurde gewählt, denn es gab weder einheitliche Vor- und Nachbereitungstreffen für die Studierenden, noch war es möglich, alle Lehramtsstudierenden zu drei Messzeitpunkten persönlich aufzusuchen, um eine Datenerhebung durchzuführen. Obwohl die Datenerhebung mit einem Online-Fragebogen schnell und ökonomisch durchgeführt werden konnte, ergeben sich daraus Probleme in der Durchführungsobjektivität, insbesondere bei der Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens. Bei dieser Wissensabfrage konnte nicht gewährleistet werden, dass z. B. keine externen Hilfsmittel einbezogen wurden.

Weiterhin erfolgte die inhaltliche Planung des Messinstruments anhand der Skalen, welche zum Zeitpunkt der Planung des Instruments verfügbar waren. Einige Messinstrumente, welche im Kapitel *Theoretischer Hintergrund* aufgeführt wurden, erschienen erst nach der Planung des Messinstruments dieser Studie.

Zusätzlich eignen sich auch nicht alle Instrumente, welche im Kapitel *Theoretischer Hintergrund* dieser Arbeit vorgestellt wurden, zum Einsatz in einem Online-Fragebogen. Problematisch ist dabei zum einen der zeitliche Umfang einiger Messinstrumente, z. B. zur Kompetenzdiagnostik, zum anderen aber auch die technischen Voraussetzungen, welche die Instrumente voraussetzen, z. B. zum Abspielen von Videos. Einige der vorgestellten Instrumente, z. B. zum pädagogisch-psychologischen Wissen, erfordern zusätzlich eine Beaufsichtigung der Bearbeitung, um beispielsweise externe Hilfen zu unterbinden und somit die Durchführungsobjektivität zu gewährleisten. Dies ist mit einem Online-Fragebogen jedoch nicht durchführbar.

Bei der Betrachtung der Gütekriterien der vorliegenden Untersuchung ergeben sich daher die folgenden Einschränkungen. Die Durchführungsobjektivität, insbesondere die des Wissenstests, ist durch den Einsatz eines Online-Fragebogens limitiert. Wie bereits erwähnt, konnte die Bearbeitung

des Wissenstests nicht überwacht werden und somit z. B. nicht sichergestellt werden, in welcher Umgebung dieser ausgefüllt wurde.

Die interne Validität könnte durch das Design mit dem Rückgriff auf die beiden Referenzgruppen an Stelle einer Kontrollgruppe eingeschränkt sein. Problematisch daran könnte sein, dass der Praktikumszeitraum der Studierenden der Referenzgruppe 2 schon länger zurück liegt und andere Faktoren wie z. B. die universitäre Lehre die Kompetenz-Einschätzungen beeinflussen. Somit könnten die Gruppenunterschiede zwischen Referenzgruppe 2 und der Experimentalgruppe nicht allein auf die Praktikumsdokumentation zurückgeführt werden. Dennoch haben die Studierenden der beiden Gruppen die gleiche Art von Praktikum besucht, wobei dieses sich lediglich durch die Art der Praktikumsdokumentation unterschied. Daher ist es möglich, dass die Angaben der Referenzgruppe 2 sich nicht stark von den Angaben einer Kontrollgruppe nach dem Praktikum unterscheiden. Weitaus weniger problematisch ist der Vergleich der Referenzgruppe 1 mit der Experimentalgruppe, da beide Gruppen das Praktikum noch nicht absolviert haben.

Die Güte der Praktikumsdokumentationen wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht betrachtet. Somit bleibt die Frage nach der inhaltlichen Qualität der Praktikumsdokumentationen unbeantwortet. Diese Qualität könnte aber ebenfalls Einfluss auf die anderen untersuchten Aspekte dieser Arbeit wie z. B. die selbsteingeschätzte Kompetenz haben und sollte in nachfolgenden Forschungsarbeiten untersucht werden.

Die externe Validität ist ebenfalls begrenzt, was jedoch ein generelles Problem der Wirksamkeitsforschung von Schulpraktika in Deutschland ist (Hascher, 2012). Da an verschiedenen Universitäten und in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Rahmenbedingungen der Lehramtsausbildung vorzufinden sind, ist eine Übertragbarkeit der Ergebnisse schwierig. Dabei variieren u.a. die Länge der Praktikumsphasen und die Begleitung während des Praktikums, genauso wie die Praktikumsaufgaben. Dennoch ließen sich Ergebnisse aus anderen Studien, welche in anderen Bundesländern, unter anderen Bedingungen und mit anderen Messinstrumenten durchgeführt wurden, auch in der vorliegenden Untersuchung finden, wie z. B. der Anstieg der Kompetenz-Einschätzung während des Schulpraktikums, welcher sich auch schon in den Studien von Gröschner und Schmitt (2012), Schubarth et al. (2012) und Bach (2013) zeigte. Es wäre jedoch interessant zu prüfen, welche Effekte auftreten würden, wenn das Arbeitsheft in verschiedenen Formen des Praktikums eingesetzt werden würde. Dabei könnte beispielsweise die Dauer des Praktikums, die Art der Vor- und Nachbereitung sowie die Betreuung variiert werden.

6.3 Implikationen

Die theoretischen und praktischen Implikationen dieser Arbeit werden nachfolgend getrennt nach den Themen im Kapitel *Theoretischer Hintergrund* der Arbeit dargestellt. Dabei werden immer zuerst die theoretischen und anschließend die praktischen Implikationen berichtet.

6.3.1 Schulpraktika

Bei der Betrachtung der aktuellen deutschen Forschung zum Schulpraktikum fällt auf, dass es zwar Studien zur Kompetenzmessung während des Praktikums gibt (Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2012; Schubarth et al., 2012), jedoch fehlen empirisch untermauerte Modelle für Schulpraktika, welche beispielsweise die Rahmenbedingungen einbeziehen, gänzlich. Diese Arbeit versucht an dieser Stelle dazu einen Beitrag zu leisten, indem verschiedene Aspekte des Schulpraktikums auf ihre Zusammenhänge hin untersucht werden und ein ex-post-facto Modell dazu aufgestellt wird. Die zukünftig aufgestellten Modelle könnten dann auch als Entwicklungsmodelle für z. B. die Kompetenzentwicklung in den Schulpraktika erweitert werden.

Ebenfalls fehlen nach wie vor empirische Untersuchungen, welche spezifische Aspekte des Schulpraktikums, wie z.B. die Art der Praktikumsdokumentation, gezielt manipulieren. Nur so kann der Einfluss dieser Aspekte auf die Lernprozesse im Schulpraktikum ermittelt werden. An dieser Stelle herrscht noch weiterer Forschungsbedarf.

Auch ob die eingesetzten Instrumente sensitiv genug für die Messung von Veränderungen im Schulpraktikum sind, welches nur wenige Wochen andauert, ist fraglich. Denkbar wäre es hier, Messinstrumente speziell für verschiedene Praktikumsarten, wie z.B. das Hospitationspraktikum, zu erstellen und anzupassen.

Aus diesem Mangel an Modellen und Forschungsergebnissen leiten sich auch Lücken für die praktischen Implikationen auf diesem Feld ab. Richtlinien, wie Praktikumsdokumentationen aufgebaut sein sollten, um die Kompetenzen der Studierenden in einzelnen Praktika optimal zu fördern, gibt es bislang nicht. Die vorliegende Studie liefert erste Hinweise darauf, dass das Arbeitsheft als strukturiertes Portfolio eine höhere Akzeptanz bei den Studierenden erhält als offene Aufgaben. Wie sich die hohe Akzeptanz einer Praktikumsdokumentation auf die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum auswirkt, muss jedoch erst weiter untersucht werden.

Zudem lassen sich auch praktische Implikationen für die Orientierenden Praktika als Form des Hospitationspraktikums ableiten. Die nachfolgenden Implikationen beziehen sich auf eine Verbindung von theoretischen und praktischen Anteilen der Lehrerbildung und deren Institutionen. Dies

steht auch mit der Aussage von Gröschner und Seidel (2012) in Zusammenhang, die einen Mangel an Kommunikation und Kooperation zwischen den Institutionen der Lehrerbildung betonen. Das Arbeitsheft liefert einen ersten Beitrag zur Verbindung von universitären Lerninhalten und Erfahrungen im Schulpraktikum, da es Inhalte der universitären Lehre in den Aufgaben des Arbeitshefts aufgreift. Wichtig ist jedoch, dass auch praktikumsbetreuende Lehrkräfte diese Verbindung von theoretischen und praktischen Lerninhalten unterstützen. Dazu ist zum einen die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern der Universität nötig, zum anderen müssen praktikumsbetreuende Lehrkräfte entsprechend ausgebildet werden. Diese Ausbildung sollte die Lehrkräfte auf ihre spezifische Rolle als Praktikumsbegleiter für Lehramtsstudierende vorbereiten. Bei der vorliegenden Untersuchung war jedoch ungewiss, ob alle Lehrkräfte diese Ausbildung durchlaufen haben und was deren Inhalte sind.

Die Analysen in dieser Untersuchung haben ebenfalls gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen Rückmeldung und Nachbesprechung zum Arbeitsheft von der praktikumsbetreuenden Lehrkraft und der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden besteht. Dies betont die Rolle des Feedbacks zu den Praktikumsdokumentationen. Das Feedback kann von der praktikumsbetreuenden Lehrkraft ausgehen oder aber in Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen umgesetzt werden. Wünschenswert wären Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen zu jedem Orientierenden Praktikum, um in Kleingruppen Fragen und Erfahrungen aufzuarbeiten und zu reflektieren. Ebenso könnten in der Vorbereitung auch Beobachterschulungen mit den Studierenden durchgeführt werden und das Ziel einer Praktikumsdokumentation in Form eines Portfolios erläutert werden.

6.3.2 Portfolios in der Lehrerausbildung

Während in der Forschung weiterhin die Frage nach den Bewertungskriterien für ein Portfolio besteht (Imhof & Picard, 2009; Tillema & Smith, 2007), stehen in dieser Diskussion vielmehr die Implementationsbedingungen eines Portfolios im Vordergrund. Neben der Akzeptanz, welche in dieser Untersuchung erfasst wurde, zählen jedoch auch Rahmenbedingungen und die Motivation während der Bearbeitung zu den Implementationsbedingungen. Studien zur Implementation von Portfolios in der deutschen Lehrerbildung gibt es bislang nur vereinzelt. Zu nennen wären dabei die Ergebnisse von Ziegelbauer et al. (2013), welche die Einstellungen der Studierenden gegenüber der Arbeit mit Portfolios erfassten.

Darüber hinaus fehlen jedoch auch geeignete Messinstrumente zur Erfassung von Implementationsbedingungen, die für den Einsatz von Portfolios spezifisch sind. Die vorliegende Arbeit leistet an dieser Stelle mit der Erstellung einer eigenen Skala zur Messung der Akzeptanz von Praktikumsdokumentationen einen Beitrag. Neben weiteren Studien zu den Implementationsbedingungen fehlen

aber auch empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Portfolios, insbesondere auch beim Einsatz in der Lehrerbildung.

Für die praktische Umsetzung des Projekts *Uni cum Praktikum* mit dem Arbeitsheft bedeutet dies, dass zum einen die Wirksamkeit dieser Form der Praktikumsdokumentation weiter untersucht werden muss. Zum anderen müssen weitere Maßnahmen zur Implementation durchgeführt werden, um das Arbeitsheft in der Praxis einzusetzen. Dabei müssen Kommunikationswege zu Studienseminaren und praktikumsbetreuenden Lehrkräften verstärkt und der Austausch mit diesen gefördert werden. Als Hilfestellung für die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte könnten die Erfahrungen mit dem Arbeitsheft bereits in universitären Veranstaltungen vor- und nachbereitet werden. An dieser Stelle ist jedoch nochmal zu betonen, dass der Einsatz von Portfolios sich zwar zur Kompetenzförderung eignet, da hierdurch theoretische und praktische Lerninhalte verbunden werden können (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Oser, 2001), Portfolios jedoch nicht zur Kompetenzmessung verwendet werden sollten (Schaper, 2009). Dies sollte auch bei der Bewertung eines Portfolios bedacht werden. Wie bereits zu Beginn des Abschnitts angesprochen, haben verschiedene Studien gezeigt, dass die Bewertung von Portfolios problematisch ist (Imhof & Picard, 2009; Tillema & Smith, 2007). Beim Arbeitsheft handelt es sich jedoch um eine strukturierte Form des Portfolios, welche insbesondere die Beobachtungsfähigkeit der Studierenden schulen soll. Daher wäre es möglich, praktikumsbetreuenden Lehrkräften Leitlinien zur Auswertung für das Arbeitsheft zur Verfügung zu stellen. Dies wäre jedoch ein zukünftiges Ziel für das Projekt *Uni cum Praktikum*.

Es müssen jedoch auch weitere Rahmenbedingungen der Implementation, wie beispielsweise die Motivation der Studierenden und der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte während der Erstellung eines Portfolios, genauer untersucht werden. Die vorliegende Studie liefert auch hierzu Beiträge. Zum einen wurde die Akzeptanz der Praktikumsdokumentationen mit Hilfe einer Skala erfasst, aus der auch Hinweise für die Verbesserung der Implementation gezogen werden können, z. B. anhand der Einschätzung der Aussage „Mir ist das Ziel des Arbeitshefts/ der Praktikumsaufgaben klar“. Zum anderen liefern aber auch die offenen Aussagen der Studierenden, warum sie mit dem Arbeitsheft arbeiten wollten, wichtige Hinweise darauf, was die Studierenden an dem Arbeitsheft schätzen und was die Arbeit mit dem Arbeitsheft für sie attraktiv macht.

6.3.3 Lehrer-Kompetenzen

Als theoretische Implikationen für den Themenbereich *Lehrer-Kompetenzen* sind zum einen die Kompetenzmodelle und Standards zu nennen, zum anderen die dazugehörigen Messinstrumente. Die Kompetenzmodelle und Standards für die Lehrerbildung in Deutschland sind bislang zu wenig für die

einzelnen Abschnitte der Lehrerbildung differenziert. Diese Differenzierung könnte jedoch in Form von Kompetenzstufenmodellen umgesetzt werden. Weiterhin fehlen auch spezifische Modelle und ausführliche Standards für die Schulpraktika in der deutschen Lehrerbildung. Arnold et al. (2011) kritisieren dazu am Beispiel der KMK-Standards und der Standards von Terhart die fehlende allgemeindidaktische Konzeption sowie das nicht vorhandene differenzierte Curriculum für Schulpraktika. Um diesem Mangel entgegenzuwirken, könnten bestehende Modelle, wie z. B. die Kompetenzen der KMK, für das Schulpraktikum weiter spezifiziert und auch empirisch überprüft werden. Genauso wichtig wäre es, Kompetenzentwicklungsmodelle für die Lehrerbildung aufzustellen und empirisch zu überprüfen. Diese Modelle fehlen bis jetzt (Schaper, 2009).

Parallel zu den Kompetenzmodellen, Kompetenzstufenmodellen oder Kompetenzentwicklungsmodellen können dann auch entsprechende Instrumente zur Kompetenzmessung bei Lehramtsstudierenden konstruiert werden, um Lernprozesse genauer zu erfassen. Diese Instrumente könnten sowohl die subjektiven als auch objektive Maße der Kompetenzmessung erheben und ineinander integrieren. Auch Instrumente zur Fremdeinschätzung z.B. durch praktikumsbetreuende Lehrpersonen wären hilfreich, um die Kompetenzen der Studierenden aus verschiedenen Perspektiven darzustellen.

Daraus ergeben sich auch praktische Implikationen. Denn insbesondere für praktische Ausbildungsphasen wäre es wichtig zu klären, welche Kompetenzen bei den Studierenden bis zu welchem Grad erweitert werden sollen. Dazu könnten verschiedene praktische Vorgehensweisen oder Aufgaben für die Praktika parallel aufgestellt und empirisch evaluiert werden, um zu erforschen, mit welchen Instrumenten die Kompetenzen der Studierenden im Praktikum am besten erweitert werden können. Dies wiederum könnte die Praktikumsbetreuung sowohl in der Universität als auch durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte in den Schulen beeinflussen und verbessern.

Als weitere praktische Implikation kann aus der vorliegenden Untersuchung abgeleitet werden, dass die Studierenden stärker strukturierte Praktikumsdokumentationen mit gezielteren Aufgaben wie das Arbeitsheft mehr akzeptieren als offene Aufgabenformate wie die Praktikumsaufgaben. Zu dem Ergebnis, dass strukturierte Portfolios bevorzugt werden, gelangen auch Tillema und Smith (2007). Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass während des Studiums mehr Anleitung in den Schulpraktika nötig ist, um Kompetenzen, wie z. B. das Beobachten und Analysieren von Unterricht, auszubilden. Dies geht einher mit der Aussage von Good und Brophy (2003), die u. a. betonen, dass Beobachter wissen müssen, welche Informationen sie suchen sollen, um eine Beobachtung von Unterricht durchführen zu können. Bislang fehlen jedoch Anleitung für die konkrete praktische Umsetzung von Beobachtung und dessen Schulung in den bestehenden Kompetenzmodellen und Standards der Lehrerbildung in Deutschland.

6.3.4 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Zu den theoretischen Implikationen für die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zählt die Erstellung von Messinstrumenten, welche auch schon zu Beginn des Lehramtsstudiums eingesetzt werden können und sich für Hospitationspraktika eignen. Bestehende Instrumente konnten dabei nicht eingesetzt werden, da sich diese auf Ausführungen von Lehrer-Handlungen beziehen, welche die Studierenden in einem Hospitationspraktikum noch nicht durchführen. Als Beispiel wäre dazu die Skala von Schmitz und Schwarzer (2000) zu nennen, welche den Bereich der Elternarbeit einbezieht und folgendes Item beinhaltet: „Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“. Die Zusammenarbeit mit Eltern sowie das Führen schwieriger Gespräche mit Eltern ist dabei noch nicht Teil des Hospitationspraktikums, sodass Studierende diese Aussage nicht einschätzen können.

Des Weiteren gibt es kaum empirische Studien in Deutschland, die die Selbstwirksamkeitserwartung während der Schulpraktika erforschen (Bach, 2013). Dieser Aspekt wurde bislang in Deutschland nur von Bach (2013) einbezogen, welcher jedoch die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung misst.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass eine Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bei den Studierenden mit dem Arbeitsheft stattfand. Diese kann auf die Erfahrungen im Praktikum, inklusive der Praktikumsdokumentation, zurückgeführt werden.

Um diese Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden zu stärken, kann als praktische Implikation eine fördernde Form der Praktikumsdokumentation wie das Arbeitsheft gewählt werden. Dieses zeichnet sich u. a. durch die Festlegung von Nahzielen aus, was zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung beiträgt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Weitere praktische Implikationen, die die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Schulpraktikums fördern, könnten sich auf die Betreuung der Praktika, insbesondere die Rückmeldungen der praktikumsbetreuenden Lehrkräfte an die Studierenden (Bach, 2013).

6.4 Schlussbemerkung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeichnet sich zuerst einmal durch die Erstellung des Arbeitshefts als Form der Praktikumsdokumentation aus. Das Arbeitsheft basiert zum einen auf Ergebnissen zu Portfolio-Forschung, bezieht aber ebenfalls auch Ergebnisse der Forschung zur professionellen Wahrnehmung und Beobachtung ein. Neben dem Ziel, die Beobachtungen von Studierenden anzuleiten, ist ein weiterer wichtiger Aspekt des Arbeitshefts, theoretische und praktische Inhalte des Lehramtsstudiums zu verbinden. Dafür werden Lehrinhalte und Theorien aus der Universität im Rahmen des Arbeitshefts wiederholt und eine dazugehörige Beobachtung im Unterricht angeleitet. Somit wurde

mit dem Arbeitsheft auch eine Praktikumsdokumentation geschaffen, welche unabhängig von der Güte der Betreuung durch die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte eine eigenständige Umsetzung von Beobachtung im Unterricht ermöglicht. Studierende benötigen, vor allem zu Beginn ihres Studiums, Unterstützung und Anleitung sowohl bei der Verbindung von Theorie und Praxis als auch bei der Beobachtung. Dass Studierende diese Punkte unterstützen, zeigen sowohl die Ergebnisse zur Akzeptanz der Praktikumsdokumentation als auch die Befragung zur Begründung für die Arbeit mit dem Arbeitsheft.

Beim Vergleich der beiden eingesetzten Praktikumsdokumentationen, dem Arbeitsheft und den Praktikumsaufgaben, zeigten sich keine Unterschiede bei der selbsteingeschätzten Kompetenz. Somit können beide Formen im Hinblick auf die Kompetenzen als gleichwertig betrachtet werden. An diesem Punkt sollte jedoch zukünftig weiter geforscht werden und auch die Qualität der Bearbeitung beider Praktikumsdokumentationen einbezogen werden.

Neu an dieser Studie ist jedoch, dass zum einen der Fokus auf die Praktikumsdokumentationen gelegt wurde und das Design als Interventionsstudie umgesetzt wurde. Auch wenn die Rahmenbedingungen der Studie die Umsetzung einschränken, ist hier im Vergleich zu den bisherigen Studien der Versuch unternommen worden, ein Aspekt des Schulpraktikums, nämlich die Praktikumsdokumentation, gezielt zu manipulieren. Dies ist auch in nachfolgenden Studien und Untersuchungen wünschenswert, da das Schulpraktikum komplex ist und nur so der Einfluss einzelner Aspekte bestimmt werden kann. Auch der Schwerpunkt auf den Praktikumsdokumentationen ist neu und sollte weiter erforscht werden. Die Praktikumsdokumentation besonders als Form des Portfolios kann dabei zur Kompetenzförderung beitragen und Inhalte aus Theorie und Praxis miteinander verbinden sowie Lernwege aufzeigen. Somit handelt es sich um einen sehr wichtigen und wertvollen Baustein für die Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden.

Zusätzlich ist von Bedeutung, dass ein ex-post-facto Modell zu verschiedenen Konstrukten des Schulpraktikums im Rahmen der Untersuchung aufgestellt wurde. Diese Modelle fehlen bisher in der Forschung zum Schulpraktikum. Dabei wäre es wichtig, nicht nur Kompetenzmodelle, sondern vor allem auch Kompetenzentwicklungsmodelle aufzustellen und empirisch zu untersuchen. Dies trifft sowohl auf die Schulpraktika als auch auf das Lehramtsstudium allgemein zu. Dies wäre ein weiterer Schritt nachdem bis jetzt vorwiegend die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum Vordergrund der Forschung stand. Mit Hilfe von Kompetenzentwicklungsmodellen könnte expliziert werden, welche Aspekte die Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum beeinflussen und wie diese sich wechselseitig bedingen.

Da das Projekt *Uni cum Praktikum* mit dem Arbeitsheft seit der vorliegenden Studie weiter an der Universität Mainz eingesetzt wird, können nachfolgende Untersuchungen dazu durchgeführt werden. Zu den nächsten Projektzielen gehören die Zusammenarbeit mit Institutionen der Praxis der Lehrerbildung wie Schulen und Studienseminaren, der Einbezug der Praktikumserfahrungen in die universitäre Lehre sowie eine stetige Verbesserung des Arbeitshefts.

Nicht zuletzt bestätigen auch die vielen positiven Rückmeldungen der Studierenden nach der Arbeit mit dem Arbeitsheft die Ergebnisse zur Akzeptanz-Einschätzung. Nachfolgend werden exemplarisch drei positive Aussagen von Studierenden, die während des Schulpraktikums mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben, angeführt:

„Das Arbeitsheft hat mir sehr geholfen den Unterricht gezielt zu beobachten. Ich konnte neue Erkenntnisse gewinnen. Die Arbeit mit dem Heft hat mir außerdem Spaß gemacht.“

„Ich finde es ein sehr gelungenes Projekt, da ich so meine Kenntnisse aus den Vorlesungen praktisch anwenden konnte.“

„Meiner Meinung nach ist das Projekt sinnvoll. Das Arbeitsheft ist meines Erachtens nach sehr viel sinnvoller als das Praktikumsbuch, da es eine effektive Hospitation ermöglicht.“

Zusammenfassend leistet die Arbeit einen substantiellen Beitrag zur Diskussion über Formen und Effekten von Praktikumsdokumentationen und zu didaktischen Ansätzen, Lehramtsstudierende in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen und die Erfahrungen aus der Universität und den Praktika zu verknüpfen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S. et al. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117.
- Bandura, A. (undated). *Teacher Self-Efficacy Scale*. Retrieved from <http://people.ehe.osu.edu/ahoy/files/2009/02/bandura-instr.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: The exercise of control* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Barton, J. & Collins, A. (1993). Portfolio in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44, 200–210.
- Baumert, J. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 83). Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle*

- Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare ; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 171–193). Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt - Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22, 274–304.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bürg, O. & Mandl, H. (2005). Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (2), 75–85.
- Cáceres, M. J., Chamoso, J. M. & Azcárate, P. (2010). Analysis of the revision the pre-service teachers of mathematics make of their own project included in their learning portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1186–1195.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1993). Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473–495.
- Collins, A. (1991). Portfolios for biology teacher assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 147–168.
- Council of Chief State School Officers. (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Retrieved from http://www.ccsso.org/documents/2011/intasc_model_core_teaching_standards_2011.pdf
- Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 87–118). Münster: Waxmann.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.

- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publ.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 903–925.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gläser-Zikuda, M., Voigt, C. & Rohde, J. (2010). Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Bd. 27, S. 142–165). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gröschner, A. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004)*. Zugriff am 21.03.2011. Verfügbar unter http://www.uni-jena.de/unijename-dia/Downloads/einrichtungen/zfd/Skalenhandbuch_NEU.pdf
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 112–128.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum—Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), 8–16.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 13–24). Berlin: BMBF.

- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik. Mit 18 Tabellen* (S. 127–143). Heidelberg: Springer.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge der Lehrerbildung*, 19, 217–231.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hilligus, A. H., Reinhold, P., Rinkens, H.-D. & Tulodziecki, G. (2004). SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation: Innovation in der Lehrerausbildung an der Universität Paderborn. *PLAZ - Forum: Lehrerausbildung und Schule in der Diskussion* (6), 6–28.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52 (1), 26–32.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279–300.
- Imhof, M. (2012). *Psychologie für Lehramtsstudierende [Elektronische Ressource]* (Basiswissen Psychologie). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149–154.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 16–17). Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 02.12.2013. Verfügbar unter <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/gesund/psychomess/lehrermerkmale.html>
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey (Hrsg.), *Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (2. Aufl., S. 277–299). Bern: Huber.

- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bildungsforschung, Bd. 20, S. 5–36). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 767–774). Weinheim: Beltz.
- König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischen Unterrichtswissen: theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 141–182). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527.
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- König, J. & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In J. König & Seifert, A. (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 284–297). Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 234–283). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Baumert, J. & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: validation of the COACTIV constructs. *ZDM Mathematics Education*, 40, 873–892.

- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29, 223–258.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.04*. Zugriff am 20.06.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004b). *Standards für die Lehrerbildung : Bericht der Arbeitsgruppe*. Zugriff am 06.06.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften - Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345–366). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 68–86.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Heidelberg: Springer.
- La Torre Cruz, M. J. de & Arias, P. F. C. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641–652.
- Lin, H.-L. & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623–636.
- Loughran, J. & Corrigan, D. (1995). Teaching Portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 11, 565–577.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S. & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69–84). Münster: Waxmann.

- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). Self-Efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 198–224). New York: Guilford Press.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Oktober 2010). *Zeitlicher Verlauf der schulpraktischen Ausbildung*. Zugriff am 01.01.2014. Verfügbar unter http://mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/?cid=33166&did=82153&sechash=eb943eb5
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011). *Überblick über Ausbildungs- und Gestaltungsvorgaben*. Zugriff am 01.01.2014. Verfügbar unter http://mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/?cid=33166&did=82151&sechash=8e455534
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2012). *Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer - Orientierende Praktika. Bewertung der Leistungen der Studierenden in den Orientierenden Praktika*. Zugriff am 01.01.2014. Verfügbar unter http://mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/anleitungen-und-handreichungen/?cid=126444&did=82091&sechash=d841af5b
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2013). *Praktikumsanleitung Orientierende Praktika 1-3*. Zugriff am 01.01.2014. Verfügbar unter http://mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/anleitungen-und-handreichungen/?cid=126444&did=111395&sechash=f0d805ba
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge der Lehrerbildung*, 15, 26–37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge der Lehrerbildung*, 15, 210–228.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (S. 215–342). Chur: Rüegger.

- Oser, F. (2007). Willkür als Feind der Spontaneität: Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen; Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven* (S. 91–110). Paderborn: Schöningh.
- Saterdag, H. (2009). *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz*. Zugriff am 21.03.2011. Verfügbar unter http://www.diz.uni-oldenburg.de/download/Veranstaltungen/Ta-gungen/Reform_der_Lehrerbildung_22-4-2010/Ausfuehrliche_Beschreibung.pdf
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 166–199.
- Schellack, A. & Lemmermöhle, D. (2007). Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichen Wissen und professioneller Kompetenz. In C. Kraler (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 4, S. 139–149). Wien: LIT.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. et al. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum "Potsdamer Modell der Lehrerbildung". In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrerinnenbildung* (Bd. 8, 1. Aufl., S. 201–220). Münster: LIT.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268–287.
- Schultz, T. (2010). *Testkind fürs Lehramt-Studium*, Süddeutsche Zeitung Digitale Medien GmbH / Süddeutsche Zeitung. Zugriff am 06.01.2014. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrausbildung-testkind-fuers-lehramt-studium-1.582906>
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105–123.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 85). Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am

- 02.12.2013. Verfügbar unter <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/gesund/psychomess/lehrermerkmale.html>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft), 28–53.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). Observer - Validierung eines Videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (Beiheft 56), 296–306.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2008). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Bd. 8, S. 201–216). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Seifert, A. & König, J. (2012). Pädagogisches Unterrichtswissen - Bildungswissenschaftliches Wissen: Konstruktvalidierung zweier Testkonzeptionen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 215–233). Münster: Waxmann.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2012). Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichen Wissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 183–214). Münster: Waxmann.
- Sherer, M. & Maddux, J. E. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validitation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–21.
- Simon, B. (2001). *E-Learning an Hochschulen. Gestaltungsräume und Erfolgsfaktoren von Wissensmedien* (Reihe: E-Learning, Bd. 1). Lohmar: Eul.
- Snyder, J., Lippincott, A. & Bower, D. (1998). The inherent tensions in the multiple uses of Porfolios. *Teacher Education Quarterly*, 25, 45–60.

- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz. *Studierende an Hochschulen im Wintersemester 2012/2013*. Zugriff am 26.11.2013. Verfügbar unter http://www.statistik.rlp.de/no_cache/staat-und-gesellschaft/bildung/basisdaten-land/studierende/
- Stürmer, K., Seidel, T. & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44, 339–355.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz* (ZKL-Texte, Bd. 24). Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Tillema, H. & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 27, 442–456.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model Four Longitudinal Field Studies. *Management science: journal of the Institute for Operations Research and the Management Sciences*, 46, 186–204.
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 12, 63–79.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5–22.

- Wilhelm, O. & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*, 23–26.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). München: Pearson Studium.
- 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*, 343–356.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 613–621.
- Zeichner, K. (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 51), 97–113.
- Ziegelbauer, S., Ziegelbauer, C., Limprecht, S. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Bedingungen für gelingende Portfolioarbeit in der Lehrerbildung – Entwicklung eines adaptiven Portfoliokonzepts. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 112–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82–91.

Anhang

Arbeitsheft zur Praktikumsdokumentation für das Orientierende Praktikum 2

Name:

Schule:

Zeitraum des Praktikums:

Praktikumsbetreuende Lehrkraft:

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

Willkommen im Orientierenden Praktikum 2

Vorüberlegungen

Aufgaben zu Grundlagen der Bildungswissenschaften

Aufgaben zur Vorbereitung auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften

Anleitung Unterrichtsversuch

Reflexion

Anhang

Willkommen im Orientierenden Praktikum 2

Liebe Studierende,

herzlich willkommen in Ihrem Orientierenden Praktikum 2. Die nachfolgenden Aufgaben bilden ein Arbeitsheft, welches Sie durch das gesamte Praktikum begleiten wird. Thematischer Schwerpunkt des Arbeitsheftes ist das Beobachten im Unterricht. Die Aufgaben stellen eine enge Verbindung zu dem Lernstoff dar, den Sie bereits in der Universität kennengelernt haben oder zukünftig bearbeiten werden. Ebenfalls neu ist, dass Sie die Aufgaben *während* der Hospitationszeit bearbeiten und das Anfertigen eines mehrseitigen Praktikumsberichts entfällt. Wie die Aufgaben zu bearbeiten sind, wird Ihnen auf den folgenden Seiten erklärt.

Viel Erfolg und Freude bei Ihrem Praktikum!

Welche Aufgaben muss ich bearbeiten und warum?

Bevor Ihr Praktikum beginnt, sollten Sie **Vorüberlegungen** (S. XXV) zu Ihrem Praktikum anstellen. Welche Ziele haben Sie? In welchem Bereich möchten Sie sich weiterentwickeln? Welche Kompetenzen bringen Sie bereits mit? Diese Aufgaben helfen Ihnen, ein Ziel für Ihr Praktikum zu formulieren und diese auch erfolgreich zu erreichen. Wenn Sie wissen, warum Sie ein selbstgestecktes Ziel erreichen möchten, wird es Sie motivieren.

Die **Aufgaben zu Grundlagen der Bildungswissenschaften** (S. XXVII) teilen sich in 2 Bereiche auf: Die Aufgaben 1- 3 bearbeiten Sie vollständig. Je nach Aufgabenart werden die Beobachtungsaufgaben 1-3 auch mehrmals in verschiedenen Hospitationsstunden durchgeführt. Von den Aufgaben 4 und 5 wählen Sie 1 Aufgabe aus, die Sie bearbeiten möchten. Mit Hilfe dieser Aufgaben können Sie selbstständige Beobachtungen im Unterricht zu verschiedenen Themenfeldern durchführen und trainieren. Gleichzeitig werden Sie Schwerpunkte aus dem Fachbereich Bildungswissenschaften wiederholen (anhand des grau unterlegten **Theorieteils** jeder Aufgabe). Das daraus resultierende Wissen über Konzepte und Theorien können Sie im **Praxisteil** der entsprechenden Aufgabe im Kontext der Schule beobachten.

Die **Aufgaben zur Vorbereitung auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften** (S. XLIV) bearbeiten Sie ebenfalls vollständig. Vermutlich sind Sie mit den Themenbereichen der Aufgaben noch nicht vertraut. Jedoch ist für diese Aufgaben kein Vorwissen nötig. Die Aufgaben werden Ihre Beobachtungsfähigkeit weiter schulen und Sie auf Inhalte kommender Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften vorbereiten. Gleichzeitig sammeln Sie Material, welches Sie später beim Besuch der Veranstaltung in Referate und Diskussionen einbringen können. Um diese Vorbereitung noch zu ergänzen, werden Sie eine **Materialsammlung** (S. XLIX) anlegen, welche Sie für Lehrveranstaltungen aber auch als Ideenfundus nutzen können.

Sollten Sie während Ihrer Praktikumszeit einen eigenen Unterrichtsversuch unternehmen, gibt Ihnen die **Anleitung Unterrichtsversuch** (S. L) eine Hilfestellung für Ihr Vorhaben. Diese Aufgabe ist jedoch optional und muss nicht bearbeitet werden.

In welcher Reihenfolge Sie die **Aufgaben zu Grundlagen der Bildungswissenschaften** (S. XXVII), die **Aufgaben zur Vorbereitung auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften** (S. XLIV), die **Materialsammlung** (S. XLIX) und ggf. die **Anleitung Unterrichtsversuch** (S. L) bearbeiten, bleibt Ihnen überlassen. **WICHTIG:** Nehmen Sie Ihr Arbeitsheft mit in die Hospitationsstunden und bearbeiten Sie die Aufgaben im Unterricht.

Damit Sie Ihre Lernerfolge am Ende des Praktikums für sich zusammenfassen können, helfen Ihnen die Leitfragen im Abschnitt **Reflexion** (S. LVI). Welche Ihrer gesetzten Ziele haben Sie erreicht? Welche wichtigen Erfahrungen konnten Sie während Ihres Praktikums machen? In welchen Bereichen haben Sie noch Entwicklungsbedarf? Diese Aufgaben unterstützen Sie bei Ihrer Lernzielanalyse und geben Hinweise, welche weiteren Lernziele und Entwicklungsschritte Ihnen auf Ihrem Weg zum Lehrerberuf weiterhelfen.

Im **Anhang** (S. LVIII) finden Sie eine Literaturliste und Kontaktdaten.

Zusammenarbeit mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft an der Schule

Ihre Praktikumsbetreuende Lehrkraft hat die entsprechenden Informationen zu Ihrem Arbeitsheft zur Praktikumsdokumentation erhalten. Er/sie ist also über Ihre Arbeitsaufträge informiert. Die meisten Aufgaben werden Sie selbstständig bearbeiten können. Sollten Sie jedoch Fragen zur Bearbeitung von Aufgaben haben, besprechen Sie diese mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft. Ihre eigenen Reflexionen zum Praktikum können eine gute Grundlage für ein Feedbackgespräch am Ende der Praktikumszeit sein. Bedenken Sie jedoch, dass ein Feedbackgespräch Vorbereitung benötigt und sprechen Sie rechtzeitig einen Termin mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft dafür ab.

Datenschutz

Denken Sie daran, dass Daten (und Foto- oder Filmmaterial) über Schüler/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerinnen dem Datenschutz unterliegen. Alle Beobachtungen sollten anonym erfolgen. Sie können z.B. die Namen ändern oder andere Personenmerkmale (wie T-Shirt-Farbe, Haarfarbe oder Bankreihe) zur Unterscheidung anführen, die keinen Rückschluss auf die Person zulassen. Auch bei Lehrkräften achten Sie darauf (besonders bei Zitaten), dass diese anonym bleiben. Sinn der Aufgaben ist es, die Situation zu erfassen und nicht die beteiligten Personen. Sollten Sie weitere Fragen zum Datenschutz haben, wenden Sie sich bitten an Ihre Praktikumsbetreuende Lehrkraft.

Vorüberlegungen

Bitte bearbeiten Sie die folgenden Fragen **VOR** dem Beginn Ihres Schulpraktikums!

Mein individueller Lernplan:

Die nachfolgenden Aufgaben unterstützen Sie bei den Vorüberlegungen zu Ihrem Praktikum. Erstellen Sie Ihren individuellen Lehrplan, um die Praktikumszeit so effektiv wie möglich für die Erweiterung Ihrer Kompetenzen und Erfahrungen zu nutzen. Es ist hilfreich, wenn Sie Ihre Ziele und Erwartungen für das Praktikum mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft besprechen.

Welche Fragen möchte ich mir im Laufe dieses Praktikums beantworten?

Welche Kompetenzen bringe ich meiner Meinung nach mit?

Diese Kompetenz bringe ich mit	Beleg
<i>Beispiel:</i> Ich gehe offen auf andere Menschen zu.	<i>Beispiel:</i> In meinem letzten Schulpraktikum bin ich offen und freundlich auf verschiedene Fachlehrer aus dem Kollegium zugegangen.

Was möchte ich in diesem Praktikum lernen und erfahren?

Dies möchte ich lernen und erfahren...	... und so will ich dies tun

Aufgaben zu Grundlagen der Bildungswissenschaften

Überblick der nachfolgenden Aufgaben

Aufgabe 1: Entwicklung als Veränderung im Lebenslauf

Aufgabe 2: Gedächtnis und Lernen

Aufgabe 3: Unterschiede zwischen Personen

Wahlaufgabe 4: Wenn Entwicklungen problematisch werden: Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten

Wahlaufgabe 5: Sozialpsychologische Beiträge zu Unterricht und Erziehung

Aufgabe 1: Entwicklung als Veränderung im Lebenslauf

Theorie: Entwicklungsbereiche

Die Vielfalt von Veränderungsprozessen in der menschlichen Entwicklung lässt sich verschiedenen Bereichen zuordnen, z.B.

Tabelle 1: Entwicklungsbereiche

Entwicklungsbereich	Beschreibung	Beobachtungsbeispiele
Körperliche Entwicklung	Längenwachstum, Nervenreifung	Körpergröße, körperliche Reifung während der Pubertät
Geistige Entwicklung	Entwicklung des Gedächtnisses, des Denkens, der Kreativität	Erfolgreicher Umgang mit abstrakten Informationen, gleichzeitiger Einbezug von mehreren Faktoren bei der Erklärung von Problemen, In Argumentationen: Einnehmen einer Perspektive außerhalb der eigenen Person
Entwicklung der Sprache	Entwicklung erster Lautäußerungen, Verwendung von Worten und Verständnis für gesprochene Worte, Aufbau des Wortschatzes und der Grammatik, Erlernen der Schriftsprache	Komplexität des Satzbaus, Wortwahl, Einsatz von Fremdwörtern, Verständnis von Fachtexten
Motivationale Entwicklung	Differenzierung von Motiven und Zielen, beispielsweise der Neugier- und Leistungsmotivation, Aufbau und Veränderung von Interessen, Entwicklung der Handlungssteuerung und Selbstkontrolle, Ursachenzuschreibungen	Ausprägung von geschlechterspezifischen Interessen, motivationale Unterschiede zwischen präpubertären Kindern und älteren Schülern, Motivation durch Autonomie, Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit
Emotionale Entwicklung	Differenzierung von Gefühlen, wie z.B. Erregung, Furcht, Freude oder Liebe	Emotionale Perspektivübernahme, verschiedene Inhalte emotionaler Themen

Veränderungen in den einzelnen Entwicklungsbereichen können sich dabei gegenseitig beeinflussen.

Praxis: Entwicklungsbereiche

Wählen Sie aus Ihren Hospitationsklassen entweder

- zwei Schüler/ Schülerinnen aus zwei verschiedenen Klassenstufen oder
- zwei Schüler/ Schülerinnen der gleichen Klassenstufe aus.

- I. Notieren Sie Ihre Beobachtungen der Schüler/Schülerinnen zu den verschiedenen Entwicklungsbereichen (Feld: Beobachtung Schüler/Schülerin).
- II. Beobachten Sie (anhand von Beispielen) wie die Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen, die sie an die Klasse stellen, an den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler/Schülerinnen anpassen (Feld: Beobachtung Lehrer/Lehrerin).
- III. Vergleichen Sie die Entwicklungsstände der Schüler/Schülerinnen.

Entwicklungs- bereiche	Schüler/ Schülerin 1	Klassenstufe:	Schüler/ Schülerin 2	Klassenstufe:
Körperliche Ent- wicklung	Beobachtung Schüler/Schülerin		Beobachtung Schüler/Schülerin	
	Beobachtung Lehrer/Lehrerin		Beobachtung Lehrer/Lehrerin	
Geistige Entwicklung	Beobachtung Schüler/Schülerin		Beobachtung Schüler/Schülerin	
	Beobachtung Lehrer/Lehrerin		Beobachtung Lehrer/Lehrerin	
Entwicklung der Sprache	Beobachtung Schüler/Schülerin		Beobachtung Schüler/Schülerin	
	Beobachtung Lehrer/Lehrerin		Beobachtung Lehrer/Lehrerin	

Motivationale Entwicklung	Beobachtung Schüler/Schülerin	Beobachtung Schüler/Schülerin
	Beobachtung Lehrer/Lehrerin	Beobachtung Lehrer/Lehrerin
Emotionale Entwicklung	Beobachtung Schüler/Schülerin	Beobachtung Schüler/Schülerin
	Beobachtung Lehrer/Lehrerin	Beobachtung Lehrer/Lehrerin

Vergleich der Entwicklungsstände von Schüler/Schülerin 1 mit Schüler/Schülerin 2:

Aufgabe 2: Gedächtnis und Lernen

Theorie: Lernstrategien

Der Prozess der Informationsverarbeitung kann durch gezielte Maßnahmen des Lernenden optimiert werden. Diese sogenannten Lern- und Gedächtnisstrategien fördern die Aufnahme, das Behalten und das Abrufen von Information. In der psychologischen Forschung sind verschiedene Kategorien von Lern- und Gedächtnisstrategien untersucht worden, die in Tabelle 2 zusammengestellt sind. Diese Lern- und Gedächtnisstrategien müssen aber selbst zunächst gelernt werden. Schüler und Schülerinnen erwerben diese Strategien nicht automatisch oder nebenbei.

Tabelle 2: Wichtige Lern- und Gedächtnisstrategien (in Anlehnung an Ormrod, 2008)

Prozess	Definition	Beispiel	Effektivität
Wiederholen	Information verbal wiederholen (laut oder mental) oder abschreiben	Definitionen von Lernstrategien auswendig lernen	Relativ wenig effektiv, kurze Einspeicherung, Abruf ist schwierig
Organisieren	Verbindungen zwischen neuen Informationen ziehen, Wichtiges herausarbeiten, Strukturieren	Verschiedene Gedächtnismodelle in Relation zueinander betrachten	Effektiv, wenn die Organisationsstrategie gut ist und über das bloße Auflisten von Fakten hinaus geht
Elaborieren	Integration neuer Inhalte in das vorhandene Wissen	Zuordnungsmöglichkeiten eines Gedächtnisinhaltes zu den bereits gelernten Gedächtnissystemen reflektieren	Effektiv, wenn die Gezogenen Schlüsse richtig sind
Veranschaulichen	Sich ein mentales Bild machen	Charakteristika und Relationen der verschiedenen Gedächtnissysteme in einem Mind Map veranschaulichen	Effektivität ist individuell verschieden, gut zur Unterstützung von Elaboration und Organisation

Um als Lehrer oder Lehrerin Lernstrategien erfolgreich zu vermitteln, ist es erforderlich, ausführlichere Hinweise dazu durchzuarbeiten (vgl. z.B. Boekarts et al., 2006; Götz, 2006; Mandl & Friedrich, 2006; Wild, 2006) und auch die Besonderheiten der jeweiligen Altersgruppe, des Entwicklungsstandes, der individuellen Lernvoraussetzungen und der fachspezifischen Erfordernisse zu berücksichtigen. In der nachfolgenden Tabelle 3 sind Hinweise zusammengefasst, die sich auf die Frage beziehen, welche Lernstrategien in welchen Entwicklungsphasen am günstigsten zu vermitteln sind (vgl. Ormrod, 2008). Die angegebenen Alters- bzw. Klassenstufen dienen einer groben Orientierung und ersetzen nicht, dass Lehrer und Lehrerinnen über den Stand der Entwicklung und des Vorwissens bei ihren Schülern und Schülerinnen diagnostische Informationen erheben.

Tabelle 3: Lernstrategien in der Entwicklung

Klassenstufe	Alterstypische Merkmale	Hinweise zum Vorgehen bei der Vermittlung von Lernstrategien
bis ca. 2. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Ansatzweise Fähigkeit, das eigene Denken zu reflektieren • Versteht noch nicht, dass man auch vergessen kann • Hält Lernen für etwas Passives • Glaubt, dass es ein einzig wahres und richtiges Wissen gibt • Versteht nur im Ansatz, dass andere Menschen etwas anderes wissen als sie selbst • Versteht nur im Ansatz, dass andere Menschen etwas nicht verstehen, was sie selbst verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Regen Sie das Nachdenken über Denken an: „Ich frage mich, wie ...“, oder: „Erinnerst Du Dich daran, ob ..?“ • Unterstützen Sie die Gedächtnisentwicklung durch entsprechende Aufgaben (z.B. Kofferpacken) • Führen Sie einfache Lernstrategien ein und üben Sie diese immer wieder ein
3.-5. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Zunehmende Fähigkeit, das eigene Denken zu reflektieren • Überschätzt das eigene Gedächtnis noch, versteht aber schon, dass man auch vergessen kann • Hält Lernen für eine aktive Tätigkeit • Versteht, wieso andere etwas nicht oder falsch verstehen können • Glaubt immer noch, dass es ein einzig wahres und richtiges Wissen gibt 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen Sie den Schülern und Schülerinnen einfache Techniken, das Gelernte selbständig zu überprüfen • Arbeiten Sie mit „handgreiflichem“ Material, mit Experimenten, Artefakten, konkreten und anschaulichen Dingen • Fordern Sie Schüler und Schülerinnen auf, einfache Hypothesen, Vorhersagen oder Erklärungen zu formulieren, zu vergleichen und zu überprüfen
6.-8. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, das eigene Denken und Lernen zu reflektieren und zu steuern • Setzt einfache Lernstrategien ein, um Vergessen vorzubeugen, z.B. Wiederholung, Strukturieren und Kategorisieren • Kennt einfache Lernstrategien • Glaubt, dass Wissen eine Ansammlung von Fakten ist • Versteht zunehmend, dass andere Menschen etwas anderes wissen als sie selbst und dass andere Menschen andere Meinungen haben 	<ul style="list-style-type: none"> • Machen Sie Lern- und Arbeitsstrategien vor, indem Sie diese selbst nutzen und sie im Kontext Ihres Faches oder des speziellen Themas erläutern • Helfen Sie den Schülern und Schülerinnen die erforderlichen komplexeren Strategien Schritt für Schritt aufzubauen (nicht einfach: Schreibt mit!) • Geben Sie Raum für Gruppenarbeit und Diskussion, um unterschiedliche Sichtweisen erkennbar werden zu lassen • Thematisieren Sie unterschiedliche Sichtweisen einer Sache

Ab 9. Klasse	<ul style="list-style-type: none">• Fähigkeit, das eigene Denken vollständiger zu reflektieren und langfristiger zu planen• Setzt unterschiedliche Lernstrategien für unterschiedliche Inhalte und Aufgaben ein• Versteht, dass Wissen auch bedeutet, Beziehungen zwischen verschiedenen Fakten, Themen oder Fächern herzustellen• Versteht, dass Lernen und der Erwerb von Fertigkeiten mit Zeit und aktiver Übung zusammen hängen• Versteht, dass man widersprüchliche Aussagen und Konzepte auf der Basis von logischen Argumenten gegeneinander abwägen kann• Schwache Schüler verharren in Wiederholungsstrategien, die sie für alle Aufgaben und Inhalte einsetzen	<ul style="list-style-type: none">• Setzen Sie die Modellierung von immer anspruchsvolleren Lern- und Arbeitsstrategien fort• Fordern Sie ein, dass die Schüler und Schülerinnen diese Strategien nutzen• Achten Sie bei der Überprüfung von Lernerfolg darauf, dass Sie nicht nur Wissensbrocken abfragen, sondern legen Sie Wert auf Verstehen, Anwendung, Herstellen von Bezügen• Stellen Sie die Themen so dar, dass erkennbar wird, dass Theorien, Konzepte und Vorstellungen dynamisch sind, sich verändern und keinesfalls „allgemeingültig“ sind• Helfen Sie den Schülern und Schülerinnen, objektive Kriterien zu nutzen, um Für und Wider für eine Ansicht, eine Theorie oder eine Vorgehensweise abzuwägen
-------------------------	---	---

Praxis: Lernstrategien

Während der Schulzeit sollen die Schüler nicht nur Inhalte und Fakten lernen, sondern auch Lernstrategien. Diese passt der Lehrer/die Lehrerin an das Alter und den Entwicklungsstand der Schüler/Schülerinnen an.

Beobachten Sie in verschiedenen Klassenstufen, welche Lernstrategien der Lehrer/die Lehrerin im Unterricht vermittelt. Notieren Sie dazu:

- Die Klassenstufe
- Das Themengebiet, welches gerade im Unterricht behandelt wird
- Die Lernstrategie, die der Lehrer/die Lehrerin einsetzt bzw. den Schülern/Schülerinnen vermittelt
- Die Reaktion der Schüler/Schülerinnen (Wie reagieren die Schüler/Schülerinnen auf die Lernstrategie? Wie setzen sie die Lernstrategie um?)
- Vermittlung der gewählten Lernstrategie (Wie wird die Lernstrategie vermittelt? Ist diese Vermittlung altersgerecht? Begründen Sie Ihre Aussage.)

Klassenstufe	Themengebiet	Verwendete Lernstrategie	Reaktion der Schüler und Schülerinnen	Vermittlung der Lernstrategie

Aufgabe 3: Unterschiede zwischen Personen

Theorie: Attribution - Entstehung und Effekte

Personen haben die Tendenz, für Erfolge und Misserfolge Erklärungen zu suchen, vor allem dann, wenn diese Ereignisse eher unerwartet auftreten.

Personen schreiben Erfolg oder Misserfolg beispielsweise den eigenen Fähigkeiten zu („Das konnte ich schon immer, das fällt mir leicht.“ oder: „Das habe ich noch nie gekonnt und werd’s auch nie lernen.“) oder äußeren Bedingungen („Die Klausur war halt auch sehr schwer!“ oder: „Das war ja auch einfach gefragt!“). Diese Ursachenzuschreibungen nennt man Attributionen. Weiner hat ein Schema zur Klassifikation von Ursachen bei Leistungsrückmeldungen entwickelt (vgl. Tab 4).

Tabelle 4: Attributionsschema in Anlehnung an Weiner (aus: Stöger & Ziegler, 2003)

		Lokalisation der Ursache	
		internal	external
Zeitstabilität der Ursache	stabil	Fähigkeit, Begabung	Aufgabenschwierigkeit
	variabel	Lernverhalten, Anstrengung	Zufall (Glück, Pech)

Die Art, wie Schüler und Schülerinnen Erfolge oder Misserfolge attribuieren, hat einen Einfluss auf das weitere Lern- und Arbeitsverhalten. Wenn z.B. ein Schüler einen Erfolg in einer Arbeit der eigenen Anstrengung zuschreibt, wird er mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch beim nächsten Mal wieder diese Anstrengung zeigen. Schreibt er hingegen den Erfolg dem Glück oder der Aufgabenschwierigkeit zu, wird er wohl für die nächste Lernepisode nicht sehr viel investieren. Macht eine Schülerin für den Misserfolg die fehlende Anstrengung verantwortlich, wird sie sich beim nächsten Mal möglicherweise mehr anstrengen. Macht sie aber für den Misserfolg die fehlende Begabung oder Pech verantwortlich, wird sich ihr Lernverhalten nicht ändern (vgl. auch Langfeldt, 2006). Dabei ist auch wichtig, inwieweit die Lernenden die Ursache für Erfolg und Misserfolg prinzipiell für kontrollierbar halten. Schüler und Schülerinnen entwickeln über die Zeit ein relativ stabiles Attributionsmuster. Dies entsteht aufgrund von Erfahrung in einem Fach („Rechnen war schon in der Grundschule mein Ding!“), aufgrund von situativen Merkmalen (z.B. alle anderen in der Klasse haben in der Arbeit schlechte Leistungen) oder aufgrund von Rückmeldungen von Lehrern und Lehrerinnen („Da hast Du diesmal aber Glück gehabt!“). Die Frage ist auch hier: Wie können Sie als Lehrer oder Lehrerin produktive Attributionen von Schülern und Schülerinnen fördern?

1. Sie setzen den Schülern und Schülerinnen anspruchsvolle Ziele und machen deutlich, wie sie diese erreichen können. Sie suchen und finden Stärken bei jedem Schüler und bei jeder Schülerin.
2. Sie vermitteln den Schülern und Schülerinnen, dass ihre Lernfortschritte aufgrund von kontrollierbaren Faktoren, wie z.B. der Anstrengung und effektiven Lernstrategien zustande gekommen sind.
3. Sie benutzen Anstrengung als Erklärung für einen Lernerfolg nur dann, wenn sie dies auch wirklich beobachtet haben.
4. Sie führen den Misserfolg von Schülern und Schülerinnen auf variable und kontrollierbare Faktoren zurück und machen darauf aufmerksam, dass es immer mehr als eine Ursache für Erfolg oder Misserfolg gibt.
5. Wenn Schüler und Schülerinnen trotz offensichtlicher Anstrengung keinen Erfolg haben, führen Sie diesen Umstand auf fehlende effektive Lernstrategien zurück und helfen den Schülern und Schülerinnen, an der Optimierung ihres Lern- und Arbeitsverhaltens zu arbeiten.

Praxis: Attribution - Entstehung und Effekte

Beobachten Sie im Unterricht Attributionsmuster von Schülern/Schülerinnen bei Erfolg oder Misserfolg (z.B. bei der Rückgabe einer Klassenarbeit oder Leistungsbewertung). Notieren Sie die Unterrichtssituation, die Aussagen des Schülers/der Schülerin und ordnen Sie die Zeitstabilität und Lokalisation der Ursache zu. (Zutreffendes ankreuzen.)

Situation und Aussage des Schülers/ der Schülerin	Zeitstabilität der Ursache		Lokalisation der Ursache	
	stabil	variabel	internal	external

Nehmen Sie 2 der notierten Aussagen und überlegen Sie, wie Sie als Lehrer/Lehrerin die Attribution des Schülers/der Schülerin verbessern können. Nennen Sie dazu konkrete Maßnahmen.

Aussage 1: Mögliche Maßnahmen für eine produktive Attribution

Aussage 2: Mögliche Maßnahmen für eine produktive Attribution

Wahlaufgabe 4: Wenn Entwicklungen problematisch werden

Theorie: Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität (ADHS)

Lehrer und Lehrerinnen (der Grundschule) berichten, dass Probleme mit der Aufmerksamkeit und Konzentration eine hohe Priorität bei den Verhaltensschwierigkeiten haben, die sie bei Schülern und Schülerinnen wahrnehmen (vgl. Berg, Imhof, Kollera, Schmidt & Ulber, 1998). Auch ein Blick in die Presse legt nahe, dass ADHS ein weit verbreitetes Problem der heutigen Jugend zu sein scheint. Daher lohnt es sich, die Aufmerksamkeitsstörungen näher zu betrachten (vgl. z.B. Döpfner, Banaschewski & Sonuga-Barke, 2008; Wolff Metternich & Döpfner, 2006).

Diagnose von ADHS. Um Verhaltensschwierigkeiten zu diagnostizieren, wenden Experten Kriterienlisten und Testverfahren an, die auf der Basis von empirischen Arbeiten entwickelt und aktualisiert werden. Das Diagnostische Statistische Manual Psychischer Störungen (DSM) oder das Handbuch der International Classification of Diseases (ICD) sind Beispiele dafür (vgl. Döpfner, 2008). In Abbildung 22 sind die Kriterien dargestellt, nach denen im DSM IV – TR von 2003 Aufmerksamkeitsstörungen beschrieben werden.

Diagnostische Kriterien für Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung

A. Unaufmerksamkeit:

Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome von Unaufmerksamkeit sind während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

1. Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten.
2. Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten.
3. Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen.
4. Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisschwierigkeiten).
5. Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.
6. Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengung erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben).
7. Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug).
8. Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken.
9. Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.

Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome der Hyperaktivität und Impulsivität sind während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

B. Hyperaktivität:

1. Zappelt häufig mit Händen und Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.
2. Steht (häufig) in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird.
3. Läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen und Erwachsenen kann dies auf ein subjektiv empfundenes Unruhegefühl beschränkt bleiben).
4. Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.
5. Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er/sie „getrieben“.

C. Impulsivität:

1. Platzt häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.
2. Kann häufig nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (bei Spielen oder in Gruppensituationen).
3. Unterbricht und stört andere häufig (platzt z.B. in Gespräche oder Spiele anderer hinein).
4. Redet häufig übermäßig viel.

Zusatz: Auftreten der Problematik in allen Bereichen vor dem 7. Lebensjahr.

Die Verhaltensweisen werden in mindestens zwei Lebensbereichen des Kindes beobachtet.

Abbildung 1: Diagnostische Kriterien für Aufmerksamkeitsdefizitstörung (aus: Saß, Wittchen & Zaudig, 2003).

Die Überprüfung der Kriterien nimmt ein (Schul-)Psychologe/eine (Schul-) Psychologin oder ein Kinderarzt/eine Kinderärztin vor. Lehrer und Lehrerinnen unterstützen die Erstellung der Diagnose, indem sie die Kinder systematisch in verschiedenen Situationen beobachten, positive und weniger positive Arbeitsproben sammeln und ihre Beobachtungen beschreibend mitteilen. Lehrer und Lehrerinnen stellen selbst jedoch keine Diagnosen.

ADHS behandeln und Aufmerksamkeitsfunktionen fördern. Aus einzelnen Untersuchungen und Forschungsbefunden lassen sich selten genaue Anweisungen ableiten, wie Lehrer und Lehrerinnen die Entwicklung und das Lernen in der Schule bei Kindern mit ADHS (und anderen Lernschwierigkeiten bzw. Verhaltensauffälligkeiten) fördern können. Erst eine Prüfung der Befunde und eine Zusammenschau der Forschungsarbeiten bieten eine mögliche Entscheidungsgrundlage (vgl. für ADHS z.B. Imhof, Skrodzki & Urzinger, 2007; Naumann, 2005; Zentall, 2005).

Im Falle von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen bietet sich für Sie als Lehrer oder Lehrerin Folgendes an:

- Passen Sie das Arbeitspensum und die Arbeitsumgebung an die Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin mit Aufmerksamkeitsstörungen an.
- Vermitteln Sie den Schülern und Schülerinnen mit Aufmerksamkeitsstörungen Strategien zur Kontrolle und Steuerung der Aufmerksamkeit.
- Unterstützen Sie die Schüler und Schülerinnen mit Aufmerksamkeitsstörungen, sich Strategien zu erarbeiten, die helfen, sich selbst zu organisieren, Zeit einzuteilen, u. ä.
- Schaffen Sie Bewegungsmöglichkeiten.
- Besprechen Sie mit den Schülern und Schülerinnen explizit angemessenes Verhalten und verstärken Sie erwünschtes Verhalten unmittelbar, wenn es auftritt.
- Vermeiden Sie es, unerwünschtes Verhalten zu bestrafen.

Darüber hinaus ist es oft erforderlich, spezielle Trainings zur Förderung von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen durchzuführen. Diese finden außerhalb des Unterrichts in therapeutischen Institutionen statt (vgl. z.B. Langfeldt & Büttner, 2009).

Praxis: Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität (ADHS)

- I. Besprechen Sie mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft, ob es an Ihrer Hospitationschule Schüler/Schülerinnen mit Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität) gibt.
- II. Versuchen Sie ggf. ein Gespräch mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin des betreffenden Schülers/der Schülerin zu führen. Fragen Sie den Lehrer/die Lehrerin, wie er/sie mit dem Schüler/der Schülerin im Unterricht umgeht und welche Förderungsmöglichkeiten an der Schule bestehen.
- III. Wenn möglich, hospitieren Sie eine Stunde bei dem entsprechenden Schüler/Schülerin und beobachten Sie störungsrelevantes Verhalten. Die nachfolgenden Fragen dienen Ihnen als Gesprächsgrundlage oder Beobachtungsrichtlinien:

Beschreiben Sie den Schüler/die Schülerin mit Aufmerksamkeitsstörung. Welche Besonderheiten im Verhalten während des Unterrichts fallen Ihnen auf?

Wie beeinflusst das Verhalten des Schülers/der Schülerin den Unterricht der Klasse?

Welche Förderungsmaßnahmen oder besonderen Vereinbarungen im Bezug auf die Aufmerksamkeitsstörung wurden mit dem Schüler/der Schülerin und seinen/ihren Eltern getroffen?

Welche Weiterbildungs- und Informationsmöglichkeiten stehen dem Lehrer/der Lehrerin zum Thema Aufmerksamkeitsdefizit zur Verfügung?

Weitere Notizen:

Wahlaufgabe 5: Sozialpsychologische Beiträge zu Unterricht und Erziehung

Theorie: Vorurteile

Ein wichtiges Anwendungsfeld der Sozialpsychologie, das auch im Klassenzimmer eine wichtige Rolle spielt, ist die Beschäftigung mit Vorurteilen. Dabei geht es um die Frage, wie Vorurteile begründet sind und wie man gegen Vorurteile vorgehen kann. Vorurteile sind Einstellungen und umfassen eine affektive (emotionale), eine kognitive und eine Verhaltenskomponente. Genau genommen können Vorurteile positiv oder negativ sein. In der Sozialpsychologie wird der Begriff des Vorurteils jedoch meist im Zusammenhang mit negativen Einstellungen gegenüber Anderen verwendet: „Unter einem Vorurteil versteht man eine feindselige oder negative Einstellung gegenüber Menschen einer bestimmten Gruppe, die nur auf ihrer bloßen Mitgliedschaft in dieser Gruppe basiert“ (Aronson, Wilson & Akert, 2004, S. 485).

Theorien zum Abbau von Vorurteilen. Als eine Möglichkeit zur Überwindung von Vorurteilen führt Aronson die sogenannte „Kontakthypothese“ an. Dahinter verbirgt sich der Gedanke, dass Vorurteile sich dann nicht mehr aufrecht erhalten lassen, wenn im konkreten Kontakt mit Mitgliedern anderer Gruppen (positive) Erfahrungen gemacht werden, die mit den Vorurteilen nicht vereinbar sind. Diese Überlegung war maßgeblicher Hintergrund für das 1954 erlassene Gesetz zur Aufhebung der Rassentrennung in Schulen in den USA (Desegregation Act). Um die Aufhebung der Rassentrennung zu unterstützen, wurden die Schüler aus unterschiedlichen Stadtteilen häufig mit Bussen zum gemeinsamen Unterricht zusammengebracht. Man erhoffte sich eine verbesserte Achtung von Minderheitenkindern.

Zudem sollten die Vorurteile durch das schulische Miteinander untergraben werden. Tatsächlich aber zeigten sich (nicht nur) in Austin (Texas) massive Probleme in Folge der Umsetzung des „Desegregation Act“. Es kam zu massiven Spannungen und Gewalt zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen. Dass die Kontakthypothese nur unter bestimmten Bedingungen zum Abbau von Vorurteilen führt, zeigen sozialpsychologische Befunde, die sich in drei Punkten zusammenfassen lassen. Damit Kontakt längerfristig zu einem Abbau von Vorurteilen führt,

1. müssen die Beteiligten gemeinsame Ziele verfolgen (gemeinsames Ziel),
2. muss sozialer Austausch stattfinden, bei dem man aufeinander angewiesen ist, um gemeinsame Ziele zu erreichen (positive Interdependenz),
3. darf sich keiner entziehen (individuelle Verantwortlichkeit).

•

Ein Interventionsprogramm zum Abbau von Vorurteilen

Kooperatives Lernen. Der Sozialpsychologe Elliott Aronson, ein Spezialist auf dem Gebiet der Vorurteilsforschung, wurde in den Zeiten des gescheiterten Desegregation Acts (s.o.) beauftragt, eine Lösung zum Abbau der Vorurteile an den Schulen zu entwickeln. Einen Ansatzpunkt zur Umsetzung der oben behandelten drei Prinzipien zum Abbau von Vorurteilen sahen Aronson und seine Mitarbeiter (1978) darin, sozialen Austausch durch die Anwendung kooperativer Lernformen zu forcieren. Neu an ihrem Konzept zur Strukturierung kooperativen Lernens war die Umsetzung der Prinzipien des „gemeinsamen Ziels“, der „positiven Interdependenz“ und der „individuellen Verantwortlichkeit“.

Unter positiver Interdependenz versteht man, dass die Lernenden im positiven Sinne voneinander abhängig sind – alle sitzen in einem Boot. Um den gesamten Lernstoff zu verstehen, ist man auf die Zusammenarbeit angewiesen. Individuelle Verantwortlichkeit („keiner darf sich entziehen“) wird dadurch sichergestellt, dass jeder einen besonderen Beitrag zum Erfolg seiner Lerngruppe zu erbringen hat, aber auch dadurch, dass jeder Einzelne am Ende individuell nachweisen muss, dass er das (gemeinsame) Ziel erreicht hat, den Lernstoff zu verstehen.

Praxis: Vorurteile

Sprechen Sie mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft über den Umgang mit Vorurteilen in der Schule:

- Wo sind Vorurteile in der Schule anzutreffen?
- Wie gehen Lehrer/ Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen mit Vorurteilen in der Schule um?
- Mit welchen Methoden versuchen Lehrer/Lehrerinnen diese abzubauen?
- Gibt es einen Lehrer/eine Lehrerin, der/die sich besonders mit diesem Thema beschäftigt? Falls ja, sprechen Sie mit Ihm/Ihr über Weiterbildungs- und Informationsmöglichkeiten sowie über Projekte und Maßnahmen in der Schule.

Wo konnten Sie Vorurteile in der Hospitationsschule beobachten? Beschreiben Sie die Situationen.

Wie gehen Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen mit Vorurteilen in der Schule um?

Mit welchen Methoden versuchen Lehrer/Lehrerinnen diese abzubauen?

Aufgaben zur Vorbereitung auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften

Überblick der nachfolgenden Aufgaben

- Aufgabe 1: Aufgabenstellungen
- Aufgabe 2: Fragen stellen im Unterricht
- Aufgabe 3: Störungen im Unterricht
- Aufgabe 4: Unterrichtseinstiege
- Aufgabe 5: Materialsammlung

Aufgabe 1: Aufgabenstellungen

Wie stellen Lehrerinnen und Lehrer Aufgaben an Ihre Schüler? Tragen Sie Ihre Beobachtungen (möglichst aus verschiedenen Fächern) in die nachfolgende Tabelle ein:

- Wie lautet die genaue Aufgabenstellung (wörtlich zitieren)?
- In welcher Form wird die Aufgabe präsentiert? (Mündlich/schriftlich, welche Medien werden benutzt?)
- Reaktion der Schüler auf die Aufgabe: Gibt es Nachfragen? Wissen die Schüler/Schülerinnen was zu tun ist?

Genauere Aufgabenstellung	Art der Darbietung	Reaktion der Schüler/Schülerinnen

Aufgabe 2: Fragen stellen im Unterricht

Wie viele Fragen werden in einer Unterrichtsstunde von einem Lehrer oder einer Lehrerin gestellt? Notieren Sie in der Tabelle mit Hilfe einer Strichliste wie viele Fragen in Ihren Hospitationsstunden gestellt werden.

Klassenstufe	Strichliste: Anzahl der Fragen

Beobachten Sie nun die Art der Fragen in Ihren Hospitationsstunden. Sind es...

- **geschlossene Fragen?** (Nur ja/nein Antwort; Bsp.: Ist das ein Kreis?)
- **halb-offene Fragen?** (Antwort besteht nur aus einem Wort oder einer Wortphrase; Bsp.: Wie heißt der höchste Berg Deutschlands?)
- **offene Frage?** (Antwort erfolgt in ganzen Sätzen; Bsp.: Welche Unterschiede bestehen zwischen dem Lebensraum des Igels und dem der Amsel?)

Notieren Sie Ihre Beobachtungen als Strichliste in der Tabelle.

Klassenstufe	Geschlossene Fragen	Halb offene Fragen	Offene Fragen

Aufgabe 3: Störungen im Unterricht

Was stört den Unterricht? Wie sehen die Störungen aus? Wie verhält sich der Lehrer/die Lehrerin bei Störungen im Unterricht? Was sagt der Lehrer/die Lehrerin? Tragen Sie Ihre Beobachtungen in die Tabelle ein.

Klassenstufe	Situation	Was/Wer stört den Unterricht?	Verhalten des Lehrers/der Lehrerin

Aufgabe 4: Unterrichtseinstiege

Wie beginnt der Unterricht? Notieren Sie in der Tabelle verschiedene Möglichkeiten wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht in verschiedenen Klassenstufen beginnen. Beobachten Sie, welche Materialien, Methoden, Präsentationsmöglichkeiten und Aufgaben Lehrerinnen und Lehrer verwenden, um in Ihren Unterricht mit den Schülern und Schülerinnen einzusteigen. Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf den Unterrichtsbeginn?

Klassenstufe	Beschreibung des Unterrichtseinstieg	Reaktion der Schüler und Schülerinnen

Aufgabe 5: Materialsammlung

Sammeln Sie verschiedene Materialien und Aufgabenformen, die Ihnen in Ihrer Hospitationszeit begegnen. Diese können Sie später in Seminaren als Anschauungsmaterial und Diskussionsgrundlage verwenden. Beachten Sie dabei die Richtlinien des Datenschutzes!

Welche Materialien können gesammelt werden?

- Kopier- und Arbeitsblätter
- Klassenarbeiten, Leistungskontrollen und Tests
- Aufgabenstellungen für den Unterricht
- Folien
- Anschauungsmaterial, Beispiele, Skizzen
- Versuchsaufbau
- Beschreibung besonderer Unterrichtsformen (Aufgabenstellung, Anordnung der Tische, Aufgabenstellung)
- Informationsmaterial für Eltern
- Informationen, die die Schule und deren Ablauf betreffen
- Vorgaben, Anforderungen und Richtlinien für Lehrer
- Informationen über die Schule (Historie, Besonderheiten)
- Etc.

Anleitung Unterrichtsversuch

Die nachfolgenden Arbeitsfelder und Fragen sollen Ihnen eine Anleitung für einen eigenen Unterrichtsversuch geben. Notieren Sie zuerst eigene Ideen und Vorschläge und besprechen Sie diese mit Ihrer Praktikumsbetreuenden Lehrkraft oder dem entsprechenden Fachlehrer/Fachlehrerin.

Informationen zum Unterrichtsversuch

Klassenstufe: _____

Fach: _____

Dauer des Unterrichtsversuchs: _____

1) Thema und Ziel der Unterrichtsstunde

a. Worum soll es gehen?

Themengebiet abstecken: Gegenstand beschreiben

b. Ziele

Ziel(e) der Stunde: Was sollen die Schüler und Schülerinnen in dieser Stunde lernen? Was sollen Sie besser/neues können am Ende dieser Stunde?

2) Planung

a. Inhaltliche Planung

Voraussetzungen bei den Schülern und Schülerinnen: Was wurde bereits zu diesem Thema erarbeitet? Wie stellen Sie fest, ob das Vorwissen vorhanden ist?

b. Prozess- Planung

Vorüberlegungen zum Unterrichtseinstieg: Was, wie, mit welchen Materialien, wozu?

Welches Material und welche Instruktionen haben Sie ausgewählt? Warum? Was sollen die Schüler und Schülerinnen damit tun?

Welche Fragen wollen Sie stellen und welche Denkprozesse anregen?

c. Begründung der gewählten Unterrichtsmethode/Sozialform

Wer ist aktiv? Wie viele sind aktiv?

Wie wollen Sie überprüfen, ob das Ziel erreicht ist?

Vorüberlegungen zur Gestaltung der Unterrichtsabschlusses: Was sollen die Schüler und Schülerinnen mit nach Hause nehmen?

3. Reflexion der Durchführung

Wie ist der Plan gelungen? War der Stoff ausreichend/zu viel/zu wenig?

Wo gab es Abweichungen? Warum? Mit welchem Ergebnis?

Wie viele Schüler/Schülerinnen waren aktiv?

Wie haben Sie geprüft, ob der Inhalt angekommen und das Ziel erreicht ist?

Welche anderen Möglichkeiten hätte es gegeben, diese Ziele zu erreichen?

4. Resümee

Abschließende Bewertung der Unterrichtsstunde: Was würden Sie gern wieder so machen, welche Alternativen hätten Sie gern ausprobiert?

Rückmeldung von anderen (Praktikumsbetreuende Lehrkraft, Praktikanten/Praktikantinnen)

Rückmeldung von Schülern und Schülerinnen (Meinung direkt erfragen, Arbeitsergebnisse zur Dokumentation)

Reflexion

Bitte bearbeiten Sie die folgenden Fragen **AM ENDE** Ihres Schulpraktikums!

Die Fragestellungen der Reflektion können Sie und Ihre Praktikumsbetreuende Lehrkraft auch als Leitfaden für ein Abschlussgespräch Ihres Schulpraktikums nutzen.

Gesamtreflexion des Praktikums

Was haben Sie inhaltlich gelernt?

Welche Ziele haben Sie erreicht? (s. persönlicher Lernplan)

Welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen, die Sie nicht erwartet hatten?

Welche Fragen blieben offen?

Welche Rolle spielten für Ihre Erfahrungen die Schüler und Schülerinnen?

In welchen Punkten fühlen Sie sich jetzt sicherer als vorher?

In welchen Punkten haben Sie Ihrer Meinung nach noch den größten Lernbedarf?

Anhang

Literatur

- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2004). Sozialpsychologie (4. Aufl.). München: Pearson.
- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U. & Ulber, D. (1998). Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 280-290.
- Boekarts, M., de Koning, E. & Vedder, P. (2006). Goal directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41, 33-51
- Döpfner, M. (2008). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 29-48). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Banaschewski, T. & Sonuga-Barke, E. (2008). Aufmerksamkeitsdefizit / Hyperaktivitätsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 257-276). Göttingen: Hogrefe.
- Götz, T. (2006). *Selbstreguliertes Lernen: Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.
- Imhof, M. (2010). *Psychologie für Lehramtsstudierende [Elektronische Ressource]*. Basiswissen Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92188-4>.
- Imhof, M., Skrodzki, K. & Urzinger, M. (2007). *Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Langfeldt, H.-P. (2006). *Psychologie für die Schule*. Weinheim: Beltz PVU München.
- Langfeldt, H.-P. & Büttner, G. (Hrsg.). (2009). *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Naumann, K. (2005). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen – Erscheinungsbild und schulzentrierte Fördermöglichkeiten. In G. Büttner, F. Sauter & W. Schneider (Hrsg.), *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung: Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Lengerich: Pabst.
- Ormrod, J.E. (2008). *Educational Psychology: Developing Learners*. Boston: Pearson.
- Saß, U., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. (2003). *Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen – Textrevision (DSM IV-TR)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2003). Motivation. In S. Preiser (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 125-145). München: Juventa.
- Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2006). Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 177-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zentall, S.S. (2005). Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42, 821-836.

Arbeitsheft zur
Praktikumsdokumentation
für das Orientierungspraktikum 2

Begleitheft für
Praktikumsbetreuende Lehrkräfte

Inhalt

Herzlich willkommen!

Kontakt

Welche Aufgaben sind im Arbeitsheft enthalten und wie sollen diese bearbeitet werden?

Wer nimmt an der Erprobung des Arbeitshefts zur Praktikumsdokumentation für das Orientierende
Praktikum 2 teil?

Wie erhalten die Studierenden das Arbeitsheft?

Müssen die Aufgaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK)
zusätzlich bearbeitet werden?

Müssen die Studierenden das Arbeitsheft vollständig bearbeiten?

Wie sollen die Arbeitshefte bewertet werden?

Wie behandle ich persönliche Eintragungen zu den Aufgaben „Vorüberlegungen“ und „Reflexion“?

Wie wird mit dem Thema Datenschutz bei Beobachtungen umgegangen?

Wie kann ich zur Evaluation des Arbeitsheftes beitragen?

Welche Formalien müssen am Ende des Praktikums beachtet werden?

Herzlich willkommen!

Liebe Praktikumsbetreuenden Lehrkräfte,

das Ihnen vorliegende Begleitheft zum „Arbeitsheft zur Praktikumsdokumentation für das Orientierungspraktikum 2“ soll Ihnen Antworten auf die wichtigsten Fragen zum Projekt liefern. Im ersten Teil werden Ihnen nochmals die einzelnen Kapitel des Arbeitshefts vorgestellt und danach die

häufigsten Fragen zum Projekt beantwortet.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Dipl.-Psych. Myriam Schlag

Welche Aufgaben sind im Arbeitsheft enthalten und wie sollen diese bearbeitet werden?

Im Arbeitsheft sind folgende Aufgaben enthalten:

- Vorüberlegungen
- Beobachtungsschulung
 - Aufgaben zu Grundlagen der Bildungswissenschaften
 - Aufgaben zur Vorbereitung auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften
- Anleitung für einen Unterrichtsversuch
- Reflexion

Vorüberlegungen

- Bearbeitung erfolgt vor bzw. in den ersten Tagen des Praktikums
- Studierende notieren eigene Praktikumsfragen, -ziele und Kompetenzen
- Aufgaben können als Grundlage für ein Einführungsgespräch genutzt werden

Beobachtungsschulung

Aufgaben zu Grundlagen der Bildungswissenschaften

- Aufgaben bestehen aus Theorie- und Praxisteil
- Theorieteil beinhaltet Konzepte und Theorien der Bildungswissenschaften, die Studierende
 - bereits erlernt haben
- Praxisteil bindet Wissen aus dem Theorieteil in einen Beobachtungsauftrag ein
- Aufgaben 1 bis 3 werden von allen bearbeitet, Aufgaben 4 und 5 sind Wahlaufgaben (nur eine der beiden Aufgaben muss bearbeitet werden)

Aufgaben zur Vorbereitung auf kommende Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften

- Aufgaben bestehen nur aus Praxisteil
- Studierende sammeln Material bzw. Beobachtungen für kommende Lehrveranstaltungen in der
 - Universität
 - → Aufgaben zur Beobachtungsschulung können während des Praktikums in Gruppen
 - besprochen werden und für den Erfahrungsaustausch genutzt werden.

Anleitung Unterrichtsversuch

- Optionale Aufgaben
- Aufgabe dient als Grundstruktur für eigenen Unterrichtsversuch und dessen Reflexion
- Anleitung kann von Studierenden eigenständige Vorbereitung eines Unterrichtsversuchs genutzt
 - werden, der gemeinsam mit dem/der entsprechenden Lehrer/Lehrerin weiterentwickelt wird

Reflexion

- Findet am Ende des Praktikums statt

- Kann als Grundlage für ein Feedback- /Abschlussgespräch genutzt werden

Weitere Fragen:

Wer nimmt an der Erprobung des Arbeitshefts zur Praktikumsdokumentation für das Orientierende Praktikum 2 teil?

- Lehramtsstudierende der Johannes Gutenberg- Universität in Mainz im Orientierenden Praktikum 2 an ausgewählten Schulen und Zeitpunkten

Wie erhalten die Studierenden das Arbeitsheft?

- Studierende werden per E-Mail und Anschreiben über den Zugang via Internet-Plattform ILIAS der Universität Mainz informiert
- Studierende müssen sich das Arbeitsheft selbst ausdrucken und zu Beginn des Praktikums
 - (spätestens am 3. Tag) mitbringen, um aktiv an der Erprobung teilzunehmen

Müssen die Aufgaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) zusätzlich bearbeitet werden?

- Aufgaben des MBWJK müssen **nicht** zusätzlich bearbeitet werden
- Studierende erhalten gesonderten Beleg für ihr Praktikumsbuch vom MBWJK für die Teilnahme
 - am Projekt
- Dies gilt jedoch nur bei aktiver Mitarbeit (Bearbeitung der neuen Praktikumsaufgaben und
 - Teilnahme an der Evaluation)

Müssen die Studierenden das Arbeitsheft vollständig bearbeiten?

- Die Studierenden sollen so viele Aufgaben wie möglich und so vollständig wie möglich bearbeiten
- Da es sich jedoch um eine Erprobung handelt, kann es sein, dass der Arbeitsaufwand der
 - Aufgaben über- oder unterschätzt wurde. Dies ist zu berücksichtigen.

Wie sollen die Arbeitshefte bewertet werden?

- Die „Vorüberlegungen“ und „Reflexion“ sollte von einer Bewertung ausgeschlossen werden, da
 - die Studierenden ehrlich ihre Gedanken äußern sollen, ohne Bewertungsangst (s. dazu nächste
 - Frage).
- Besprechen Sie mit den Studierenden, in welcher Form Sie die Beobachtungsaufgaben und ggf.
 - die Anleitung zum Unterrichtsversuch bewerten möchten, um Transparenz zu schaffen
- Um die Arbeitsergebnisse zu überprüfen sind z.B. folgende Möglichkeiten denkbar:
 - Nachbesprechung der Aufgaben mit den Studierenden
 - Kopieren einzelner Teile des Arbeitshefts
 - Anregen von Kolloquien oder Gruppenarbeiten zu einzelnen Aufgaben, sodass die Studierenden ihre Erfahrungen untereinander austauschen und vergleichen können.

Wie behandle ich persönliche Eintragungen zu den Aufgaben „Vorüberlegungen“ und „Reflexion“?

- Bitte besprechen Sie vorher mit den Studierenden, wie Sie mit den „Vorüberlegungen“ und
 - „Reflexionen“ verfahren wollen. Sollen es

- persönliche Einschätzungen und Erfahrungen sein, in die nur der/.die Studierende Einblick hat oder
- sollen die Eintragungen offen besprochen werden.

Erklärung

(gemäß § 6 (2), h, i der Promotionsordnung vom 26. Juli 2000, zuletzt geändert am 21. Juni 2012)

Hiermit erkläre ich, Myriam Schlag, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht oder in gleicher oder anderer Form an irgendeiner Stelle als Prüfungsleistung vorgelegt worden.

Ort, Datum

(Dipl.-Psych. Myriam Schlag)

Curriculum Vitae

[aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt]

Zusammenfassung

Die Kompetenzorientierung der Lehrerbildung bezieht sich nicht nur auf die universitären Ausbildungsabschnitte des Lehramtsstudiums, sondern auch auf die praktischen Phasen. Daher ist es von Interesse, diese praktischen Phasen genauer zu untersuchen. Bisherige Forschungsarbeiten konzentrierten sich dabei vor allem auf die Kompetenzentwicklung (Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2012; Schubarth et al., 2012) und auf die Betreuung im Schulpraktikum (Bach, 2013; Hascher, 2012; Schubarth et al., 2011). Die Untersuchung dieser Arbeit stellt die Praktikumsdokumentation in den Fokus, da diese ebenfalls zur Kompetenzförderung im Schulpraktikum beitragen kann. Dazu werden zwei Formen von Praktikumsdokumentationen gegenübergestellt. Dies sind einerseits die Praktikumsaufgaben, die als offene Reflexionsaufgaben formuliert werden und andererseits ein strukturiertes Arbeitsheft mit dem Ziel, die Beobachtungskompetenz der Studierenden anzuleiten und die Dokumentation der Beobachtungen zu strukturieren. Diese beiden Formen der Praktikumsdokumentation werden hinsichtlich der Akzeptanz, der Entwicklung der Kompetenzen, der Selbstwirksamkeitserwartung und des pädagogisch-psychologischen Wissens miteinander verglichen. Die Angaben von $n = 66$ Studierenden, die das Arbeitsheft im Orientierenden Praktikum nutzten, wurden in einem prä-post-follow-up-Design untersucht und zwei Referenzgruppen gegenübergestellt. Die erste Referenzgruppe ($n = 64$) hatte das Orientierende Schulpraktikum noch nicht absolviert. Die zweite Referenzgruppe ($n = 105$) hatte dieses beendet und mit den Praktikumsaufgaben gearbeitet. Mit Hilfe von Online-Fragebögen wurden Daten zu Rahmenbedingungen des Schulpraktikums, die selbsteingeschätzte Kompetenz der Studierenden, die Relevanz und Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen (adaptierte Skala nach Gröschner, 2009), die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1999), das pädagogisch-psychologische Wissen sowie die Akzeptanz erfasst. Die Ergebnisse zeigen keine Unterschiede in der Kompetenz- und Relevanzeinschätzung sowie bei der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Wissen zwischen den Gruppen. Signifikant besser schätzten die Studierenden mit dem Arbeitsheft die Anwendungshäufigkeit der Kompetenzen und die Akzeptanz der Praktikumsdokumentation ein. Das neu entwickelte Arbeitsheft und die Praktikumsaufgaben fördern die Kompetenzentwicklung wahrscheinlich in vergleichbarem Maß. Die Studierenden akzeptieren das Arbeitsheft jedoch mehr, was eine wichtige Implementationsbedingung ist. Das Design der Studie sowie die Selbstselektion der Gruppen schränken die Aussagekraft der Studie ein. Zu betonen ist jedoch, dass im Rahmen dieser Studie erstmalig versucht wurde, eine längsschnittliche Interventionsstudie mit Praktikumsdokumentationen umzusetzen sowie die Gelingensbedingungen von Schulpraktika und Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium zu untersuchen.