pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Böhnert, Anne [Hrsg.]; Grölz, Katrin [Hrsg.]; Hartig, Katja [Hrsg.]; Klingebiel, Franz [Hrsg.]; Müller, Andrea [Hrsg.]; Staab, René [Hrsg.]

Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen

Münster ; New York : Waxmann 2023, 286 S.

Quellenangabe/ Reference:
Böhnert, Anne [Hrsg.]; Grölz, Katrin [Hrsg.]; Hartig, Katja [Hrsg.]; Klingebiel, Franz [Hrsg.]; Müller, Andrea [Hrsg.]; Staab, René [Hrsg.]: Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster ; New York : Waxmann 2023, 286 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262071 - DOI: 10.25656/01:26207

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262071
https://doi.org/10.25656/01:26207

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Anne Böhnert, Katrin Grölz, Katja Hartig,
Franz Klingebiel, Andrea Müller, René Staab (Hrsg.)

Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen

WAXMANN

Anne Böhnert, Katrin Grölz, Katja Hartig,
Franz Klingebiel, Andrea Müller, René Staab (Hrsg.)

Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen

Waxmann 2023
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4578-9
E-Book-ISBN 978-3-8309-9578-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0 Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International

Vorwort

Die Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland ist in drei Phasen organisiert (Terhart, 2000): dem wissenschaftlichen Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule (1. Phase), der Ausbildung im Studienseminar (2. Phase) und der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung (3. Phase). Trotz der funktionalen Aufgaben- und Verantwortungsteilung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung bzw. den Institutionen Universität und Studienseminar sind während des Studiums Praxisphasen neben den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen zentral. Entsprechend gibt es, je nach den curricularen Standards der für die Universitäten verantwortlichen Bundesländer, enge Kontakte mit sog. Praktikumsschulen sowie die Studierenden auf die Praxisphasen vorbereitende, begleitende und nachbereitende universitäre Angebote.

Trotz einer strukturell fest verankerten, über Jahrzehnte gängigen Praxis wurde diese in jüngerer Zeit wiederholt von bildungspolitischen Akteur*innen als unbefriedigend kritisiert. Die Stärkung der Praxisanteile im Lehramtsstudium und eine Verzahnung der Phasen der Lehrkräfteausbildung wurde deshalb nicht unerwartet zu einem der großen Ziele der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgelegten Förderlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. z. B. Reintjes et al., 2021). Was „das Verhältnis von Theorie und Praxis“ betrifft, unterlag die Lehrkräfteausbildung von Beginn an öffentlicher wie fachöffentlicher Kritik. Dabei ging es immer um den Grad der Akademisierung und wissenschaftlichen Fundierung der Professionalisierung für den schulischen Lehrberuf. Was seit dem 19. Jahrhundert für das Lehramt am Gymnasium historisch unhinterfragt und selbstverständlich ist, nämlich, dass Aspirant*innen für den Lehrberuf ein Studium an einer Universität zu absolvieren haben (Diederich & Tenorth, 1997, S. 57), wurde lange für das Lehramt an Volksschulen, an Grund-, Haupt- und Realschulen zurückgewiesen.

Vor diesem Hintergrund ist ein impulssetzendes historisches Zeitfenster in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu verorten, in dem vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten in Westdeutschland die weitgehende Integration der auf praktische Anwendung bezogenen Lehrkräfteausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten erfolgte. Allein Baden-Württemberg, das bis heute Pädagogische Hochschulen unterhält, macht da unter den deutschen Bundesländern eine Ausnahme. Die mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten verbundene Akademisierung der Ausbildung für die Grund-, Haupt- und Realschule wurde von Kritik an der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrkräfteausbil-

dung sowie einer fehlenden berufsbezogenen Ausgestaltung begleitet – eine Kritik, die über Jahrzehnte und je nach Standpunkt bis heute geäußert wird.

Auffällig konzentriert sich Kritik an der Qualität der Lehrkräfteausbildung bis heute sehr einseitig auf die erste Phase an der Universität, insbesondere auf ihren Bezug zur schulischen Praxis, und vernachlässigt darüber die funktionale Differenzierung in drei Phasen. Dabei wird übersehen, dass neben dem Studienseminar (2. Phase) mit seiner handlungspraktischen Ausbildungsfunktion (Peitz & Harring, 2021) auch der dritten Phase, d. h. der berufsbegleitenden Kompetenzentwicklung (Lipowsky, 2014; Steffens & Posch, 2019), tendenziell immer mehr Bedeutung für die Sicherung und Entwicklung der Professionalität der Lehrkräfte sowie der Schul- und Unterrichtsqualität in einer sich wandelnden Gesellschaft zukommt (Terhart, 2000). Wie schon gesagt:

> „Praxisphasen werden seit jeher als bedeutsames Element der Professionalisierung betrachtet. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass sie nur *ein* Element darstellen und von vielfältigen Lernangeboten aus Theorie und Praxis getragen sind. Zudem sind Praxisphasen nur bei der Erfüllung von bestimmten Qualitätskriterien für die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen dienlich. Das bedeutet: ein bloßes „Mehr" an Praxis führt nicht (automatisch, J. W./H. P. K.) zu einer höheren Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (…)." (Gröschner & Hascher, 2019, S. 652)

Im Hinblick auf die Struktur der Praktika – in der Literatur finden sich die Begriffe „Praktikum", „Schulpraktische Studien" und „Praxisphasen" (ebd.) – hat es in jüngerer Zeit die Veränderung gegeben, dass Praxissemester an die Stelle herkömmlicher Formate getreten sind (Weyland & Wittmann, 2015). 14 von 16 Bundesländern verbinden mit dieser Strukturveränderung die Erwartung, die Qualität der Lehrkräfteausbildung zu verbessern, ohne dass empirische Befunde vorlägen, die dieser Erwartung entsprechen würden. Wenige Studien einer noch jungen empirischen Praxissemesterforschung in Deutschland kommen zu einer uneindeutigen Befundlage und geben bislang einen skeptischen Ausblick:

> „Die Erwartung, dass Praxisphasen bisherige Mängel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kompensieren bzw. deren Wirksamkeit erhöhen, kann bisher nicht als erfüllt angesehen werden. Zwar lassen sich in Studien zum Kompetenzerwerb in Praktika generell Zuwächse verzeichnen. Für die Annahme, dass z. B. längere Praxisphasen dabei addierten Kurzzeitpraktika überlegen seien, ergeben sich jedoch bisher keine Evidenzen". (Gröschner & Hascher, 2019, S. 660)

Hessen gehört zu jenen Bundesländern, die bislang am bisherigen Format Schulpraktischer Studien in Form zweier Kurzzeitpraktika festhalten, und hat im Rahmen einer zum Wintersemester 2014/2015 gestarteten Erprobung zum Praxissemester die Goethe-Universität Frankfurt (GU), die Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) sowie die Universität Kassel (UK) damit beauftragt, das Praxissemester-Format vor einer flächendeckenden Einführung zu erproben und zu evaluieren. Bei der GU lag der

Schwerpunkt auf dem Studium für das Gymnasium, an der JLU auf dem Studium für das Lehramt an Förderschulen und an der UK auf dem Studium für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt.

Dieser Herausgeberband sammelt nach „Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende", herausgegeben von Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (2020), weitere Forschungsbeiträge, die aus der wissenschaftlichen Begleitung der hessischen Erprobung zur Einführung eines Praxissemesters hervorgegangen sind. Sie sollen weiteren, empirisch gesicherten Aufschluss über die Leistungsfähigkeit des Praxissemesters geben. Mit mehreren Beiträgen folgt auch er der Zielsetzung, „empirische Befunde zu Lernprozessen und Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende vorzustellen" (Ulrich & Gröschner, 2020, S. VII). Zugleich geht er aber über diesen Fokus hinaus und präsentiert Befunde zur Qualifikation und Kompetenz schulischer Mentor*innen, zu Qualität und Wirkungen des universitären Betreuungsverhältnisses oder des Praxissemesterportfolios. Mit der Ausrichtung auf die drei zentralen Akteur*innen des Praxissemesters orientiert sich die Publikation an einem Forschungsmodell, das das Praxissemester im Hinblick auf Ziele und Erwartungen als eine Dreiecksstruktur zwischen Studierenden, schulischen Betreuenden und universitären Betreuenden konzeptualisiert (ebd., S. VI). Und: Es finden sich mehrere Beiträge, die das hessische Evaluationsprojekt darstellen und in seinen inhaltlichen wie forschungsmethodischen Elementen reflektieren.

Prof. i. R. Dr. Jochen Wissinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
Prof. Dr. Hans Peter Kuhn, Universität Kassel

Literatur

Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. (S. 511–541). Münster: Waxmann.

Peitz, J. & Harring, M. (Hrsg.). (2021). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann.

Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K. V. (Hrsg.) (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994336

Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.). (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4.* Münster: Waxmann.

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz

Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Edition ZfE, Band 9. Wiesbaden: SpringerVS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung, 15*, 8–21.

Inhalt

Einleitung

Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen 11
Anne Böhnert, Katrin Grölz, Katja Hartig, Franz Klingebiel, Andrea Müller & René Staab

Anlage und Ergebnisse der Evaluationsstudie zur Erprobung des Praxissemesters in Hessen

Die Evaluation des Praxissemesters in Hessen 15
Franz Klingebiel, Anne Böhnert, Katja Hartig & Carl Eberhard Kraatz

Technischer Bericht der Evaluation des Praxissemesters in Hessen 31
Marius Mähler, René Staab & Corinna Kuhn

Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich 51
Anne Böhnert, Franz Klingebiel, Marius Mähler, Martin Hänze, Hans Peter Kuhn & Frank Lipowsky

Professionalisierung von Studierenden im Praxissemester

Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten 91
Carl Eberhard Kraatz, Andrea Müller & Katrin Grölz

Emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und der Attribution von Misserfolgserlebnissen 117
S. Franziska C. Wenzel & Yasemin Z. Varol

Pragmatische Reflexion – Eine empirische Untersuchung von Praxissemesterportfolios 137
Carl Eberhard Kraatz & Corinna Kuhn

Bedeutung der schulischen und universitären Betreuung

Können die selbst- und fremdeingeschätzten Eignungsmerkmale im Praxissemester den Studienerfolg von Lehramtsstudierenden vorhersagen? 163
Marius Mähler, Hans Peter Kuhn, Franz Klingebiel, Anne Böhnert & Frank Lipowsky

Professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum einschätzen 197
Franz Klingebiel, Janine Schulz, Martin Hänze & Hans Peter Kuhn

Die Bedeutung der universitären Begleitung in Praxisphasen für das Beanspruchungserleben von Studierenden des Förderschullehramts 227
Benedikt Basedow, Marie Reinhardt, Katrin Grölz & Andrea Müller

Die Vorbereitung schulischer Mentor*innen auf das Praxissemester in Zusammenarbeit mit der Universität 259
Katja Hartig, Sabine Fabriz, Katja Knuth-Herzig, Yasemin Z. Varol & Claudia Krille

Autor*innenverzeichnis 283

Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen

Anne Böhnert, Katrin Grölz, Katja Hartig, Franz Klingebiel, Andrea Müller & René Staab

Einleitung

In der ersten Phase der Lehramtsausbildung werden Praxisphasen als ein zentraler Bestandteil gesehen und gefordert. In den meisten Bundesländern in Deutschland wurde in den letzten Jahren das sogenannte Praxissemester – als eine längere Praxisphase – implementiert. In Hessen wird das Praxissemester für verschiedene Lehramtsstudiengänge seit dem Wintersemester 2015/16 an den Universitäten in Frankfurt, Gießen und Kassel erprobt (Hessisches Lehrerbildungsgesetz, 2011, §15). An der Goethe-Universität Frankfurt wurde das Praxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien eingeführt. Die Erprobung an der Universität Kassel erfolgt für das Lehramt an Grund-, bzw. Haupt- und Realschulen. An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde das Praxissemester im Studiengang Lehramt an Förderschulen eingeführt. An jedem Standort wurde in allen übrigen Lehramtsstudiengängen, also denjenigen ohne Praxissemestererprobung, das bisherige Praxismodell in Form von Kurzzeitpraktika, die über das Studium verteilt sind, die sogenannten Schulpraktischen Studien, beibehalten. Diese Gruppen dienten im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Hessen gleichzeitig als standortübergreifende Kontrollgruppen.

Das Ziel des Praxissemesters ist es, einen umfassenden Einblick in die Lehrtätigkeit zu vermitteln. Die Entwicklung von Kompetenzen und berufspraktischen Fähigkeiten sowie die berufliche Sozialisation von angehenden Lehrkräften sind Themen dieses Sammelbandes. Dabei werden empirische Befunde zu Wirkung und Nutzen der ausgedehnten Praxisphase vorgestellt.

Ein Blick auf die Forschung, die begleitend zur Einführung in vielen Bundesländern durchführt wurde, zeigt, dass sich ganz unabhängig von der Ausgestaltung der neuen Praxisphasen an den einzelnen Universitäten (Arnold et al., 2014; Schaefers, 2002) in vielen Studien Hinweise darauf finden lassen, dass eher die Art der Begleitung der Praxisphase und die didaktische Gestaltung der Lernprozesse von zentraler Bedeutung zu sein scheinen, weniger die Dauer der Praxisphase an sich (Rothland & Boecker, 2015). Der Erfolg der Praxisphasen wird dabei beispielsweise gemessen über eine studentische Selbsteinschätzung der Entwicklung eigener Kompetenzen und der

Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Bartels et al., 2020; Gröschner et al., 2013), aber auch über die Erfassung von pädagogischem Handlungswissen (König et al., 2020).

Insgesamt zeigen die Forschungsergebnisse aber vor allem, dass die bestehenden Wirkungen des Praxissemesters anderen schulpraktischen Modellen (z. B. Kurzpraktika) weder über- noch unterlegen sind, sondern dass neben den individuellen Voraussetzungen, die die Lehramtsstudierenden selbst mitbringen, vor allem die Rahmenbedingen wie die Qualität der Begleitung (Gröschner et al., 2015; Ronfeldt & Reininger, 2012; Schubarth et al., 2014; Seifert & Schaper, 2018), eine adäquate Kommunikation zwischen Hochschulen und Schulen sowie eine zielgerichtete Einbindung der Praxisphasen in die akademische Ausbildung (Biermann et al., 2015; Gröschner & Seidel, 2012) einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Praxisphase haben.

Aufbau des Bandes

Der Sammelband fügt zehn Beiträge zusammen, welche die Absolvierung des Praxissemesters in der Erprobung in Hessen zum Gegenstand haben. Inhaltlich lassen sich dabei drei Abschnitte voneinander unterscheiden. Während der erste Abschnitt einen Überblick über die Anlage und Ergebnisse der Evaluationsstudie zur Erprobung des Praxissemesters in Hessen sowie übergreifende Ergebnisse liefert, fokussieren die weiteren Abschnitte die Professionalisierung von Studierenden im Praxissemester (Abschnitt 2) sowie die Bedeutung der schulischen und universitären Betreuung (Abschnitt 3).

Der erste Abschnitt, welcher die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung des Praxissemesters in Hessen und deren zentrale Ergebnisse fokussiert, umfasst drei Beiträge. *Klingebiel, Böhnert, Hartig und Kraatz* beschreiben einleitend die Erprobung und die Evaluation des Praxissemesters in Hessen. Dabei geht der Text zunächst auf die theoretischen Grundlagen und die Ziele für die Beforschung von Schulpraktika ein. In einem zweiten Schritt wird der rechtliche Hintergrund der Erprobung und der Evaluation dargestellt, bevor das bisherige System der Schulpraktischen Studien dem neuen System des Praxissemesters gegenübergestellt wird. Aufbauend darauf fokussiert der Beitrag von *Mähler, Staab und Kuhn* die Planung, Durchführung und Aufbereitung der quantitativen Hauptstudie des Evaluationsprojektes. Es werden sowohl die Erhebungsdurchführungen an den verschiedenen Standorten als auch die anschließende Umsetzung der Datenverarbeitung detailliert geschildert. Die qualitativen Nebenstudien werden nach ihrer Anlage und Durchführung umrissen. Im Beitrag von *Böhnert, Klingebiel, Mähler, Hänze, Kuhn und Lipowsky* werden schließlich zentrale standortübergreifende Ergebnisse der quantitativen Evaluationsstudie vorgestellt. Dabei werden zwei wesentliche Aspekte, die im Design der Evaluation des Praxissemesters angelegt sind, verfolgt. Zum einen: Wie entwickeln sich die Studierenden von vor Beginn ihrer Praxisphase über die Praxisphase bis zum Ende ihres Studiums. Zum anderen: Unterscheidet sich die Praxissemestergruppe dabei statistisch bedeutsam von den Studierenden im System der schulpraktischen Studien. Als abhängige Variablen werden dafür die Emotionale Erschöpfung, die Selbstwirksamkeitserwar-

tung (Classroom Management, Student Engagement, Instructional Strategies) sowie die subjektive Kompetenzeinschätzung (Beurteilen, Erziehen, Unterrichten, Innovieren) herangezogen.

Der zweite Abschnitt des vorliegenden Sammelbandes fokussiert die Rolle der Studierenden und ihre professionelle Entwicklung im Praxissemester. Der Beitrag von *Kraatz, Müller und Grölz* untersucht die längsschnittliche Entwicklung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studierenden des Förderschullehramts und deren Einflussfaktoren im Rahmen des Praxissemesters. Im Beitrag von *Wenzel und Varol* steht das psychische Wohlbefinden der Studierenden, erfasst durch die emotionale Erschöpfung, im Mittelpunkt. Der Beitrag beleuchtet den Zusammenhang zwischen dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und der emotionalen Erschöpfung unter Einfluss der Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung. Der dritte Beitrag dieses Abschnitts von *Kraatz und Kuhn* beschäftigt sich mit der Reflexionskompetenz von Förderschullehramts-Studierenden im Praxissemester und der Frage, inwieweit Portfolios die ihnen zugeschriebene Eigenschaft als Reflexionsinstrumente besitzen. Hierzu werden Portfoliotexte mit einer qualitativen Inhaltsanalyse auf die Beschaffenheit der enthaltenen Reflexionen untersucht.

Im dritten Abschnitt des vorliegenden Sammelbandes wird die Bedeutung der schulischen und universitären Betreuenden adressiert. Der Beitrag von *Mähler, Kuhn, Klingebiel, Böhnert und Lipowsky* geht der Frage nach, ob im Anschluss an das Praxissemester erhobene Eignungsmerkmale von Lehramtsstudierenden eine prognostische Voraussagekraft für den späteren Studienerfolg haben können. Dabei werden, neben Selbsteinschätzungen der Studierenden, insbesondere auch Fremdeinschätzungen von schulischen und universitären Betreuenden einbezogen, sodass eine prognostische Validität aus mehreren Perspektiven vorliegt. Im Beitrag von *Klingebiel, Schulz, Hänze und Kuhn* steht mit dem KKE ein Instrument zur mehrperspektiven Erfassung professioneller Kompetenzen im Fokus. Dabei werden Facetten der professionellen Kompetenz, welche bei Studierenden, universitären und schulischen Betreuenden gemessen wurden, einer empirischen Prüfung unterzogen. Mittels einer Kreuzvalidierung wird der KKE hinsichtlich einer Schärfung der erfassten Facetten und deren Validität überprüft. Die Bedeutung der universitären Begleitung in Praxisphasen für das Beanspruchungserleben von Studierenden des Förderschullehramts steht im Beitrag von *Basedow, Reinhardt, Grölz und Müller* im Fokus. Dabei wird untersucht, inwieweit das Belastungsempfinden bzw. dessen negative Konsequenzen durch eine qualitativ hochwertige Begleitung durch Mentoring reduziert werden kann. Der Beitrag von *Hartig, Fabriz, Knuth-Herzig, Varol und Krille* nimmt abschließend in den Blick, wie sich schulische Mentor*innen auf ihre Tätigkeit im Praxissemester vorbereiten und in welchem Zusammenhang die Teilnahme an einer universitären Fortbildung mit dem wahrgenommenen Wissenszuwachs und der selbst eingeschätzten Betreuungsqualität stehen.

Literatur

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann.

Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R. & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5

Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education* (51), 77–87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.005

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(4), 639–665. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *27*(1), 77–86. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090

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). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9

Hessisches Lehrerbildungsgesetz. (2011). http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=16466447777381025O&xid=448423,1

König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–95). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2

Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, *28*(8), 1091–1106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *8*(2), 112–134.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24*(1), 65–90. https://doi.org/10.25656/01:3785

Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der Pro-Prax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Waxmann.

Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7

1 Die Evaluation des Praxissemesters in Hessen

Franz Klingebiel, Anne Böhnert, Katja Hartig & Carl Eberhard Kraatz

Abstract: Dieser Beitrag beschreibt die Erprobung und die Evaluation des Praxissemesters in Hessen. Dabei geht der Text zunächst auf die theoretischen Grundlagen und die Ziele für die Beforschung von Schulpraktika ein. In einem zweiten Schritt wird der rechtliche Hintergrund der Erprobung und der Evaluation dargestellt, bevor das bisherige System der Schulpraktischen Studien dem neuen System des Praxissemesters gegenübergestellt wird. Den Abschluss bildet die standort- bzw. lehramtsspezifische Umsetzung des Praxissemesters in Kassel, Frankfurt und Gießen. Im Anhang findet sich ein Überblick über die Arbeit der Evaluationsprojektgruppe sowie deren Berichtslegung.

This paper describes the field trial and the evaluation of the Praxissemester (practical semester) in Hesse. The first part of the paper adresses the theoretical foundations and the general aims of research on practical training in schools. In a second step the legal background of this field trial will be outlined. Subsequently, the two different systems of the Praxissemester vs. the previous system of practical training in schools (Schulpraktische Studien) will be described and compared. Finally, the location- and programme-specific realization of the Praxissemester as well as the evaluation in Kassel, Frankfurt and Gießen will be reported. The attachment contains an overview of the project group and its work.

Keywords: Praxissemester, Schulpraktikum, Evaluation, Lehrkräftebildung Hessen

practical semester, internship in school, evaluation, teacher training Hesse

1. Einleitung

Aufgrund stetiger Kritik am zu geringen Praxisbezug im Lehramtsstudium fand in den letzten Jahren in einigen Bundesländern ein Wechsel von mehreren Kurzpraktika zu einem längeren Praxissemester statt. In Hessen wurde zum Wintersemester 2014/15 ein Praxissemester jeweils für einzelne Lehramtsstudiengänge an den Universitäten Frankfurt, Gießen und Kassel eingeführt. Im Gegensatz zu anderen Bundesländern, die das Praxissemester als neues System schulpraktischer Studien flächendeckend eingeführt haben, handelt es sich in Hessen um eine Erprobung des Praxissemesters: Nur ein Teil der Lehramtsstudierenden je Universität durchläuft die neue Praxisphase.

Diese Erprobung wurde von den beteiligten Universitäten gemeinsam wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ist in ihrer Systematik und ihrem Umfang bislang einzigartig bei Praxisphasen im Lehramt. In Kapitel 2 (Mähler et al.) dieses Bandes findet sich im technischen Bericht die Beschreibung der Durchführung der Evaluation. Zentrale Ergebnisse der Evaluation werden in Kapitel 3 (Böhnert et al.) vorgestellt.

2. Theoretische Einordnung von Praxisphasen im Lehramtsstudium

Der Lehramtsberuf und vor allem die Lehramtsausbildung in Deutschland unterliegen einem Wandel. Gesellschaftliche Veränderungen bedingen Anpassungen in den pädagogischen Zielvorstellungen, welche auch stetige Reformen der Lehramtsausbildung an den hessischen Universitäten und Schulen nach sich ziehen. Der Praxisbezug im Lehramtsstudium wird dabei an deutschen Universitäten seit längerer Zeit als zu gering bewertet (Terhart, 2000). Dieser Umstand soll über schulische Praktika kompensiert werden. In den letzten Jahren fand in einigen Bundesländern, unter anderem als Reaktion auf die beklagte „Praxisferne" (Oelkers, 2007), ein Wechsel von mehreren Kurzpraktika hin zu Praxissemestern statt. Dies wird teils als Folge des Quedlinburger Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK, 2005) angesehen (in dessen Zuge auch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge empfohlen wurde), schulpraktische Studien auszuweiten (Weyland & Wittmann, 2015). Während bezüglich der Verlängerung der Praxisphase relative Einigkeit besteht, gibt es in der Frage des Zeitpunktes bislang noch unterschiedliche Auffassungen. Die Mehrheit der Praxissemester ist in Deutschland spät im 7.–9. Fachsemester angesiedelt, was mit einer notwendigen umfangreichen fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden begründet wird (Weyland & Wittmann, 2011). Die Erprobung des Praxissemesters in Hessen ist hingegen deutlich früher, im 3. oder 4. Semester platziert. Neben der Chance auf eine bessere Entwicklung pädagogischer Professionalität wird in einer langen und früh im Studienverlauf angesiedelten Praxisphase der Vorteil gesehen, frühzeitig die eigene Eignung zum Lehrberuf zu reflektieren und gegebenenfalls Beratung und Orientierung zu suchen.

Der Beitrag von Hascher (2006) kann als Beginn der systematischen quantitativen Beforschung der schulpraktischen Ausbildung universitärer Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum gelten. Darin legt sie Analysen zu den Wirkungen der Praktika vor. Zugleich werden aber auch deren Ausgangs- und Rahmenbedingungen sowie deren Prozesse (Qualitätsmerkmale) betrachtet. Hascher und Kittinger (2014) formulieren bezogen auf Lehramtsstudierende im Praktikum ein Angebots-Nutzungs-Modell, welches Ausgangsbedingungen (individual, cultural, economic, educational preconditions), Prozesse (quality of student teaching) und Wirkungen (learning outcomes, development of competencies) unterscheidet. Ganz ähnlich bauen Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) ihr Modell der Determinanten

und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auf (Kunter et al., 2011, S. 59). Unter Berücksichtigung von Kontextbedingungen und persönlicher Voraussetzungen werden Lerngelegenheiten und deren Nutzung auf der Entstehungsseite verortet. Schulpraktika im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung können als außerordentliche Lerngelegenheiten gelten. Als Konsequenz professioneller Kompetenz wird das professionelle Verhalten von Lehrkräften sowie Output-Kriterien auf Seiten von Schüler*innen sowie Lehrer*innen gesehen. Demnach ist professionelle Kompetenz von Lehrkräften vor allem durch die Nutzung von Lerngelegenheiten entwickelbar. Sie wirkt unmittelbar auf das professionelle Verhalten (z. B. Halten von Unterricht), welches wiederum Einfluss auf die Ergebnisse des Lernprozesses hat. Die Ausprägung der motivationalen Merkmale (z. B. Enthusiasmus), der selbstregulativen Fähigkeiten (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung), der Überzeugungen (z. B. Lehr-Lern-Überzeugungen, subjektive Kompetenzeinschätzungen) sowie des Professionswissens (z. B. mathematisches Fachwissen) sind Folge eines Entwicklungsprozesses, der von der Nutzung von Lerngelegenheiten (z. B. in Schulpraktika) abhängt und auf tatsächliches Verhalten wirkt.

Wenn also die Wirkungen der schulpraktischen Ausbildung beforscht werden, müssen zugleich die Ausgangsbedingungen und die Prozesse beleuchtet werden. Zum Bereich Wirkungen arbeiten Ulrich et al. (2020) in ihrem systematischen Review die Ziele der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung heraus.

Als generelle Ziele schulischer Praxisphasen gelten nach Gröschner und Schmitt (2010) folgende:

- Kompetenzentwicklung
- Verknüpfung von Theorie und Praxis
- Überprüfung des Berufswunsches (Eignungsabklärung)

Die Ziele eines Praxissemesters entspringen dabei heterogenen Intentionen (Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2010) und unterschiedlichen Vorstellungen über deren Erreichbarkeit. Teils steht einfaches Einüben von Handlungsroutinen im Vordergrund, teils die Reflexion beobachteter oder selbsterfahrener Praxis, teils ist die Eignungsprüfung im „frühen Praxisschock" der zentrale Zweck.

Zentrale Untersuchungsgegenstände der Evaluation des Praxissemesters in Hessen sind sowohl seine Ausgangs- und Rahmenbedingungen als auch Prozesse und Wirkungen.

3. Ebenen und Fragestellungen der Evaluation

Rossi, Freemann und Hofman (1988) unterscheiden drei Arten der Evaluation, die sich im Wesentlichen durch den Zeitpunkt im Verlauf einer Maßnahme unterscheiden. Sie beschreiben die Evaluation der Konzeption, des Prozesses und der Wirkungen einer Maßnahme. Bei der Evaluation des Praxissemesters wird im Wesentlichen auf den Prozess und die Wirkungen fokussiert.

Aus der Forschungsliteratur und den genannten Modellen wurden die verschiedenen Themenfelder der Evaluation den unterschiedlichen Bereichen zugeordnet:

Bereich Ausgangs-/Rahmenbedingungen:

- Implementation der neuen Praxisphase an den Universitäten und Schulen: hier steht vor allem die organisatorische Umsetzung und Bewertung der neuen Praxisphase durch universitäre und schulische Betreuende im Fokus
- Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden: Dies umfasst vor allem die Erwartungen und Ziele, die Studienwahlmotivation, Persönlichkeit und Vorerfahrungen der Studierenden, welche sich positiv oder negativ auf den Erfolg des Praxissemesters auswirken können

Bereich Prozesse:

- Erleben des Praxissemesters seitens der Studierenden: Im Fokus stehen Hospitationen, erste Unterrichtsversuche, Einblick in die Lehrer*innentätigkeit sowie die Vereinbarkeit von Studium/Praxisphase und Familie/Nebentätigkeiten
- Durchführung des Praxissemesters seitens der Schulen: Diese konzentriert sich auf die Unterstützung der Studierenden durch die Lehrer*innen hinsichtlich Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsversuche, Beratung zum Lernfortschritt, Feedbackeinsatz und Wertschätzung
- Durchführung des Praxissemesters seitens der Universitäten: Hier wird vor allem die zum Praxissemester parallele Betreuung durch die universitären Betreuenden samt Unterstützung der studentischen Reflexion in den Blick genommen

Bereich Wirkungen:

- Selbstwirksamkeits- und Kompetenzentwicklung: In Abhängigkeit von der Praxisphase und der Betreuungsqualität durch universitäre und schulische Betreuende wird die Entwicklung der studentischen Kompetenzen während und nach der Praxisphase untersucht
- Motivationsentwicklung bezüglich des Berufswunsches Lehrer*in: Unabhängig von dem Kompetenzaufbau der Studierenden werden Faktoren identifiziert, welche den Berufswunsch Lehrer*in fördern
- Eignungsüberprüfung der Studierenden: Unabhängig vom Kompetenzaufbau und der Motivationsentwicklung der Studierenden wird geprüft, welche Faktoren der Praxisphase einer Eignungsüberprüfung als künftige Lehrkraft dienlich sind (z. B. Art und Umfang der Unterrichtsversuche, Feedback durch die Betreuenden etc.)
- Verknüpfung von Theorie und Praxis: Insbesondere in der Betrachtung der Betreuungsverhältnisse (Begleitveranstaltungen Universität und Schule) wird die inhaltliche Fokussierung auf die Verbindung von praktisch Erlebten mit dessen theoretischer Verortung untersucht

Darüber hinaus ist es das Ziel der Evaluationsstudie, eine empirische Untersuchung der Vor- und Nachteile des neu eingeführten Praxissemesters im Vergleich zum bisherigen System der Schulpraktischen Studien zu ermitteln. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wird an allen drei beteiligten Universitäten eine Vollerhebung der Lehramtsstudiengänge durchgeführt. Somit werden sowohl die Studierenden, welche das Praxissemester durchlaufen, als auch die Studierenden, welche nach dem bisherigen System Schulpraktischer Studien studieren, in die Untersuchung mit einbezogen. Die Teilnehmenden werden im Längsschnitt zu mehreren Messzeitpunkten befragt.

4. Erprobung im Hessischen Lehrerbildungsgesetz: zum Hintergrund des Praxissemesters in Hessen

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG, 2011/27.06.2013) wurde durch die Verordnung vom 27.06.2013 um die Erprobung des Praxissemesters ergänzt (§ 15 HLbG, 2011/27.06.2013; § 19 HLbGDV, 2011/27.06.2013), die zunächst an den Universitäten Frankfurt, Gießen und Kassel durchgeführt werden sollte. Dieses Praxissemester ist seit dem Wintersemester 2014/15 durchzuführen. Es muss frühestens nach dem Ende der Vorlesungszeit des zweiten Fachsemesters beginnen und spätestens bis zum letzten Vorlesungstag des vierten Fachsemesters stattgefunden haben. Die Erprobung des Praxissemesters ist unter Einbezug der betreuenden Lehrenden fortlaufend wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren (§ 15, Abs. 7 HLbG, 2011/27.06.2013).

Das Ziel des Pflichtmoduls Praxissemester (mit 30 Leistungspunkten) liegt in einem umfassenden Einblick in die Lehrkrafttätigkeit unter gleichzeitiger Betreuung an der Schule und der Universität. Im Praxissemester haben neben der generellen Schulhospitation der Studierenden „insbesondere eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung von schulischen Betreuenden und Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts wie Konferenzen, Elternabende, Wandertage, Studienfahrten, Sportveranstaltungen, kulturelle Veranstaltungen und Projekte“ (§ 19 HLbGDV) zu erfolgen, wobei die Studierenden nicht als Vertretungslehrkräfte eingesetzt werden dürfen. Den schulischen Betreuenden werden Fortbildungen zu im Praktikumszusammenhang relevanten Fragestellungen und Themenfeldern angeboten.

Neben der schulischen Betreuung werden die Studierenden durch parallele Lehrveranstaltungen der universitären Betreuenden in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken begleitet. Nach Abschluss des Praxissemesters erfolgt durch diese Lehrenden ein Beratungs- und Reflexionsgespräch, in welchem unter anderem die Eignung für den Lehramtsberuf thematisiert wird. Hierzu liefert die Praktikumsschule den universitären Betreuenden einen „schriftlichen Würdigungsbeitrag“ über die Leistung des jeweiligen Studierenden. Ein Praktikumsbericht der Studierenden schließt das Praxissemester ab. Die nähere Ausgestaltung des Praxissemesters obliegt den jeweiligen Universitäten.

5. Systeme schulpraktischer Ausbildung im Lehramtsstudium in Hessen

In Hessen wurde das Praxissemester zum Wintersemester 2014/15 zunächst im Rahmen einer Erprobung an ausgewählten Universitäten in Teilen der Lehramtsstudiengänge eingeführt und wissenschaftlich systematisch und umfangreich untersucht. Durch dieses Vorgehen soll eine evidenzbasierte Diskussion zur Machbarkeit und zur Wirksamkeit des neuen Praxissystems angestoßen und auf Basis dessen eine Entscheidung für oder gegen die hessenweite Implementierung des Praxissemesters in allen Lehramtsstudiengängen ermöglicht werden. Im Folgenden werden das System der Schulpraktischen Studien und das System des Praxissemesters näher dargestellt.

5.1 System der Schulpraktischen Studien in Hessen

In Hessen schließt das Lehramtsstudium mit der Ersten Staatsprüfung ab.[1] Es folgt ein 21-monatiger Vorbereitungsdienst, der mit der zweiten Staatsprüfung beendet wird. Bis zur Einführung des Praxissemesters durchliefen alle Lehramtsstudierenden folgende Praxisphasen:

- Orientierungspraktikum (mind. 4 Wochen Dauer)
- Schulpraktische Studien I (5 Wochen Dauer, „pädagogisches Praktikum")
- Schulpraktische Studien II (5 Wochen Dauer beziehungsweise in Kassel 100 Std. über ein Semester, „Fachpraktikum")
- Betriebspraktikum (mind. 8 Wochen Dauer)

Das Orientierungspraktikum dient dem Sammeln von Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dieses Praktikum findet insbesondere außerhalb der Schule statt und wird in der Regel vor dem Studium, spätestens aber vor den ersten Schulpraktischen Studien absolviert.

Die Schulpraktischen Studien (SPS) dienen pädagogischen Erfahrungen im Schulkontext. Beide Schulpraktische Studien umfassen ein Vorbereitungsseminar (2 Semesterwochenstunden (SWS)), das eigentliche Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit und ein Nachbereitungsseminar (2 SWS). Die Schulpraktischen Studien I dienen allgemeinen pädagogischen Erfahrungen im Schulkontext und werden in den Bildungswissenschaften absolviert. Als Zeitpunkt der SPS I wird die vorlesungsfreie Zeit nach dem zweiten beziehungsweise dritten Semester empfohlen. Die Schulpraktischen Studien II dienen fachbezogenen pädagogischen Erfahrungen im Schulkontext und werden in einem der jeweiligen Fächer (Frankfurt, Gießen) oder beiden Fächern (Kassel) der/des Lehramtsstudierenden absolviert. Es wird empfohlen, die SPS II in der vorlesungsfreien Zeit nach dem vierten (Studiengang mit 7 Semestern Regelstu-

1 Ausnahme: Das Lehramt für Berufliche Schulen ist in Hessen ein Bachelor-/Masterstudiengang. Nach Abschluss kann direkt der Vorbereitungsdienst begonnen und mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen werden.

dienzeit) oder fünften Semester (Studiengang mit 9–10 Semestern Regelstudienzeit) zu absolvieren bzw. zu beginnen (Kassel).

Das Betriebspraktikum dient der Sammlung von Erfahrungen in einem Berufsfeld außerhalb des pädagogischen Bereichs (Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb). Es ist spätestens bis zur Anmeldung zur Ersten Staatsprüfung zu absolvieren. Bei einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder beruflichen Praktika im Rahmen des Berufsschullehramts (L4, beziehungsweise Berufliche und Betriebliche Bildung [BBB, konsekutives Bachelor-/Master-Studium] in Gießen, siehe unten) entfallen das Betriebs- sowie das Orientierungspraktikum.

5.2 System des Praxissemesters in Hessen

Im Rahmen seiner Erprobung absolviert ein Teil der Lehramtsstudierenden der Universitäten Frankfurt, Gießen und Kassel, eingeschrieben seit dem Wintersemester 2014/15 ein Praxissemester. Insgesamt sind in Hessen folgende Lehramtsstudiengänge möglich:

- Lehramt an Grundschulen (L1, 7 Semester Regelstudienzeit)
- Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2, 7 Semester Regelstudienzeit)
- Lehramt an Gymnasien (L3, 9 Semester Regelstudienzeit)
- Lehramt an Beruflichen Schulen (L4 beziehungsweise BBB, 9–10 Semester Regelstudienzeit)
- Lehramt an Förderschulen (L5, 9 Semester Regelstudienzeit)

Tab. 1: Übersicht der aktuellen Schulpraxissysteme je hessischer Universität

Hessische Universität	Lehramtsstudiengänge mit bisherigem Schulpraxissystem	Lehramtsstudiengänge mit Praxissemester
TU Darmstadt	L3, L4	—
GU Frankfurt	L1, L2, L5	L3
JLU Gießen	L1, L2, L3, BBB	L5
Universität Kassel	L3, L4	L1, L2
PU Marburg	L3	—

Anmerkung: L1 = Lehramt an Grundschulen; L2 = Lehramt an Haupt- und Realschulen; L3 = Lehramt an Gymnasien; L4 bzw. BBB = Lehramt an Beruflichen Schulen; L5 = Lehramt an Förderschulen

Abbildung 1 zeigt den schematischen Aufbau des Lehramtsstudiums an den hessischen Universitäten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Regelstudienzeiten und Einbezug des Praxissemesters. Dabei ist zu beachten, dass es in Gießen nur einen Durchgang pro Jahr (jeweils im Sommersemester) gibt. Auch die Anzahl der Wochen und Tage können je nach Anpassung in der Durchführung pro Standort variieren oder mit der kalendarischen Länge des Semesters (und der Länge der Schulferien) abweichen. In den folgenden Abschnitten wird die Ausgestaltung des Praxissemesters an jedem Standort beschrieben.

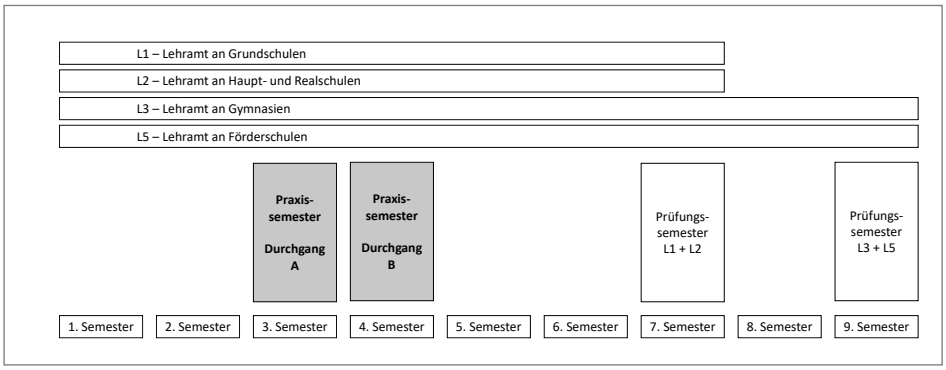


Abb. 1: Schematischer Aufbau des Lehramtsstudiums mit Praxissemester in Hessen. Studienkohorte wird in zwei Durchgänge, A und B, geteilt. In Gießen nur Durchgang B.

5.2.1 Praxissemester an der Universität Kassel (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen)

Das Praxissemester an der Universität Kassel ist in eine Block- und eine Langphase gegliedert. Die vier Wochen andauernde Blockphase, die 100 Zeitstunden umfasst, ist vor Beginn der Vorlesungszeit angesiedelt. Die Langphase wird semesterbegleitend während der Vorlesungszeit absolviert. Sie dauert etwa zehn bis zwölf Wochen und umfasst 150 Zeitstunden in der Schule.

Die Begleitveranstaltungen weisen einen Umfang von vier SWS auf. Sie beinhalten u. a. die Vorbereitung auf das Praktikum (dies startet ein bis zwei Wochen vor Beginn des Praxissemesters) und die Begleitung und Nachbereitung des Praktikums sowohl aus Sicht des bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums als auch aus fachdidaktischer Sicht. Zudem sind flankierende Lehrveranstaltungen des Kernstudiums und der Fachdidaktiken im Umfang von insgesamt 8 SWS zu absolvieren (je 2 SWS in den Fächern und ein 4 SWS Projektseminar im Kernstudium).

Zum Ende des Praxissemesters erhalten die Studierenden in einem Reflexionsgespräch mit ihren universitären Betreuenden ein individuelles Feedback. Hierzu wird ein Instrument zur Selbsteinschätzung (Studierende) und Fremdeinschätzung der Studierenden durch die Lehrenden sowie die Betreuenden an den Schulen eingesetzt. Dieses Instrument kann von den schulischen Betreuenden für den „Würdigungsbeitrag" verwendet werden. Die Prüfungsleistung besteht aus einem schriftlichen Bericht im Umfang von ca. 50 Seiten, welcher zwar bewertet wird, aber nicht in die Staatsprüfung einfließt.

5.2.2 Praxissemester an der Goethe-Universität Frankfurt (Lehramt an Gymnasien)

Das Praxissemester an der Goethe-Universität Frankfurt umfasst 15 Wochen am Stück, die kurz vor und während der Vorlesungszeit liegen. An vier Tagen der Woche sind die Studierenden an der Schule, ein Tag ist für die beiden Begleitseminare

(Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) reserviert. Die Studierenden entscheiden selbst, in welchem ihrer Fächer sie ihr fachdidaktisches Begleitseminar wählen. Die Seminargröße ist in der Regel auf 15 Studierende beschränkt.

Das Praxissemester findet entweder im Wintersemester von Mitte September bis Ende Januar oder im Sommersemester von Mitte März bis Ende Juni statt. Die Zuordnung zum Semester sowie zu den Schulen je Semester erfolgt durch die Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL).

Zum Ende des Praxissemesters erhalten die Studierenden in einem Reflexionsgespräch mit ihren universitären Betreuenden ein individuelles Feedback. Hierzu wird ein Instrument zur Selbsteinschätzung (Studierende) und Fremdeinschätzung der Studierenden durch die Lehrenden eingesetzt. Neben dem Gespräch werden den Studierenden unterstützende Workshops von der ABL angeboten (z. B. „Praktikumsbericht schreiben"). Die Teilnahme an den Workshops ist freiwillig, die Teilnahme am Reflexionsgespräch ist obligatorisch. Anschließend müssen die Studierenden einen Praktikumsbericht verfassen (Modulabschlussprüfung).

5.2.3 Praxissemester an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Lehramt an Förderschulen)

Das Praxissemester an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird in der Vorlesungszeit des dritten Semesters intensiv vorbereitet. Dies geschieht in Form von Vorbereitungsseminaren mit jeweils einem fachdidaktischen und einem förderpädagogischen Schwerpunkt (je 2 SWS). Die Praktikumsgruppen umfassen ca. 12 bis 14 Studierende. Zusätzlich verfolgt eine Ringvorlesung zum Thema Inklusion mit entsprechenden anwendungsorientierten Übungen das Ziel, die Studierenden für das heterogene Berufsfeld einer Förderschullehrkraft in einer sich verändernden inklusiven Schullandschaft zu sensibilisieren und vorzubereiten.

Das Praxissemester teilt sich in zwei Durchführungsphasen auf. Die erste führt die Studierenden in einem fünfwöchigen Block in der vorlesungsfreien Zeit des dritten Semesters (Februar/März) in eine Förderschule. Sie sollen dort an jedem Schultag anwesend sein und an mindestens 100 Unterrichtsstunden teilnehmen. Hinzu kommt die Zeit für Besprechungen mit den schulischen Betreuer*innen, die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen wie Schulfeiern, Elternsprechtagen etc. sowie mit Einverständnis der Schule an Sitzungen schulischer Gremien. Von den anwesenheitspflichtigen Unterrichtsstunden sollen ca. 16 als eigene Unterrichtsversuche gestaltet werden; die übrigen sind für Hospitationen im Unterricht der tätigen Lehrkräfte und deren Unterstützung vorgesehen. In der Vorlesungszeit des vierten Semesters (April bis Juli) absolvieren die Studierenden an drei (bzw. ab dem Wintersemester 2017/18 an vier) Wochentagen die zweite zehnwöchige Durchführungsphase an einer Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- oder Beruflichen Schule. Die jeweils anderen Tage (ein oder zwei) sowie die verbleibenden Semesterwochen stehen für universitäre Veranstaltungen zur Verfügung. In der zweiten Durchführungsphase soll an 120 Unterrichtsstunden teilgenommen werden, wovon ca. 20 der Umsetzung eigener Unterrichtsversuche

	Kassel		Frankfurt		Gießen	
	Praxissemester	Schulpraktische Studien	Praxissemester	Schulpraktische Studien	Praxissemester	Schulpraktische Studien
Lehramt	L1 & L2	L3	L3	L1, L2 & L5	L5	L1, L2 & L3
Praxismodus allgemein	Insgesamt 15-wöchige Praxisphase während des regulären Semesters (Vorlesungszeit)	SPS I: 5 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit SPS II: (je Fach) semesterbegleitend, 1-2 Tage an den Schulen	Insgesamt 15-wöchige Praxisphase während des regulären Semesters (Vorlesungszeit)	Zwei fünfwöchige Schulpraktika in der vorlesungsfreien Zeit	Aufteilung in zwei Durchführungsphasen; DI: 5-wöchiges Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit DII: 10-wöchige Praxisphase während der Vorlesungszeit, 4 Tage Schule, 1 Tag universitäre Veranstaltungen (seit 2017/18, vorher 3/2-Aufteilung)	Zwei fünfwöchige Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit Lehramt an Grundschulen: Schulpraktische Studien in der Grundschule (SSG); Lehramt an Haupt- und Realschulen und Gymnasien: Allgemeines Schulpraktikum (ASP/SPSI) sowie für alle Studiengänge das Fachpraktikum (FP/SPSII)
Universitäre Begleitung	Begleitseminar im Umfang von 4 SWS (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gemeinsam) Daneben finden flankierende Lehrveranstaltungen im Umfang von 8 SWS statt.	SPS I: Vorbereitungsseminar während des laufendenden Semesters (2 SWS), anschließendes Auswertungsseminar (2 SWS) SPS II: Begleitseminar (2 SWS) während des Semesters	Wöchentliches Begleitseminar in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften – parallel zur Praxisphase (beide Seminare an einem Wochentag)	Unterschiedlich, jedoch meistens als Vor- und Nachbereitungsseminar konzipiert, d.h. Vorbereitungsseminar während des laufenden Semesters im normalen Studienbetrieb – Schulpraktikum in den Semesterferien – Nachbereitungsseminar im darauffolgenden Semester	Ringvorlesung inkl. Übung; jeweils für eine Durchführungsphase: Vorbereitungsseminar (2 SWS), i. d. R. drei 2-std. Begleitseminare in der Durchführungsphase und anschließendes Auswertungsseminar (1 SWS)	Zu beiden SPS: Vorbereitungsseminar während des laufendenden Semesters (2 SWS), mind. drei 2-std.-Begleitseminare während des Praktikums, - und anschließendes Auswertungsseminar (2 SWS)
Wissenschaftlicher Schwerpunkt	Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu gleichen Teilen	SPS I: Bildungswissenschaften SPS II: Fachdidaktiken (in beiden Fächern)	Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu gleichen Teilen	SPS I: Bildungswissenschaften SPS II: Fachdidaktik (in einem der studierten Fächer)	DI: förderpädagogischer Schwerpunkt DII: fachdidaktischer Schwerpunkt	SPS I: Bildungswissenschaften SPS II: Fachdidaktik (in einem der studierten Fächer)

Zeitpunkt im Studienverlauf	3. oder 4. Semester (je nach Zuteilung)	SPS I: Frühestmöglicher Zeitpunkt zwischen 2. und 3. Semester, Zeitpunkt frei wählbar SPS II: Nach dem SPS I	3. oder 4. Semester (je nach Zuteilung)	Keine feste Zuteilung. Empfohlen wird eine Anmeldung des ersten Schulpraktikums zu Beginn des Studiums. Frühestmöglicher Zeitpunkt zwischen 2. und 3. Semester	4. Semester	Erstes Praktikum für Grund-, Haupt- und Realschule im 2. und 3. Semester, Gymnasiallehramt im 3. und 4. Semester, Zeitpunkt des Fachpraktikums ist nicht festgelegt; für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen wird das 4. bzw. 5. Studiensemester empfohlen, für das Gymnasiallehramt das 5. bzw. 6. Studiensemester
Abschluss	Insgesamt ein Modul/Verfassen eines Praktikumsberichts	Insgesamt zwei Module/Verfassen eines Praktikumsberichts	Insgesamt ein Modul/Verfassen eines Praktikumsberichts	Insgesamt zwei Module/Verfassen eines Praktikumsberichts	Insgesamt ein Modul/ Verfassen eines Praktikumsportfolios	Insgesamt zwei Module/ Verfassen eines Praktikumsportfolios

dienen. Auch hier soll im Unterricht erfahrener Lehrkräfte hospitiert und möglichst viel vom Schulleben (analog der ersten Durchführungsphase) miterlebt werden.

In beiden Phasen des Praxissemesters darf kein selbstständiger und eigenverantwortlicher Vertretungsunterricht übernommen werden. Hinzu kommen durchgehend Begleitseminare, in der ersten Phase sechs Stunden durch die heil- und sonderpädagogischen, in der zweiten Phase acht Stunden durch die fachdidaktischen Praktikumsbeauftragten.

In einigen Fällen ist es möglich, das Praxissemester über die 15 Wochen hinweg in einem Schulverbund (Förderschule und allgemeine Schule) zu absolvieren oder aber an einer Schule zu bleiben, sofern Schulformen kombiniert werden, also bspw. eine Schule gleichzeitig Förderschule und Grundschule ist. Die Beratungs- und Förderzentren (BFZ) sind in unterschiedlicher Weise, etwa als Praktikumsstätte für die erste Durchführungsphase, als Referierende in der Ringvorlesung oder auch als Mentorierende in der zweiten Durchführungsphase beteiligt.

Im Anschluss an die jeweilige Durchführungsphase folgt ein entsprechendes Auswertungsseminar (2 SWS). Die Studierenden fertigen zusätzlich ein Portfolio an, das beide Durchführungsphasen sowie die Begleitveranstaltungen umfasst und die Dokumentation und Reflexion wesentlicher Aspekte des Praxissemesters ermöglichen soll. Das Praktikumsportfolio wird anteilig von einer Lehrperson der Förderpädagogik und einer Lehrperson der Fachdidaktik bewertet und gilt als Modulabschlussprüfung.

Literatur

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, *21*(40), 89–97. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/pdf/Groeschner_Alexander_Schmitt_Cordula_Wirkt_was_wir_bewegen_2010_D_A.pdf

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 51, S. 130–148). Beltz.

Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.

Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG), GVBl. I 2011, 590 (2011 & i. d. F. v. 27.06.2013). https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-jlr-LehrBiGHE2011rahmen%4020130709

KMK. (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005*. Verfügbar unter: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK__Eckpunkte_Lehramt_02062005.pdf

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

Oelkers, J. (2007). Praxisbezug: Eine Formel ohne Gehalt? In D. Flagmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 2, S. 8–31). Leipziger Univ.-Verl.

Rossi, P. H., Freemann, H. E. & Hofman, G. (1988). *Programm-Evaluation: Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart.

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz Pädagogik). Beltz.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Praxissemester im Lehramtsstudium und ihre Wirkung auf Studierende: ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, Bd. 9, 2020, S. 1–66). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1

Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbGDV), GVBl. I 2011, 615 (2011 & i.d.F.v. 27.06.2013). https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGDVHErahmen

Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 30). GFPF.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, *15*(1), 8–21.

Anhang

A 1. Projektgruppe und Projektarbeit

Das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) hat die drei Universitäten Frankfurt, Gießen und Kassel beauftragt, eine Evaluation des Praxissemesters vorzunehmen. Die Förderdauer erstreckte sich vom 01. Oktober 2014 bis zum 31. Dezember 2020. Insbesondere Mitarbeitende begleiteten das Projekt zum Teil nur phasenweise. Folgende Professor*innen und Mitarbeitende wurden mit der Evaluation betraut: Als Sprecher des Konsortiums wurde Prof. Dr. Rauin aus Frankfurt und nach dessen Ausscheiden aus der Universität Prof. Dr. Horz gewählt.

Universität Kassel

Prof. Dr. Frank Lipowsky
Prof. Dr. Hans Peter Kuhn
Prof. Dr. Martin Hänze
Dr. Victoria Bleck
Anne Böhnert
Franz Klingebiel
Marius Mähler
Johannes Osterberg
Kristin Löwenberger
Veronika Krawiec

Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof. Dr. Jochen Wissinger
Prof. Dr. Ludwig Stecher
Prof. Dr. Reinhilde Stöppler
PD Dr. Sebastian Dippelhofer
Dr. Melanie Knaup
Dr. Andrea Müller
Dr. Heiko Schuck
Antonia Bartels
Katrin Grölz
Carl Eberhard Kraatz
Corinna Kuhn

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Dr. Holger Horz
Prof. Dr. Mareike Kunter
Prof. Dr. Udo Rauin
Dr. Franziska Wenzel
Dr. Immanuel Ulrich
Dr. Katja Hartig
Dr. Katja Knuth-Herzig
Holger Bargel
René Staab
Dr. Sonja Scherer

A 2. Berichtslegung

Das Projektkonsortium legte dem auftraggebenden Ministerium in der Regel im September eines jeden Jahres einen Zwischenbericht vor, aus dem der aktuelle Arbeitsstand hervorging und in dem erste Ergebnisse berichtet wurden. Teilweise wurden die Berichte von Executive Summaries flankiert, die die zentralen Ergebnisse veranschaulichten.

Zwischenbericht 2016

Im Zwischenbericht 2016 werden insbesondere die qualitativen Erhebungen zu Beginn der Evaluation und des Praxissemesters ausgewertet. Neben Studierenden kommen insbesondere Studiendekan*innen, Schulleiter*innen und Lehramtsfachschaftsvertreter*innen zu Wort. Im Ergebnis werden Schwierigkeiten in der Implementation thematisiert sowie widersprüchliche Kritiken formuliert. Quantitative Befragungsergebnisse fließen hier noch nicht mit ein.

Zwischenbericht 2017

Hierin wird insbesondere auf die Prozessqualität im Praxissemester aus den verschiedenen Perspektiven Studierender sowie schulischer und universitärer Betreuender fokussiert. Dabei werden insbesondere komparative Betrachtungen zwischen den Systemen zu Nützlichkeitserwägungen und Vor- und Nachteilsbewertungen vorgenommen. Dabei werden die Bedenken in Bezug auf das Praxissemester eher aus Perspektive der universitären Betreuenden gesehen. Aus Perspektive der Studierenden werden Prozesse bzw. Entwicklungen von Nützlichkeitserwägungen, Kompetenzentwicklungen, emotionaler Erschöpfung, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Betreuungsqualität von Beginn bis zum Ende der Praxisphase betrachtet.

Zwischenbericht 2018

Im Zwischenbericht von 2018 werden unter Verwendung der Daten aller Standorte längsschnittliche Auswertungen der Studierendendaten vorgelegt. Dabei geht es um die Entwicklung subjektiver Kompetenzeinschätzung, der Selbsteinschätzung professionellen Verhaltens und der Eignung. Darüber hinaus werden standortspezifische Analysen zur selbsteingeschätzten Qualität der Beziehung zu den Schüler*innen mit der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden (Frankfurt), zur Ausgestaltung des Praxissemesters aus Sicht der Studierenden und universitären Betreuer*innen (Gießen) sowie zum Erleben von Lehramtsstudierenden in der Blockphase des Praxissemesters (Kassel) vorgelegt.

Zwischenbericht 2019

2019 wurde eine erste Zusammenschau der Ergebnisse aus dem Berichtszeitraum 2015–2019 vorlegt. Insbesondere aus den längsschnittlichen Entwicklungen der Studierenden über die Praxisphase hinaus werden erste Trends abgeleitet. Dieser Bericht enthält erste Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Systems der schulpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium in Hessen.

Abschlussbericht 2020 und Broschüre 2021

Im Jahr 2020 werden in einer systematischen vergleichenden Analyse die zentralen Ergebnisse der Evaluation vorgestellt. Diese Analysen werden nach Lehramt getrennt durchgeführt, integrieren ein langes (bis Studienende) und ein kurzes Untersuchungsintervall (bis Praktikumsende) und basieren auf den Studierendendaten aller Standorte und beider Praktikumsformen (Praxissemester vs. Schulpraktische Studien). Im Ergebnis zeigt sich, dass der Unterschied zwischen den Praktikumsarten im langen Untersuchungszeitraum eher gering ist. Die deutlichsten Unterschiede werden im Lehramt an Gymnasien gefunden. Diese Ergebnisse werden Anfang 2021 in einer Broschüre zur breiteren Verteilung aufbereitet.

2 Technischer Bericht der Evaluation des Praxissemesters in Hessen

Marius Mähler, René Staab & Corinna Kuhn

Abstract: Der folgende Beitrag beschreibt die Planung, Durchführung und Aufbereitung der qualitativen Neben- bzw. Vorabstudien und der quantitativen Hauptstudie des Evaluationsprojektes. Zu Beginn wird ein kurzer Überblick über die qualitativen Neben- bzw. Vorabstudien an den verschiedenen Standorten gegeben. Im Anschluss wird das Erhebungsdesign und die Erhebungsdurchführung der quantitativen Hauptstudie an den verschiedenen Standorten beschrieben, dabei liegt der Fokus auf den standortspezifischen Erhebungsdurchführungen der unterschiedlichen Befragtengruppen zu den entsprechenden Messzeitpunkten. Abschließend wird der Umgang mit den in der quantitativen Hauptstudie erfassten Daten vorgestellt, dabei werden die modell-, kohorten- und standortspezifischen Herausforderungen, welche sich durch das komplexe Design der Studie ergeben, verdeutlicht.

The following article describes the planning, implementation and processing of the qualitative side and preliminary studies and the quantitative main study of the evaluation project. At the beginning, a short overview of the qualitative side and preliminary studies at the different locations is given. Subsequently, the survey design and the survey implementation of the quantitative main study at the different locations will be described, focusing on the location-specific survey implementations of the different respondent groups at the corresponding measurement points. Finally, the handling of the data collected in the main quantitative study is presented, highlighting the model-, cohort- and location-specific challenges that arise from the complex studydesign.

Keywords: Datenmanagement, Studiendesign, Datenaufbereitung, Evaluation, Längsschnittdesign

data management, study design, data preparation, evaluation, longitudinal design

1. Einleitung

Der folgende Beitrag beschreibt die Planung, Durchführung und Datenaufbereitung der qualitativen Neben- bzw. Vorabstudien und der quantitativen Hauptstudie der Evaluation. Es werden sowohl die Erhebungsdurchführungen an den verschiedenen Standorten als auch die anschließende Umsetzung der Datenverarbeitung detailliert geschildert.

Dabei sollen bei der Beschreibung der Erhebungsdurchführung vor allem die Modell-, Kohorten- und Standortspezifika sowie die damit verbundenen Herausforderungen bei der Umsetzung der mehrperspektivischen Multikohortenlängsschnittuntersuchung deutlich werden. Durch die unterschiedlichen Perspektiven von universitären Betreuenden, schulischen Betreuenden und Lehramtsstudierenden, aber auch durch das längsschnittliche Erhebungsdesign von bis zu 16 Messzeitpunkten entstehen enorme Herausforderungen bei der Verknüpfung der Daten. Insbesondere die unterschiedlichen Regelstudienzeiten der Lehrämter, der flexible Beginn der ersten Praxisphase, und der flexible Zeitpunkt der Schulpraktischen Studien II (in bis zu drei unterschiedlichen Fächern) für die Studierenden der SPS-Kohorten erfordern spezifische Anpassungen der Daten in Form von künstlichen Messzeitpunkten. Daher werden zusätzlich zu den über 200 inhaltlichen Konstrukten zahlreiche Metavariablen etabliert, welche den Datensatz mit über 7000 Fällen sowie über 8000 Variablen strukturieren, sowie standardisierte Verfahren definiert, welche die Modell-, Kohorten- und standortspezifischen Besonderheiten adressieren. Dabei geht es insbesondere darum, den Datensatz in sinnvolle Substichproben zu gliedern, aber auch einzelne Fälle ausschließen zu können (Lehramtsstudienabbruch, Kohortenwechsel oder Wiederholung).

Im Umgang mit den Daten der Evaluationsstudie haben sich einige Begriffe und Abkürzungen zur Verwendung empfohlen. Messzeitpunkte werden generell mit MZP abgekürzt, die Praxissemestergruppe ist als Untersuchungsgruppe mit PS, die alternative Studierendengruppe mit SPS abgekürzt. Schulische Betreuende werden auch Mentor*innen genannt und daher mit MT abgekürzt; universitäre Betreuende als universitäre Praktikumsbetreuende mit PB.

2. Qualitative Nebenstudien

Im Vorfeld der quantitativen Hauptstudie wurden mehrere qualitative Nebenstudien durchgeführt. Meist handelte es sich um Interviewbefragungen, welche die Einschätzungen von Schulleitungen und anderen relevanten Akteur*innen in der universitären Lehrer*innenbildung (z. B. die Dekanate der Fachbereiche, die Studierendenvertretungen und das Präsidium) erfasst haben. Zudem wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden geführt. Inhaltlicher Schwerpunkt der qualitativen Nebenstudien ist die Beschreibung der Implementationsprozesse des Praxissemesters aus verschiedenen Perspektiven.

Die Untersuchungsanlage dieser Studien wird an dieser Stelle kurz ausgeführt:

Bevor die quantitative Hauptstudie begann, wurden zum sogenannten MZP 0 alle von der Umstellung der Praxisphasen betroffenen Akteur*innen mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Dies diente der Analyse von ersten Problemfeldern. Die ersten Erhebungen der qualitativen Nebenstudien mit dem Fokus auf der Implementation wurden vor dem Beginn des ersten Durchgangs des Praxissemesters auf qualitativer Ebene durchgeführt (an der GU: April bis Juli 2015; JLU: Juni 2015 und Februar 2016; UK: Februar 2016). Die Daten ermöglichen damit Aussagen über die im

Vorfeld der Erprobung des Praxissemesters institutionell ablaufenden Prozesse sowie die antizipierten Vor- und Nachteile des Praxissemesters. Neben der Perspektive der Studierenden ist auch die Perspektive der universitären Praktikumsbetreuenden und der schulische Mentor*innen von Bedeutung.

Am Standort Kassel wurde im Februar 2016, am Ende des ersten Durchlaufs des Praxissemesters, eine Gruppendiskussion mit Lehramtsstudierenden (n = 15) durchgeführt. Hier konnten somit erste Erfahrungen von einzelnen Studierenden aufgenommen werden.

Am Standort Frankfurt wurden vor Beginn der quantitativen Erhebungen im Sommer 2015 leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen der Studierendenschaft (n = 4) und den zuständigen Dekan*innen (n = 13) aller Fachbereiche durchgeführt. Zudem wurden Schulleiter*innen mit einem Online-Fragebogen befragt (n = 17).

Am Standort Gießen wurden zwei Vertreter*innen der Fachschaft Lehramt im Vorfeld des ersten Praxissemester-Durchgangs interviewt (Juni 2015). Die beiden Studierenden des Förderschullehramts waren selbst nicht von den Änderungen betroffen und berichteten als studentische Vertreter*innen von der hochschulpolitischen Erfahrung und ihrem Austausch mit anderen Studierenden. Zudem wurden die Vor- und Nachteile des Praxissemesters, die Kommunikation mit den Studierenden, die Partizipation der Studierenden und die organisatorische Umsetzung thematisiert. Darüber hinaus wurden Studierende (n = 9) des Förderschullehramts kurz vor Beginn der ersten Durchführungsphase (Februar 2016) in offenen schriftlichen Befragungen (n = 5), einem Einzelinterview und einem Gruppeninterview (n = 3) befragt. Diese äußerten sich ebenfalls zu antizipierten Vor- und Nachteilen, der Organisation, sowie auch explizit zu Vorbereitungsseminaren, Ringvorlesung und Übung. Darüber hinaus berichteten sie über persönliche Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen. Wie auch in Kassel wurden Studierende (n = 6) nach dem ersten Durchlauf des Praxissemesters zu ihren Erfahrungen befragt (Oktober 2016 bis März 2017). Dazu wurden ein Einzelinterview, offene schriftliche Befragungen (n = 2) und eine Gruppendiskussion (n = 3) durchgeführt.

Tab. 1: Überblick – Fallzahlen der qualitativen Nebenstudien

	Goethe-Universität Frankfurt	**Justus-Liebig Universität Gießen**	**Universität Kassel**
Universitäre Akteur*innen			
Studiendekan*innen	Leitfadengestützte Interviews (n = 13)		
Studierende			
Fachschaften Lehramt	Offene schriftliche Befragung (n = 4)	Leitfadengestütztes Interview (n = 2)	

	Goethe-Universität Frankfurt	Justus-Liebig Universität Gießen	Universität Kassel
Studierende		Gruppeninterview, Einzelinterview und offene schriftliche Befragungen (n = 9); Gruppendiskussion, Einzelinterview und offene schriftliche Befragung (n = 6)	Gruppendiskussionen (n = 15)
Schulische Akteur*innen			
Schulleitungen	Offene schriftliche Befragung (n = 17)		

3. Quantitative Hauptstudie

Durch standortspezifische Besonderheiten hatte jeder Standort unterschiedliche Herausforderungen bei der Umsetzung des Praxissemesters und dessen Evaluation. Dies führte dazu, dass unterschiedliche digitale Erhebungsplattformen wie *Unipark* (Globalpark AG, 2012), *LimeSurvey* (LimeSurvey Project Team/Carsten Schmitz, 2015), *Coping* (Schaarschmidt & Fischer, 2016) oder auch Papierfragebögen mit der Scansoftware *EvaSys* (EvaSys GmbH, 2015) zum Einsatz kamen. Ebenso war es aus organisatorischen und verwaltungstechnischen Gründen nicht immer möglich, die Evaluation als Präsenzveranstaltung durchzuführen, was zum Einsatz unterschiedlicher Onlineplattformen führte.

Insgesamt wurden über alle Standorte hinweg N = 7275 Studierende, N = 199 universitäre Praktikumsbetreuende und N = 1889 schulische Mentor*innen im Rahmen der quantitativen Hauptstudie befragt (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Überblick – Fallzahlen der quantitativen Hauptstudie

	Universität Kassel	Goethe-Universität Frankfurt	Justus-Liebig Universität Gießen	Gesamt
Studierende	1631	2956	2688	7275
universitären Praktikumsbetreuenden	89	10	100	199
schulische Mentor*innen	369	986	534	1889

Die nachfolgenden Abbildungen 1 und 2 zeigen das Design der quantitativen Hauptstudie. Dabei wird detailliert auf den entsprechenden Standort, die Kohorte, den MZP, die befragte Personengruppe, die Erhebungsplattform und den Befragungsmodus (Online, Präsenz, sprich Paper/Pencil) eingegangen. Anschließend werden alle tabellarisch dargestellten Erhebungen standortgetrennt beschrieben, um die Durchführung und die Besonderheiten möglichst transparent darzustellen.

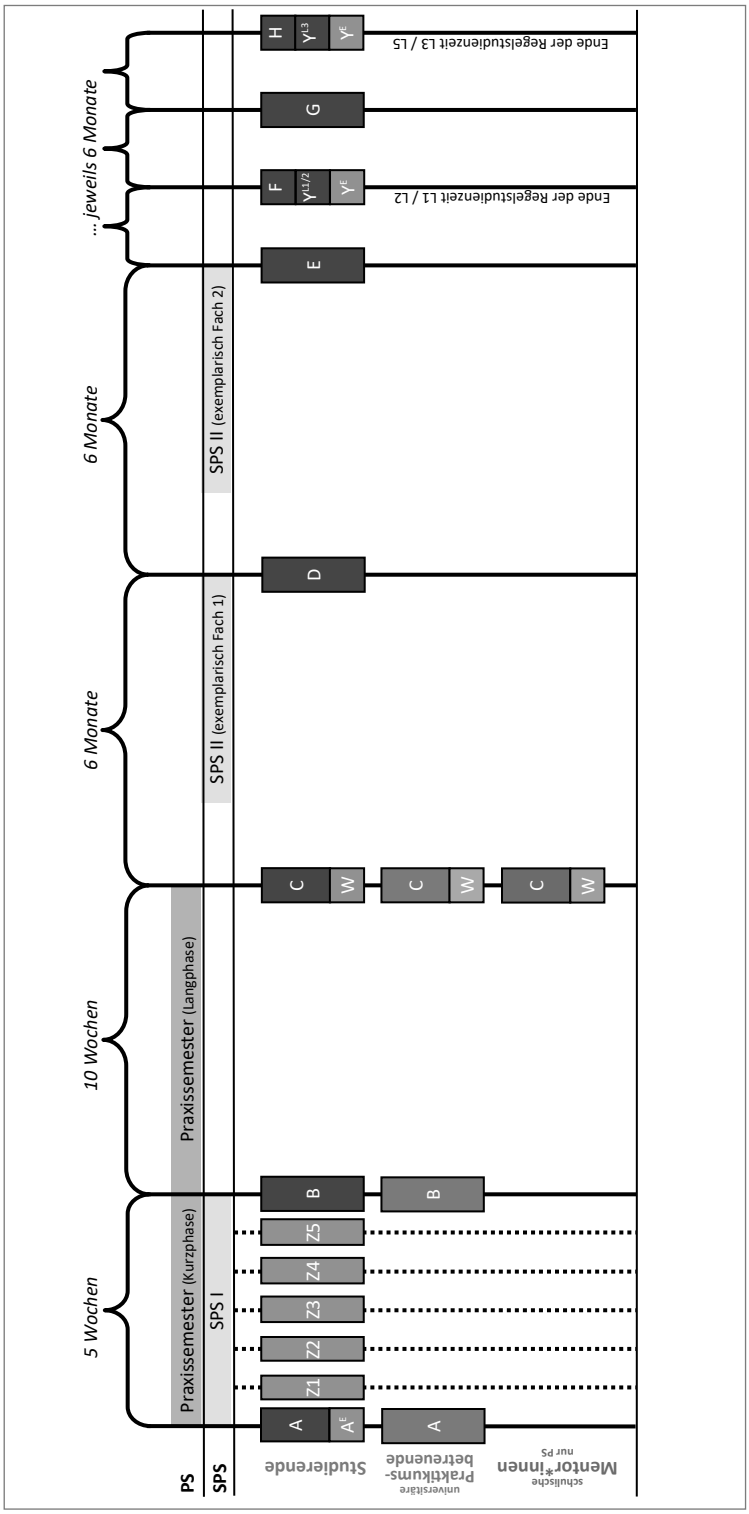


Abb. 1: Erhebungsdesign der Evaluation des Praxissemesters

		MZP A		MZP AE Observer, BilWiss	MZP Z1-Z5	MZP B			MZP C (SPSII)			MZP W (FIT/KKE)			MZP D (Y&SPSII)	MZP E (Y&SPSII)	MZP F (Y&SPSII)	MZP G (Y&SPSII)	MZP H (Y&SPSII)	MZP YE Observer, BilWiss
Standort	Kohorte (MZPA Erhebung)	Stud	PB	Stud	Stud	Stud	PB	MT	Stud	PB	MT	Stud	PB	MT	Stud	Stud	Stud	Stud	Stud	Stud
Kassel	SPS-Kohorte1 (WS 2014/15)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	O (U)	-	-	-	-	-	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	P (U)
Kassel	SPS-Kohorte2 (SS 2015)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	O (U)	-	-	-	-	-	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	P (U)
Kassel	SPS-Kohorte3 (WS 2015/16)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	O (U)	-	-	-	-	-	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	P (U)
Kassel	SPS-Kohorte4 (SS 2016)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	O (U)	-	-	-	-	-	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	P (U)
Kassel	SPS-Kohorte5 (WS 2016/17)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	O (U)	-	-	-	-	-	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	P (U)
Kassel	SPS-Kohorte6 (SS 2017)	O (U)	O (U)	-	O (U)	O (U)	O (U)	-	O (U)	-	-	-	-	-	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	-
Kassel	PS-Kohorte1 (SS 2015)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	P (L)	P (L)	O (L)	O (C)	O (C)	O (C)	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	P (U)
Kassel	PS-Kohorte2 (WS 2015/16)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	P (L)	P (L)	O (L)	O (C)	O (C)	O (C)	O (U)	O (U)	O (U)	-	-	P (U)
Kassel	PS-Kohorte3 (SS 2016)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	P (L)	P (L)	-	O (U)	O (U)	O (L)	O (C)	O (C)	O (C)	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	P (U)
Kassel	PS-Kohorte4 (WS 2016/17)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	P (L)	P (L)	O (L)	O (C)	O (C)	O (C)	O (U)	O (U)	O (U)	-	-	P (U)
Kassel	PS-Kohorte5 (SS 2017)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	O (U)	O (U)	O (L)	O (C)	O (C)	O (C)	O (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	P (U)
Kassel	PS-Kohorte6 (WS 2017/18)	P (L)	P (L)	P (U)	O (U)	O (U)	O (U)	-	O (U)	O (U)	O (L)	O (C)	O (C)	O (C)	O (U)	O (U)	O (U)	-	-	P (U)
Frankfurt	SPS-Kohorte1 (SS 2015)	P (L) G	P (L) G	-	-	P (L) G	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	SPS-Kohorte2 (WS 2015/16)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	SPS-Kohorte3 (SS 2016)	P (L)	O (L)	-	-	P (L)	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	SPS-Kohorte4 (WS 2016/17)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	SPS-Kohorte5 (SS 2017)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	SPS-Kohorte6 (WS 2017/18)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	PS-Kohorte1 (SS 2015)	P (L) G	P (L) G	-	-	P (L) G	-	-	P (L) G	P (L) G	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	PS-Kohorte2 (WS2015/16)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	P(L)	-	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	PS-Kohorte3 (SS 2016)	P (L)	O (L)	-	-	P (L)	-	-	P(L)	-	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	PS-Kohorte4 (WS 2016/17)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	P(L)	-	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	PS-Kohorte5 (SS 2017)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	P(L)	-	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Frankfurt	PS-Kohorte6 (WS 2017/18)	P (L)	-	-	-	P (L)	-	-	P(L)	-	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Gießen	SPS-Kohorte1 (SS 2015)	P (P)	P (P)	-	-	P (P)	P (P)	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Gießen	SPS-Kohorte2 (WS 2015/16)	P (P)	P (P)	-	-	P (P)	P (P)	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-
Gießen	SPS-Kohorte3 (SS 2016)	P (P)	-	-	-	P (P)	-	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Gießen	SPS-Kohorte4 (WS 2016/17)	P (P)	P (P)	-	-	P (P)	P (P)	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-
Gießen	SPS-Kohorte5 (SS 2017)	P (P)	P (P)	-	-	P (P)	P (P)	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-	-
Gießen	SPS-Kohorte6 (WS 2017/18)	P (P)	P (P)	-	-	P (P)	P (P)	-	O (L)	-	-	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	-	-	-
Gießen	PS-Kohorte1 (WS 2015/16)	P (P)	-	-	-	P (P)	O (E)	O (L)	P (P)	O (E)	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	-
Gießen	PS-Kohorte2 (WS 2016/17)	P (P)	P (P)	O (U)	-	P (P)	P (P)	O (L)	P (P)	-	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	O (L)	O (U)
Gießen	PS-Kohorte3 (WS 2017/18)	P (P)	-	O (U)	-	P (P)	P (P)	O (L)	P (P)	P (P)	O (L)	-	-	-	O (L)	O (L)	O (L)	-	-	-
Gießen	PS-Kohorte4 (WS 2018/19)	P (P)	-	-	-	P (P)	P (P)	O (L)	P (P)	P (P)	O (L)	-	-	-	O (L)	-	-	-	-	-

Abb. 2: Standortübergreifende Erhebungsübersicht
Legende:
*Gruppe: PS = Untersuchungsgruppe (Praxissemester); SPS: Alternative Studierendengruppe (Schulpraktische Studien); Personengruppe: Stud = Studierende; PB = universitäre Praktikumsbetreuende; MT = schulische Mentor*innen; Form der Erhebung: P = Präsenz; O = Online; G = Gruppenweise; Erhebungsplattform: (L) = LimeSurvey; (U) = Unipark; (P) = paper and pencil (EvaSys); (E) = EvaSys*

4. Erhebungsdurchführung der quantitativen Hauptstudie

4.1 Kassel

Einwilligung, Datenschutz und Kontaktdaten

Am Standort Kassel wurden zum MZP A – vor dem Beginn der Praxisphase – von allen universitären Praktikumsbetreuenden und Studierenden eine in Papierform vorliegende informierte Einwilligung und ein Kontaktdatenblatt (E-Mail-Adresse) für die längsschnittliche Befragung eingeholt. Die zum MZP A fehlenden Studierenden wurden über die universitären Praktikumsbetreuenden kontaktiert und hatten die Möglichkeit, online die Einwilligung und das Kontaktdatenblatt nachzureichen.

Incentivierung am Standort Kassel

Um eine hohe Rücklaufquote zu generieren, wurden alle Erhebungen außerhalb der Seminare in Form von Bargeld oder Gutscheinen incentiviert.

Messzeitpunkt A

Am Standort in Kassel wurde vor der ersten Praxisphase jeder Kohorte die aktuelle Studierendenliste, inklusive des jeweiligen universitären Praktikumsbetreuenden, vom Referat für Schulpraktische Studien angefordert. Mithilfe der Listen wurden die universitären Praktikumsbetreuenden über die Evaluation informiert und um einen Präsenztermin gebeten. Anschließend führten zwei geschulte studentische Hilfskräfte die Befragung aller Beteiligten des Seminars (Studierende und universitäre Praktikumsbetreuende) mithilfe von Tablets auf der Plattform *LimeSurvey* durch. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu generieren, wurden fehlende Studierende im Nachgang über die Onlineplattform *Unipark* erfasst. In der SPS-Kohorte 6 mussten aus organisatorischen Gründen alle Beteiligten des Seminars über die Onlineplattform *Unipark* erhoben werden. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte sowohl in der Präsenz- als auch in der Onlineversion ca. eine Stunde. Die Teilnahme in Präsenz wurde mit Give-Aways und die Teilnahme am Onlinefragebogen mit einem Gutschein vergütet.

Messzeitpunkt AE

Um ergänzend zur Selbstauskunft (MZP A) einen objektiven Kompetenzstand vor der ersten Praxisphase zu erfassen, wurden die Studierenden zu einer weiteren Erhebung (MZP AE) eingeladen. Für diese Präsenzerhebung wurden die Studierenden in die universitären Poolräume gebeten. Hier wurden sie erneut von zwei geschulten studentischen Hilfskräften instruiert und absolvierten daraufhin einen Wissenstest (BilWiss – Linninger et al., 2015) und einen Test zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (OBSERVER – Seidel et al., 2010). Als Motivation für die Bemühungen,

während der vorlesungsfreien Zeit an die Universität zu kommen, wurde die eineinhalbstündige Erhebung vergütet. Um einen möglichst hohen Rücklauf zu generieren, wurden bis zu acht Termine pro Kohorte angeboten, zu welchen die Studierenden flexibel erscheinen konnten.

Messzeitpunkte Z1 bis Z5

Die Daten der MZP Z1 bis Z5 wurden ausschließlich online über die Plattform *Unipark* erfasst. Dabei sollten die wöchentlichen Entwicklungen und Erfahrungen in der Praxisphase (Kurzphase des Praxissemesters bzw. schulpraktische Studien I) der Studierenden festgehalten werden. Die fünfminütigen Befragungen wurden gestaffelt vergütet. Um einen möglichst großen Rücklauf zu generieren, wurden im Nachgang Erinnerungsmails versendet.

Messzeitpunkt B

Der MZP B, welcher das Ende der Kurzphase im Praxissemester und zugleich Ende der schulpraktischen Studien I für die Studierenden des alten Systems bedeutet, wurde in den ersten vier SPS-Kohorten und den ersten drei PS-Kohorten in Präsenz im Seminar erhoben. Auch hier erfassten zwei geschulte studentische Hilfskräfte alle Beteiligten des Seminars (Studierende und universitären Praktikumsbetreuenden) mithilfe von Tablets. Die SPS-Kohorten 5 und 6 und die, PS-Kohorten 4 bis 6 wurden aufgrund zeitlicher Engpässe seitens der universitären Praktikumsbetreuenden ausschließlich online über die Plattform *Unipark* erfasst. Um einen möglichst hohen Rücklauf zu generieren, wurden im Nachgang fehlende Studierende ebenfalls online über *Unipark* erfasst. In den Kohorten 1 und 2 (SPS- und PS-Kohorten) wurde mithilfe von Zetteln, auf welchen die Studierenden eine Zuordnung von Klarname und Code notierten, eine individuelle Einschätzung des universitären Praktikumsbetreuenden ermöglicht – dieser Zettel (temporäre Zuordnung von Klarnamen zu Code für die universitären Praktikumsbetreuenden) wurde am Ende des Seminares datenschutzkonform vernichtet. Sollten Studierende nicht am MZP A teilgenommen haben, erhielten diese einen um die soziodemografischen Angaben erweiterten Fragebogen. Die Befragung dauerte sowohl in der Präsenz- als auch in der Onlineversion eine Stunde. Die Teilnahme in Präsenz wurde mit Give-Aways und die Teilnahme am Onlinefragebogen mit einem Gutschein vergütet.

Messzeitpunkt C

Der MZP C, welcher das Ende der Langphase im Praxissemester und zugleich ein Semester nach Praktikumsbeginn für die Studierenden der schulpraktischen Studien bedeutet, wurde in den PS-Kohorten 1, 2 und 4 in den Seminaren (in Präsenz) erfasst. Auch hier erfassten zwei geschulte studentische Hilfskräfte alle Beteiligten des Seminars (Studierende und universitären Praktikumsbetreuenden) mithilfe von Tablets.

Die PS-Kohorten 3, 5 und 6 wurden aufgrund zeitlicher Engpässe in den Seminaren online über die Plattform *Unipark* erfasst. Auch in den SPS-Kohorten wurden aus organisatorischen Gründen alle Studierenden mithilfe von Onlinefragebögen über die Plattform *Unipark* erfasst. Um einen möglichst großen Rücklauf zu generieren, wurden im Nachgang fehlende Studierende online über *Unipark* erfasst. Der Fragebogen dauert sowohl in Präsenz- als auch in der Onlineversion eine Stunde. Die Teilnahme in Präsenz wurde mit Give-Aways und die Teilnahme am Onlinefragebogen mit einem Gutschein vergütet. Die schulischen Mentor*innen der PS-Kohorten wurden online über die Plattform *LimeSurvey* erfasst.

Messzeitpunkt W (FIT/KKE)

Im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Würdigungsbeitrages (§ 19 Abs. 6 HlbGDV) wurden die Lehramtsstudierenden der PS-Kohorten zum Ende des Praxissemesters um eine Selbsteinschätzung gebeten, welche ebenfalls von den universitären Praktikumsbetreuenden und von den schulischen Mentor*innen ausgefüllt wurde. Die Teilnahme war für die Studierenden freiwillig, sie wurde aber in den Begleitveranstaltungen stark beworben und empfohlen. Zudem konnten die Studierenden die Selbst- und Fremdeinschätzungen für ihren Praktikumsbericht nutzen. Diese dreißigminütige Befragung wurde online über die Plattform *Coping* durchgeführt, welche automatisch alle Perspektiven miteinander verknüpfte.

Messzeitpunkte D-H (SPSII und Y)

Die anschließenden MZP D bis maximal H wurden für alle Kohorten (PS und SPS) im halbjährlichen Turnus online über die Plattform *Unipark* durchgeführt und dauerten etwa 30 Minuten. Auch hier erhielten die Studierenden pro Teilnahme einen Gutschein und wurden bei Nicht-Teilnahme erneut an die Befragung erinnert.

Innerhalb des regulären Fragebogens zum MZP C bis maximal H wurden die Studierenden der SPS-Kohorten nach den schulpraktischen Studien II befragt. Sollten sie diese im letzten Semester absolviert haben, wurde der Fragebogen um praktikumsspezifische Fragen erweitert, welche gesondert vergütet wurden. In Kassel absolvieren die Studierenden ihre schulpraktischen Studien II in der Regel in zwei Fächern, können dies aber auf drei Fächer ausweiten.

Studierende, welche sich bereits ein Semester vor dem Regelstudienzeitende befanden, wurden zur Präsenzerhebung zum MZP YE eingeladen, siehe nachfolgenden Punkt *„MZP YE (Kompetenztests Observer und BilWiss)"*. Sollten die Studierenden nicht an MZP YE teilnehmen, erhielten sie den oben beschriebenen MZP D-H Onlinefragebogen (je nachdem, wo sie sich aktuell im Längsschnitt befanden) und wurden im nächsten Semester (Regelstudienzeitende) erneut zum MZP YE eingeladen. Sollten die Studierenden erneut nicht zum Präsenztermin YE erschienen sein, erhielten sie den regulären MZP D-H Fragebogen inklusive einiger spezifischer Konstrukte

für das Studienende. Dieser geringfügig erweiterte Fragebogen zum Studienende wurde online über *Unipark* erfasst und die Teilnahme mit einem Gutschein incentiviert.

Messzeitpunkt YE

Zum MZP YE wurden die Studierenden erneut zum Observer-Test und BilWiss-Test eingeladen. Die Durchführung der Erhebung wurde in Präsenz an den universitären Poolräumen von zwei geschulten studentischen Hilfskräften auf der Plattform *Unipark* durchgeführt. Um eine hohe Rücklaufquote zu generieren, wurden die Studierenden bereits ein Semester vor Regelstudienzeitende zur Befragung eingeladen. Studierende, die bereits teilgenommen hatten, wurden im nachfolgenden Semester (Regelstudienzeitende) nicht erneut zum BilWiss-Test und Observer-Test eingeladen. Diese dreistündige Erhebung wurde ebenfalls vergütet, da auch der reguläre MZP D-H Fragebogen inklusive einiger spezifischer Konstrukte für das Studienende integriert waren. Es wurden bis zu acht Präsenztermine pro Kohorte angeboten, zu welchen die Studierenden flexibel erscheinen konnten.

4.2 Frankfurt

Einwilligung, Datenschutz und Kontaktdaten

Am Standort Frankfurt wurde allen Befragten vor Beginn der Erhebung eine Einverständniserklärung vorgelegt. Diese beinhaltete neben der E-Mail-Adresse auch die Einwilligung zur weiteren Kontaktaufnahme für die späteren Online-Messzeitpunkte. Da alle Erhebungen in elektronischer Form stattfanden, wurde allen Umfragen eine Einverständniserklärung zur Nutzung der Daten vorangestellt, die mittels Tickbox bestätigt werden musste.

Incentivierung am Standort Frankfurt

Um eine hohe Rücklaufquote zu generieren, wurden alle Online-Erhebungen der Studierenden im Rahmen der Evaluation mit einem Gutschein vergütet.

Messzeitpunkt A

Am Standort Frankfurt wurden zu Beginn der Evaluation Studierende während ihrer Begleitseminare (PS-Kohorten) bzw. Vor- und Nachbereitungsseminare (SPS-Kohorten) gruppenweise befragt. Da sich dies als organisatorisch sehr aufwändig herausstellte, wurde der Erhebungsmodus ab der zweiten Kohorte (PS- und SPS-Kohorte 2) auf Sammeltermine umgestellt. Die Kontaktdaten zum Versenden der Einladungen (studentische E-Mail-Adresse) wurden vorab durch das Büro für Schulpraktische Studien der Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung an das Evaluationsteam übermittelt.

Pro MZP fanden zwei Sammeltermine für die Studierenden der jeweiligen PS-Kohorte und SPS-Kohorte statt, an denen jeweils ganztägig die Möglichkeit zur Teilnahme in einem Raum der Universität bestand. In den PS-Kohorten fand der MZP A während der ersten beiden Wochen des Praktikums am Tag der universitären Begleitseminare statt. Die Termine der SPS-Kohorten wurden möglichst an das Ende der Vorlesungszeit verlegt, so dass diese noch vor Beginn des Praktikums stattfanden. Aus organisatorischen Gründen konnten die universitären Praktikumsbetreuenden der Lehramtsstudierenden nur in Kohorte 1 (PS und SPS) in Präsenz befragt werden und anschließend nur in Kohorte 3 (PS und SPS) online.

Alle Befragungen wurden mithilfe von Tablets auf der Plattform *LimeSurvey* durchgeführt und dauerten ca. 45 Minuten. Geschulte Studentische Hilfskräfte waren für die Ausgabe der Tablets verantwortlich und standen für Rückfragen zum Fragebogen zur Verfügung. Stündlich fand die Verlosung eines elektronischen Büchergutscheins statt, an der die Studierenden freiwillig zu Beginn der Erhebung teilnehmen konnten.

Messzeitpunkt B

Der MZP B wurde nach ca. 5 Wochen im jeweiligen Praktikum in Präsenz durchgeführt. Auch hier wurden wieder zwei Sammeltermine pro PS-Kohorte und SPS-Kohorte angeboten, um die Rücklaufquoten zu erhöhen. Insofern Studierende nicht an der ersten Befragung (MZP A) teilgenommen hatten, wurde diesen ein um die soziodemografischen Angaben verlängerter Fragebogen vorgelegt. Die zweite Befragung (MZP B) fand ebenfalls via Tablet und *LimeSurvey* statt und dauerte durchschnittlich 30 Minuten.

Messzeitpunkt C

Der Messzeitpunkt C fand möglichst 15 Wochen nach Start des Praktikums statt. Da sich die Studierenden der SPS-Kohorten zu diesem Zeitpunkt bereits im regulären Semesterbetrieb befanden, wurden diese nicht in Präsenz durchgeführt. Die Befragung der PS-Kohorten fand analog zu den ersten beiden Messzeitpunkten ab der zweiten Kohorte (PS-Kohorte 2) als Sammeltermin zum letzten oder vorletzten Termin der Begleitveranstaltungen in Räumlichkeiten der Universität statt. Die Studierenden der SPS-Kohorten wurden hier bereits online befragt und über die zuvor eingesammelten Mailadressen kontaktiert. Die schulischen Mentor*innen der PS-Kohorten wurden ebenfalls online erfasst. Aus organisatorischen Gründen wurden nur die universitären Betreuenden der PS-Kohorte 1 in Präsenz befragt. Alle Erhebungen wurden über die Plattform *LimeSurvey* durchgeführt.

Messzeitpunkte D-G (SPS II und Y)

Die Studierenden beider Gruppen (PS- und SPS-Kohorten) der Goethe-Universität Frankfurt wurden anschließend in halbjährlichem Turnus jeweils zum Semesterende online befragt. In der Regel wurden die Studierenden, die noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten, zweimal an die Teilnahme per Mail erinnert. Alle Befragungen wurden über das Einladungssystem von *LimeSurvey* durchgeführt. Dies gab Studierenden die Möglichkeit, sich aus dem Panel selbstständig auszutragen (opt-out), falls diese nicht mehr von der Studienleitung kontaktiert werden wollten.

Zweites Praktikum (SPS II)

Die Studierenden der SPS-Kohorten wurden jedes Semester gefragt, ob sie bereits ihr zweites Schulpraktikum (SPS II) absolviert haben. Insofern dies der Fall war, wurde der Fragebogen um praktikumsspezifische Fragen erweitert.

Letzter Messzeitpunkt (MZP Y)

Die Teilnahme an den Befragungen wurde auf Angabe der Studierenden hin beendet (MZP Y), d. h. ab dem theoretisch möglichen Ende der Regelstudienzeit wurden die Studierenden per Filteritem gefragt, ob sie vorhaben, ihr Studium im kommenden Semester zu beenden. Insofern Sie dies angaben, wurden sie aus dem Verteiler genommen und zum nächsten MZP nicht mehr angeschrieben. Alle Studierenden, die sich nach eigenen Angaben noch im Studium befanden, wurden zum Ende des 9. Studiensemesters (Regelstudienzeit lange Studiengänge plus ein Semester) ein letztes Mal angeschrieben und zur Teilnahme aufgefordert.

4.3 Gießen

Einwilligung, Datenschutz und Kontaktdaten

Am Standort Gießen wurden zum MZP A – vor dem Beginn der ersten Praxisphase – sowie an den Präsenzbefragungen alle Beteiligten mündlich und schriftlich über die Evaluation und die entsprechenden Datenschutzbestimmungen informiert. Für die Teilnahme an der Bargeld-Verlosung wurde ein Kontaktformular verwendet. Diese Angaben wurden getrennt von den Daten aufbewahrt und im Anschluss an die Studie vernichtet.

Incentivierung am Standort Gießen

Um eine hohe Rücklaufquote zu generieren, wurden alle Onlineerhebungen in Form von Gutscheinen incentiviert. Studierende der Präsenzbefragungen konnten im Anschluss an die dritte Befragung an einer Bargeld-Verlosung teilnehmen.

Messzeitpunkt A

Auch in Gießen wurden vor Beginn der ersten Praxisphase jeder Kohorte die aktuellen Studierendenlisten der Anmeldungen zu den Praktika, inklusive des jeweiligen universitären Praktikumsbetreuenden, vom Zentrum für Lehrerbildung bereitgestellt. Mithilfe der Listen wurden die universitären Praktikumsbetreuenden über die Evaluation informiert und um einen Präsenztermin gebeten. Anschließend führte eine geschulte studentische Hilfskraft die Studierende und die universitären Praktikumsbetreuenden in die Evaluationsstudie ein und gab die Papierfragebögen aus. In den PS-Kohorten wurde MZP A in der Ringvorlesung zum Praxissemester durchgeführt. Die eingescannten Fragebögen wurden mit der Scansoftware *EvaSys* im Team mehrerer Hilfskräfte digitalisiert. Aus organisatorischen Gründen wurden die universitären Praktikumsbetreuenden der SPS-Kohorte 3 zu diesem Zeitpunkt nicht befragt. Eine weitere Abweichung ergibt sich für die universitären Praktikumsbetreuenden der PS-Kohorte 2. Diese haben zum MZP A teilgenommen.

Messzeitpunkt AE

Um ergänzend zur Selbstauskunft (MZP A) einen objektiven Kompetenzstand (Observer-Test und BilWiss-Test) vor der ersten Praxisphase zu erfassen, wurden die Studierenden der PS-Kohorte 2 und 3 zu einer weiteren Erhebung (MZP AE) eingeladen. Diese wurde am Standort Gießen als Onlinebefragung über *Unipark* erfasst.

Messzeitpunkt B

Der MZP B, welcher das Ende der Durchführungsphase I für die Studierenden im Praxissemester (PS-Kohorten) und zugleich das Ende des allgemeinen Schulpraktikums für die Studierenden der SPS-Kohorten bedeutet, wurde als Paper-Pencil-Befragung im Seminar erfasst. Auch hier leitete eine geschulte studentische Hilfskraft die Studierenden und die universitären Praktikumsbetreuenden an und gab die Papierfragebögen aus. Aus organisatorischen Gründen wurden in der PS-Kohorte 1 fehlende Teilnehmer*innen im Nachgang über die Onlineplattform *EvaSys* zur Befragung eingeladen. Die universitären Praktikumsbetreuenden wurden in diesem Durchgang nur über *EvaSyS* befragt. Die universitären Praktikumsbetreuenden wurden in der SPS-Kohorte 3 aus organisatorischen Gründen nicht erfasst. Der Fragebogen dauerte sowohl in Präsenz-, als auch in der Onlineversion ca. eine Stunde für die Studierenden, der Fragebogen für die universitären Praktikumsbetreuenden war etwas kürzer und erforderte ca. 30 Minuten.

Aufgrund der abweichenden Ausgestaltung des Praxissemesters in Gießen wurden die schulischen Mentor*innen des Praxissemesters bereits zum MZP B befragt. Diese Onlinebefragung wurde über die Plattform *LimeSurvey* durchgeführt und deckt sich mit der nachfolgenden Umfrage zum MZP C.

Messzeitpunkt C

Der MZP C, welcher das Ende der zweiten Durchführungsphase für die Studierenden im Praxissemester (PS-Kohorten) und zugleich ein Semester nach Praktikumsbeginn für die Studierenden der SPS-Kohorten bedeutet, wurde in den SPS-Kohorten Online über *LimeSurvey* und in den PS-Kohorten per Paper-Pencil-Befragung im Seminar erfasst. Auch hier führte eine geschulte studentische Hilfskraft die Befragung der Studierenden durch. Auch zu diesem MZP wurden fehlende Teilnehmer*innen zu einer Onlinebefragung über *EvaSys* eingeladen. Die Befragung der universitären Praktikumsbetreuenden verlief ebenfalls online über *EvaSys*. Auch zu diesem MZP konnten die universitären Praktikumsbetreuenden der PS-Kohorte 3 aus organisatorischen Gründen nicht befragt werden. Da die universitären Praktikumsbetreuenden der PS-Kohorte 2 am MZP A teilgenommen haben, wurden sie zum MZP C nicht mehr befragt. Die schulischen Mentor*innen der Praxissemsterstudierenden aus der zweiten Durchführungsphase wurden Online über die Plattform *LimeSurvey* erfasst.

Messzeitpunkte D-H (SPSII und Y)

Die anschließenden MZP D bis maximal H wurden für alle Kohorten (PS und SPS) im halbjährlichen Turnus online über die Plattform *LimeSurvey* durchgeführt. Die Bearbeitung der Befragungen dauerte etwa 30 Minuten. Auch hier erhielten die Studierenden pro Teilnahme einen Gutschein und wurden bei Nicht-Teilnahme an die Befragung erinnert.

Innerhalb des regulären Fragebogens zum MZP C bis H wurden die Studierenden der SPS-Kohorten zu den schulpraktischen Studien II befragt. Sollten sie diese im vorherigen Semester absolviert haben, wurde der Fragebogen um praktikumsspezifische Fragen erweitert. In Gießen wird das Fachpraktikum nur in einem Unterrichtsfach absolviert.

Der MZP Y markiert das Ende der Regelstudienzeit. Da auch hier der reguläre Fragebogen um spezifische Fragen erweitert wurde, wurden in Gießen Filterfragen verwendet. In den ersten beiden SPS-Kohorten (SPS-Kohorte 1 und 2) erhielten die Studierenden bei Bejahung der Frage „Haben Sie vor, ihr Studium im nächsten Semester zu beenden?“ den erweiterten Fragebogen. In den anderen Kohorten verlief die Filterung über die Angabe des Lehramts: Ausgehend von den Praktikumslisten wurde den Studierenden des Grundschullehramts (L1) und Haupt- und Realschullehramts (L2) somit zum MZP F der Abschlussfragebogen vorgelegt.

Messzeitpunkt YE

Zum MZP YE wurden die Studierenden der PS-Kohorte 2 erneut zum Observer-Test und BilWiss-Test eingeladen. Wie zum MZP AE wurde dieser am Standort Gießen als Onlinebefragung über *Unipark* erfasst.

Tab. 3: Umsetzung der Messzeitpunkte an den Standorten

	Frankfurt		Kassel		Gießen	
	Praxissemester (PS)	**Schulpraktische Studien (SPS)**	**Praxissemester (PS)**	**Schulpraktische Studien (SPS)**	**Praxissemester (PS)**	**Schulpraktische Studien (SPS)**
MZP A Start	Erste oder zweite Woche des Begleitseminars	Ende des Vorbereitungsseminars/Anfang erstes Schulpraktikum	Ende Vorbereitungsseminar oder Beginn des Begleitseminars	Ende des Vorbereitungsseminars oder Beginn des SPS I	Erhebung in den praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen	Erhebung in den praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen
Z1-Z5 wöchentlich			Wöchentliche Befragung während der Kurzphase	Wöchentliche Befragung während des SPS I		
MZP B 5 Wochen	Ca. fünf Wochen im Praktikum	Ende erstes Schulpraktikum	am Ende der Kurzphase des Praxissemesters (ca. 5 Wochen)	am Ende des SPS I	Ende erste Durchführungsphase (5 Wochen)	Ende erstes Blockpraktikum
MZP C 15 Wochen	Ende der Praxisphase/ des Semesters	Während der Nachbereitungsphase (Folgesemester)	am Ende der Langphase des Praxissemesters (ca. 15 Wochen)	Online-Erhebung nach Ende des SPS I (ca. 15 Wochen)	Ende zweite Durchführungsphase (Praxissemesterende)	Online-Erhebung ca. 15 Wochen nach Ende des ersten Praktikums
MZP D-Y (alle online) 6 Monate	Am Ende der Vorlesungszeit eines jeden Folgesemesters	Am Ende der Vorlesungszeit eines jeden Folgesemesters	Am Ende der Vorlesungszeit eines jeden Folgesemesters	Am Ende der Vorlesungszeit eines jeden Folgesemesters	Am Ende der Vorlesungszeit eines jeden Folgesemesters	Am Ende der Vorlesungszeit eines jeden Folgesemesters

5. Datenaufbereitung der Hauptstudie

Die unterschiedlichen Erhebungsplattformen, das längsschnittliche Studiendesign, die standortspezifisch erhobenen Konstrukte/Messinstrumente und die standortspezifischen Gegebenheiten haben die Aufbereitung der Daten vor viele unterschiedliche Herausforderungen gestellt. Daher wurden im Vorfeld der Datenaufbereitung Standards definiert, welche den Umgang mit den Daten vereinheitlichen und strukturieren sollten. Diese Aufbereitungsschritte wurden mithilfe von SPSS-Syntaxen umgesetzt und transparent dokumentiert.

5.1 Metavariablen

Die im Vorfeld definierten Standards zur Datenaufbereitung umfassen überwiegend neu generierte Metavariablen, welche den Umgang mit dem Datensatz, aber auch die Gruppierung der Fälle überhaupt erst ermöglichen. Diese neu erstellten Metavariablen definieren Kohortenzugehörigkeit, die Unterscheidung zwischen Praxissemester-Gruppe (PS) und Schulpraktische Studien-Gruppe (SPS), die Seminarzuordnung, die Standortzugehörigkeit, zu welchem MZP die soziodemographischen Angaben erfasst wurden, die Teilnahme an den verschiedenen MZP, der Schulpraktischen Studien II und das Regelstudienzeitende. Darüber hinaus wurden die Variablen Geschlecht und Alter längsschnittlich abgeglichen, um so falsche oder fehlende Angaben zu bereinigen.

5.2 Vereinheitlichung und Bereinigung der Variablen

Des Weiteren wurde in diesen Standards der Datenaufbereitung der Aufbau aller Variablen fest definiert (Zeichenlänge, Typ, Beschriftung und Ausprägungen) und wie bei Abweichungen in einzelnen Datensätzen damit umzugehen ist. Eine besondere Herausforderung ist der Umgang mit dem individuellen 9-stelligen Pseudonymisierungscode der Probanden, welcher vor jeder Erhebung über persönliche Informationen erneut generiert wurde. Ein Beispiel für eine solche persönliche und unveränderliche Information:

> *Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter*
> *(oder einer Person, die Ihrer Mutter am nächsten kommt)*
> *Beispiel: Helga → HE*
> *Hinweis: Sollte Ihnen die Information nicht bekannt sein, tragen Sie bitte die Buchstaben XX ein.*

Mithilfe dieses Codes können die Daten zu den einzelnen MZP längsschnittlich verbunden werden. Dennoch kommt es vor, dass der Code aufgrund von Platzhaltern „XX", Umlauten oder anderen Fehlern zu einigen MZP fehlerhaft eingegeben wurde. Diese fehlerhaften Eingaben wurden mithilfe eines Excel-Skripts und der Hinzunahme von Kontrollvariablen behoben. Das Skript prüfte Codes, welche ein, zwei oder drei längsschnittliche Abweichungen aufweisen und kontrollierte dabei Variablen wie Geschlecht

und Geburtsjahr. Diese fast identischen Codes wurden dann vom Skript entsprechend vorgeschlagen und konnten anschließend noch detaillierter mithilfe der Angaben zum Lehramt oder den Fächern geprüft und gegebenenfalls korrigiert werden.

5.3 Lehramtsstudienabbruch, Kohortenwechsel oder Wiederholung

Im Verlauf des Lehramtsstudiums kann es vorkommen, dass Studierende das Studienfach, den Studiengang oder das Lehramt wechseln, einzelne Semester wiederholen oder das Studium ganz abbrechen. Studienabbrecher*innen konnten uns über den Studienabbruch bzw. den Wechsel aus dem Lehramt per Mail informieren und wurden anschließend von der Evaluation ausgeschlossen – auf Wunsch wurden auch die bereits erhobenen Daten gelöscht. Studierende, welche das Lehramt und/oder die Kohorte im Verlauf gewechselt hatten, wurden in einen „Wiederholungsdatensatz" archiviert und ausgegliedert, um zum einen den längsschnittlich vollständigeren Fall zu nutzen und zum anderen die Dopplung von Fällen auszuschließen.

5.4 Verbindung zwischen Daten der Studierenden und der Betreuenden (nur Kassel)

Um die Angaben der universitären Praktikumsbetreuenden zum MZP A, B und C mit den Angaben der Studierenden zu verbinden, wurde jedem Seminar eine Nummer zugeteilt, was eine Verbindung auf Gruppenebene ermöglicht. Die zum MZP W erfassten Angaben der Studierenden, schulischen Mentor*innen und universitären Praktikumsbetreuenden wurden über die Onlineplattform *Coping* erfasst, welche automatisch alle Angaben auf Individualebene miteinander verknüpft.

5.5 Erstellung von künstlichen Messzeitpunkten

Aufgrund des enormen Längsschnitts von bis zu 16 MZP sowie der Prämisse, dass die Praxisphasen im Fokus der Untersuchung stehen, wurden künstliche MZP im Gesamtdatensatz integriert, welche die Analysen und das Vorgehen vereinheitlichen können. Dabei geht es primär um Variablen, welche die regulären zeitlichen MZP (MZP A, B, C usw.) durchbrechen, wie das Ende der ersten Praxisphase (in den SPS-Kohorten MZP B und in den PS-Kohorten MZP C), das frei wählbare Absolvieren der Schulpraktischen Studien II oder das Regelstudienzeitende der unterschiedlichen Lehrämter (s. Abb. 3).

Künstlicher Messzeitpunkt Y

Der MZP Y, welcher am Regelstudienzeitende stattfand, variiert aufgrund der unterschiedlichen Regelstudienzeiten der Lehrämter und des flexiblen Eintritts in die erste Praxisphase. Daher wurde im Datensatz ein neuer künstlicher MZP Y erstellt, welcher den letzten MZP des entsprechenden Falls definiert – sofern dieser an einem der letz-

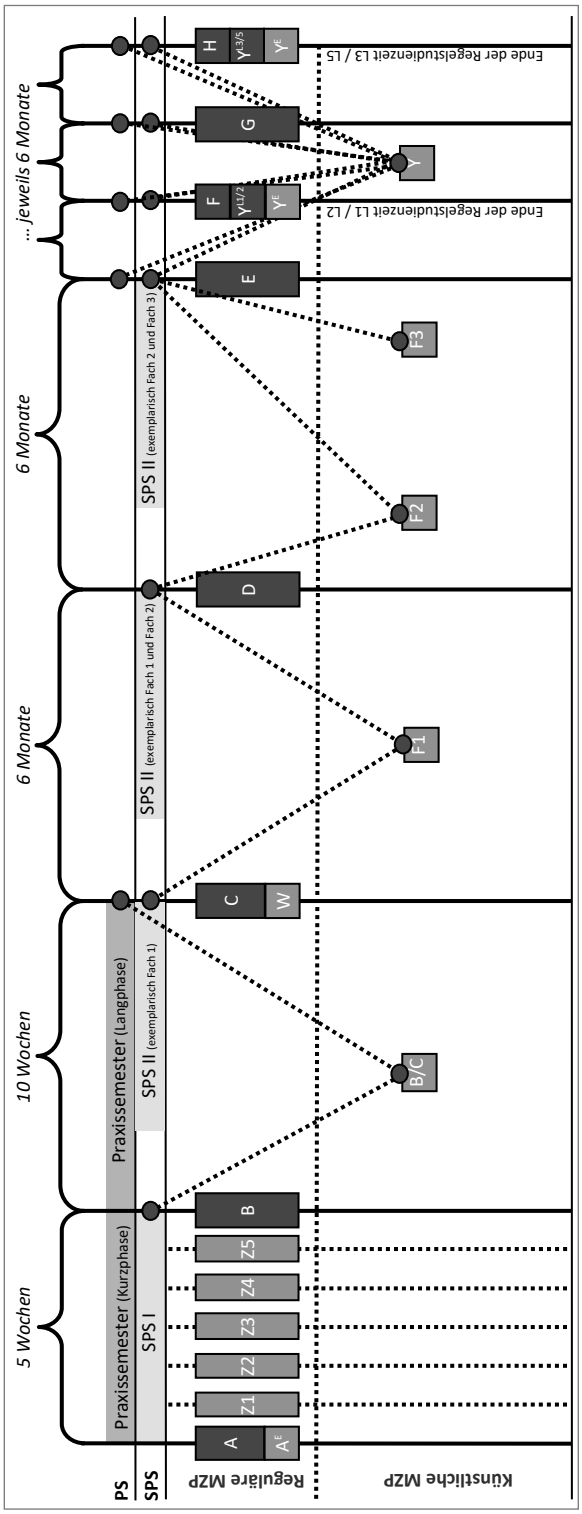


Abb. 3: Erhebungsdesign der Evaluation des Praxissemesters inklusive der künstlichen MZP

Legende:
Einzelbuchstaben stehen für die einzelnen MZP; PS: Untersuchungsgruppe (Praxissemester); SPS: Alternative Studierendengruppe (Schulpraktische Studien); A: Prä-Erhebung vor der Praxisphase; AE: Erweiterte Erhebungen vor der Praxisphase – Kompetenztests; Z1 – Z5: Wöchentliche Interimserhebungen während der Kurzphase; B: Post-Erhebung SPSI / Zwischenerhebung im Praxissemester; B/C: Künstlicher Messzeitpunkt für das Ende der Praxisphase (MZP B in den SPS und MZP C in dem PS); C: Post-Erhebung für Praxissemester / Erste Follow Up-Erhebung für SPSI; W: Würdigungsbeitrag mit Selbst und Fremdeinschätzungen der Studierenden; D bis H: Follow Up-Erhebungen am Ende jedes Semesters; F1-F3: Künstlicher Messzeitpunkt für die Post-Erhebungen zu den Schulpraktischen Studien II im Fach1, Fach2 oder Fach3; YL1/L2: Abschlusserhebungen am Studienende für L1- und L2-Studierende; YL3/L5: Abschlusserhebungen am Studienende für L3- und L5-Studierende; YE: Erweiterte Abschlusserhebung am Ende der Regelstudienzeit – Kompetenztests; Y: Künstlicher Messzeitpunkt für das Studienende über alle erfassten Lehramtsstudierenden

ten beiden Erhebungen teilgenommen hat (Regelstudienzeitende bzw. ein Semester vor Regelstudienzeitende). Sollten Studierende zu beiden MZP teilgenommen haben, wurde der letztere MZP für die Erstellung des MZP Y herangezogen. Mit diesem künstlichen MZP ist es möglich, einheitliche Analysen über das Studienende durchzuführen.

Künstlicher Messzeitpunkt SPSII

Ein analoger Umgang mit den Daten findet sich bei den Angaben zu den Schulpraktischen Studien II. Da Studierende ihre Schulpraktischen Studien II bereits nach dem MZP B (Ende der Schulpraktischen Studien I) in bis zu drei Fächern absolvieren können, wurden die Daten zu den Schulpraktischen Studien II in drei künstliche MZP umstrukturiert. So werden die Angaben im SPSII Fach 1 (MZP F1), SPSII Fach 2 (MZP F2) und SPSII Fach 3 (MZP F3) im Gesamtdatensatz geführt und lassen auf diese Weise ein einheitliches Vorgehen zum Umgang mit den Angaben zu den Schulpraktischen Studien II zu.

Künstlicher Messzeitpunkt B/C

Der MZP B/C beschreibt das Ende der ersten Praxisphase für die PS-Kohorten (ca. 15 Wochen nach Beginn der Praxisphase/MZP A) und die SPS-Kohorten (ca. 5 Wochen nach Beginn der Praxisphase/MZP A). Das bedeutet für die Studierenden des Praxissemesters, dass zur Erstellung des MZP B/C der MZP C herangezogen, während für die Studierenden der schulpraktischen Studien zur Erstellung von MZP B/C der MZP B herangezogen wird. Nur mithilfe dieses MZP lassen sich einheitliche Vergleiche der ersten Praxisphase zwischen den beiden Modellen berechnen.

Literatur

EvaSys GmbH. (2015). EvaSys [Computer software]. Lüneburg. Verfügbar unter: https://evasys.de

Globalpark AG. (2012). Enterprise Feedback Suite. EFS Survey [Computer software]. Verfügbar unter: http://www.unipark.info

LimeSurvey Project Team/Carsten Schmitz. (2015). LimeSurvey: An Open Source survey tool [Computer software]. Hamburg. Verfügbar unter: http://www.limesurvey.org

Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D. et al. (2015). Assessing Teachers' Educational Knowledge. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*(2), 72–83. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2016). *Fit für den Lehrerberuf?! (FIT-L(P)). Online-Version*.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer". Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, (56. Beiheft), 296–306. Projekt OBSERVE.

3 Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich

Zentrale Ergebnisse zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und zur emotionalen Erschöpfung aus dem Projekt zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen

Anne Böhnert, Franz Klingebiel, Marius Mähler, Martin Hänze, Hans Peter Kuhn & Frank Lipowsky

Abstract: Im vorliegenden Kapitel werden zentrale Ergebnisse des Projekts zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen vorgestellt. Dabei werden Skalen zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den Teilfacetten Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Unterrichten, zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramt sowie zur emotionalen Erschöpfung längsschnittlich untersucht. Die Untersuchungsintervalle umfassen dabei die Praxisphase sowie den Zeitraum vom Beginn des Praktikums bis zum Ende der Regelstudienzeit. In den Analysen werden die beiden Praxisformen *Praxissemester* und die geblockte, kürzere Form der *Schulpraktischen Studien* miteinander verglichen. Die Ergebnisse werden außerdem nach den jeweiligen Lehramtsformen (Grundschullehramt L1, Haupt- und Realschullehramt L2, Gymnasiallehramt L3, Lehramt an Förderschulen L5) differenziert.

This chapter presents central results from the project for evaluating the practical semester in Hessen. Therefore, scales for subjective competence with the subscales educating, assessing, innovating, and teaching, for teacher efficacy, and for emotional exhaustion are examined longitudinally. The examined intervals cover the pedagogical internship as well as the period from the beginning of the internship to the end of the standard period of study. In the analyses, two forms of pedagogical internship, the 'Praxissemester' and the blocked, shorter 'Schulpraktische Studien', are compared with each other. The results are further subdivided according to the types of teacher training (elementary school L1, secondary school L2, grammar school L3, special education L5).

Keywords: Praxisphasen, Praxissemester, Blockpraktikum, Längsschnitt, Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartung, emotionale Erschöpfung, Lehrpersonenprofessionalisierung

pedagogical internship, practical semester, longitudinal study, competence, teacher efficacy, emotional exhaustion, Teacher professionalization

1. Einleitung

In der *Evaluation des Praxissemesters in Hessen* wurden längsschnittlich u. a. drei zentrale Aspekte der Lehrpersonenprofessionalisierung erfasst. Hierzu zählen einerseits die *(a) subjektiven Kompetenzeinschätzungen* in den Teilfacetten Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Unterrichten und andererseits die *(b) Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung* in den Teilfacetten Classroom Management, Student Engagement und Instructional Strategies. Für den Bereich der Lehrpersonengesundheit wurde das Konstrukt der *(c) emotionalen Erschöpfung* als Einflussfaktor für Burnout und gesundheitliche Probleme analysiert.

Im vorliegenden Kapitel werden diese drei Konstrukte längsschnittlich untersucht. Dabei steht insbesondere im Fokus, inwiefern sich die Studierenden im Praxissemester von den Studierenden in der ursprünglichen Form der Schulpraktischen Studien in der Entwicklung der genannten Facetten der Professionalisierung unterscheiden.

Zunächst werden die Konstrukte in einen theoretischen und empirischen Rahmen eingeordnet. Zudem werden die verwendeten Kontrollvariablen kurz beschrieben, woraufhin eine Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie die Darlegung der zentralen längsschnittlichen Ergebnisse der Studie folgen. Der Beitrag endet mit einer Einordnung und Diskussion der Ergebnisse.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Forderung nach mehr Praxisbezug im Studium genießt seit vielen Generationen eine hohe Aufmerksamkeit (Weyland & Wittmann, 2015). Praxisbezug wird insbesondere von Studierenden als wichtiges Element ihrer Ausbildung angesehen (Hascher, 2011). Praxisphasen können dabei diverse Formen annehmen: Von Orientierungspraktika zu Beginn des Studiums, über schulpraktische Phasen begleitend zum erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Studium bis hin zur Form der Praxissemester, die sich aktuell großer Beliebtheit erfreuen. Gröschner (2012) schlägt hierfür den Begriff „Langzeitpraktika“[1] vor, welche die herkömmliche Struktur der Kurzzeit-Blockpraktika im Zuge der Bologna-Reform inzwischen in den meisten Bundesländern ersetzt haben. Praxissemester zeichnen sich in der Regel durch eine konstante, über ein Semester andauernde Anwesenheit in der Schule mit regelmäßigen universitären Begleitveranstaltungen aus (Ulrich et al., 2020). Im Kern verfolgen Praxissemester dabei, wie andere Praxisphasen auch, das Ziel, die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen der Lehramtsstudierenden zu unterstützen, indem sie das im Studium erworbene Wissen mit erfahrungsbasiertem Lernen im Praktikum verschränken. Zudem sollen sie der Eignungsabklärung dienen, indem

1 Da dieser Sammelband sich mit dem Praxissemester in Hessen auseinandersetzt, wird im Folgenden der Begriff „Praxissemester“ verwendet, obwohl die Formulierung „Langzeitpraktikum“ den eindeutigeren Begriff darstellt.

sie die in der Schulpraxis gewonnenen Erfahrungen zur Überprüfung des eigenen Berufswunsches anregen (Gröschner, 2012; Ulrich et al., 2020).

Zur theoretischen Einbettung professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen wurde 2006 von Baumert und Kunter ein Modell in den Diskurs der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen eingebracht, welches seither umfangreich aufgegriffen wird (Baumert & Kunter, 2006; 2011). Zentrale Kompetenzaspekte professioneller Handlungskompetenz sind hierbei motivationale Orientierungen, Selbstregulation, Überzeugungen und Professionswissen. Dieses heuristische Modell macht deutlich, dass professionelle Handlungskompetenz als vielschichtiges Konstrukt zu verstehen ist, welches vor allem auch Überzeugungen berücksichtigt.

Aufbauend auf dem genannten Kompetenzmodell formulieren Kunter et al. (2011) ein Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (siehe Abbildung 1). Im Modell wird angenommen, dass professionelle Kompetenz sich in einem professionellen Verhalten der Lehrperson äußert, welches die Lern- und Motivationsentwicklung von Schüler*innen sowie eine erfolgreiche Berufsausübung der Lehrperson beeinflusst. Die Entstehung der professionellen Kompetenzen hängt wiederum von impliziten und expliziten Lernprozessen ab, die durch Lerngelegenheiten, etwa in der Lehrer*innenausbildung oder im Berufskontext, initiiert werden. Sowohl das Angebot dieser Lerngelegenheiten als auch die Nutzung seitens der Lehrperson werden von Kontextbedingungen, aber auch persönlichen Voraussetzungen beeinflusst. Demnach ist die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften vor allem durch die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflussbar. Die Ausprägung der motivationalen Merkmale (z. B. Enthusiasmus), der selbstregulativen Fähigkeiten (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung), der Überzeugungen (z. B. Lehr-Lern-Überzeugungen, subjektive Kompetenzeinschätzungen) sowie des Professionswissen (z. B. mathematisches Fachwissen) sind Folge eines Entwicklungsprozesses, der von der Nutzung von Lerngelegenheiten abhängt und auf das professionelle Verhalten der Lehrperson wirkt.

Die schulpraktische Ausbildung im Lehramtsstudium bietet ein besonderes Angebot an Lerngelegenheiten, welche Entwicklungsprozesse in den Bereichen Wissen, Überzeugungen, Motivationen und Selbstregulation anregen können. Hascher und Kittinger (2014) untersuchten die von Lehramtsstudierenden berichteten Lerngelegenheiten in der Praxisphase und identifizierten drei qualitativ abgestufte Nutzungsarten dieser Lerngelegenheiten, die von einer unreflektierten Nachahmung, über die Wahrnehmung einer Situation ohne Ableitung eines Handlungsziels bis hin zur eigenen, aktiven Wissenskonstruktion von Lehramtsstudierenden reichen.

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Kompetenzaspekte der professionellen Handlungskompetenz – *subjektive Kompetenzeinschätzungen, Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartungen* sowie *emotionale Erschöpfung* – aufgegriffen und ihre Entwicklungen während und nach den schulischen Praxisphasen untersucht.

Eine trennscharfe Einordnung der *subjektiven Kompetenzeinschätzungen* im dargestellten Modell gestaltet sich als schwierig, da subjektive Kompetenzeinschätzung sowohl im Bereich des Professionswissens als auch der Überzeugungen verortbar

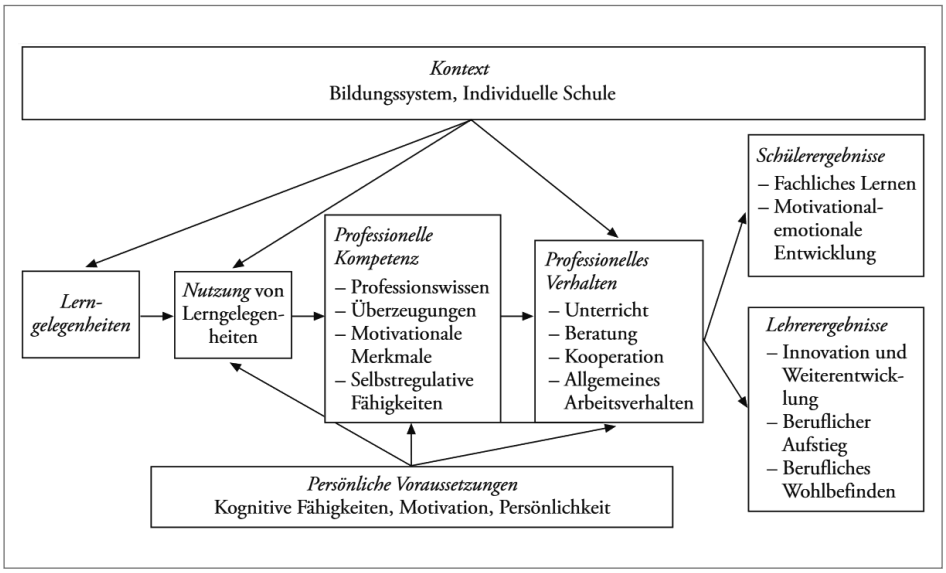


Abb. 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)

sind. Folglich werden sie in der Lehrer*innenforschung unterschiedlich konzeptualisiert (Baumert & Kunter, 2011). Insbesondere durch die Art der Messung (als Selbsteinschätzung im Fragebogen) erscheint eine Verortung subjektiver Kompetenzeinschätzungen als Überzeugungen jedoch plausibel. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel die Skalen zur subjektiven Kompetenzeinschätzung den *Überzeugungen* (siehe Abbildung 1) zugeordnet. Dennoch wird – in Anlehnung an Gröschner und Schmitt (2012) – der Begriff beibehalten.

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* lässt sich zwei Aspekten der professionellen Kompetenz zuordnen: Einerseits kann sie als Kontrollüberzeugung und damit als ein Merkmal motivational-emotionalen Handelns angesehen werden. Da optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch auch „einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation" (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37) darstellen und positiv auf das Belastungserleben sowie die Resilienz im Lehrberuf wirken können, lassen sie sich andererseits auch dem Bereich selbstregulativer Fähigkeiten zuordnen (s. Abbildung 1). Ein weiterer Aspekt (fehlender) selbstregulativer Fähigkeiten stellt die *emotionale Erschöpfung* als Indikator von Burnouterleben (vgl. 2.3) dar.

2.1 Subjektive Kompetenzeinschätzungen

Die in diesem Kapitel untersuchten Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenzen lassen sich im Modell von Kunter et al. (2011) als Überzeugungen, spezifischer als selbstbezogene Kompetenzüberzeugungen Lehramtsstudierender beschreiben (siehe oben). Auch Cramer (2010) nimmt die Einordnung selbstbezogener Kompetenzein-

schätzungen als Überzeugungen im Sinne von beliefs vor. Er zeigt zudem, ebenso wie Bach (2013), enge Zusammenhänge zur Selbstwirksamkeitserwartung auf, die wiederum als Resilienzindikator dem Bereich der selbstregulativen Fähigkeiten bzw. den motivationalen Orientierungen zuzuordnen ist (Baumert & Kunter, 2011; Gröschner et al., 2013; Tschannen-Moran et al., 1998). Mertens et al. (2018) führen aus, dass diese selbstbezogenen Kompetenzüberzeugungen in komplexen Situationen „handlungsleitend" sind „und über Rückmeldungen und eigene Erfahrungen verändert werden" können (Mertens et al., 2018, S. 70). Die Überzeugungen über die eigene Kompetenz determinieren folglich das eigene Handeln in (beruflichen) Situationen. Zugleich sind sie aber auch abhängig von den konkreten Erfahrungen und verändern sich durch diese.

Zur Wirksamkeit von Praktika auf die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzungen der Studierenden finden sich in bisherigen Studien meist positive Befunde. Über ein fünfwöchiges Blockpraktikum konnten Gröschner und Schmitt (2012) in allen vier Facetten – Erziehen, Beurteilen, Innovieren, Unterrichten – einen statistisch bedeutsamen Anstieg verzeichnen, der insbesondere in der Facette Unterrichten eine hohe praktische Bedeutsamkeit aufwies ($d = 0.90$). Ein ähnliches Bild zeigte sich bei Gröschner et al. (2013) auch für das Praxissemester. Andere Forschungsgruppen können ähnliche positive Entwicklungen in den subjektiven Kompetenzeinschätzungen sowohl über kürzere Praxisphasen (z. B. Moser & Hascher, 2000) als auch im Praxissemester (Mertens & Gräsel, 2018; z. B. Seifert et al., 2018; zsf. Ulrich et al., 2020) nachweisen. Ein Vorteil einer verlängerten Praxisphase gegenüber einer kürzeren Blockphase konnte bisher allerdings kaum nachgewiesen werden (Dörr et al., 2009; Gröschner & Müller, 2014). Zwar zeigten sich bei Gröschner und Müller (2014) im Praxissemester etwas stärkere Anstiege in den Facetten *Unterrichten* und *Innovieren* im Vergleich zu Blockphasen, allerdings mit nur geringer Effektstärke.

2.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung gilt als ein zentrales motivationales Konstrukt und wird in vielfältigen Bereichen, etwa dem Sport, der Gesundheit und im Berufsleben erforscht (Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 1998). Die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt dabei die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungen im Berufsleben aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Bezogen auf den Lehrer*innenberuf – hier als Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (LSWE) bezeichnet – stellt sie die Überzeugung dar, mit Situationen im Berufsalltag umgehen zu können, auch wenn diese schwierig oder herausfordernd sind.

In zahlreichen Studien zur LSWE konnte die Relevanz dieses Konstruktes aufgezeigt werden (Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy et al., 2009; Zee & Koomen, 2016). So konnten Zusammenhänge zwischen einer hohen LSWE mit vielfältigen positiven Aspekten des Lehrer*innenberufs nachgewiesen werden, u. a. einer höheren Berufszufriedenheit (Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu,

2010) sowie geringeren Anzeichen von Stress (Klassen & Chiu, 2010; Zee & Koomen, 2016) und Burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zee & Koomen, 2016), einer höheren Kooperationsbereitschaft im Kollegium (Henson, 2001), einer stärkeren Schüler*innenzugewandtheit und einem konstruktiven Lösungsverhalten bei Problemen, konstruktivistischen Unterrichtsmethoden sowie der Erschaffung eines leistungszielorientierten Unterrichtsrahmens (Cho & Shim, 2013; Künsting et al., 2016; Zee & Koomen, 2016). Die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen korrespondiert auch mit motivationalen Schüler*innenvariablen und mit Schüler*innenleistungen, wobei die Wirkungskette jedoch nicht restlos geklärt ist (Zee & Koomen, 2016).

Noch vergleichsweise wenig erforscht ist die Entwicklung der LSWE während des Studiums und während schulischer Praxisphasen. Anzunehmen ist, dass sich Studienphasen mit universitären Inhalten in ihrem Einfluss auf die LSWE von Praxisphasen in der Schule unterscheiden, da letztere eigene und stellvertretende Erfahrungen im Unterricht begünstigen (Woolfolk Hoy et al., 2009). So können Studierende in eigenen Unterrichtsversuchen Bewältigungserfahrungen machen oder während Hospitationen bei erfahrenen Lehrpersonen positive Bewältigungsstrategien beobachten, die ihre eigene Erfolgswahrnehmung beeinflussen – umso mehr, da Studierende dazu neigen, praktische Erfahrungen, vor allem dann, wenn Möglichkeiten zum eigenen Unterrichten gegeben sind, per se als positiv zu bewerten (Hascher, 2006, 2012). In vielen Studien zeigt sich entsprechend eine Zunahme der LSWE über schulische Praxisphasen hinweg (Ding, 2020; Fives et al., 2007; Klassen & Durksen, 2014; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Schüle et al., 2017; Swan et al., 2011; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Andere Studien gelangen hingegen zu uneinheitlichen Ergebnissen (Garvis et al., 2012; Lin & Gorrell, 2001; Schüle et al., 2017; Schulte et al., 2008).

Einen zumindest temporären Einfluss scheint dabei auch die Länge des Praktikums zu haben: So konnten Veränderungen der LSWE insbesondere und deutlicher in langen Praxisphasen nachgewiesen werden (Böhnert et al., 2018; Schüle et al., 2017). In bereits an anderer Stelle publizierten Ergebnissen aus diesem Projekt (Böhnert et al., 2018) konnte dieser Anstieg ebenfalls in der langen Praxisphase, allerdings weniger stark oder teilweise gar nicht in kürzeren Praxisphasen nachgewiesen werden. Zudem hatte der Anstieg während des Praxissemesters im anschließenden regulären Semester ohne Praxisbezug keinen Bestand mehr. Dies weist darauf hin, dass lange Praxisphasen zwar dazu beitragen können, Selbstwirksamkeitserwartungen zu verändern, diese Veränderungen allerdings nur während der Praxisphase selbst auftreten und nicht von Dauer sind. Die LSWE hinsichtlich der Schüler*innenmotivierung (Student Engagement) scheint zudem nur schwer durch Praxisphasen beeinflussbar zu sein (Böhnert et al., 2018). Des Weiteren konnten positive Zusammenhänge der LSWE mit einer sozialen Unterstützung durch Mentoring (Kücholl et al., 2019) sowie einer reflexionsanregenden Begleitung während der Praxisphase (Bauer et al., 2020; Eisfeld et al., 2020) festgestellt werden.

2.3 Emotionale Erschöpfung

Emotionen von Lehrer*innen stehen in den letzten 20 Jahren vermehrt im Fokus der Lehrer*innenforschung. Dabei konnten vielfältige Zusammenhänge zwischen Emotionen und dem Erleben und Verhalten von Lehrpersonen, der Qualität von Unterricht und der Beziehung zu Schüler*innen festgestellt werden (zsf. Hascher & Krapp, 2011). Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die emotionale Erschöpfung ein, welche – nicht nur im Lehrberuf – als wichtiger Einflussfaktor für gesundheitliche Probleme und Burnout gilt (Wilhelm et al., 2010). Zudem konnten Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung von Lehrpersonen und schlechteren Leistungen von Schüler*innen (Klusmann et al., 2016), konfliktbelasteten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sowie mangelnder Konzentrationsfähigkeit von Lehrpersonen (Sutton, 2007) nachgewiesen werden. Emotionale Erschöpfung scheint durch soziale Aspekte, insbesondere die Interaktion mit Schüler*innen, beeinflussbar zu sein (Hascher & Krapp, 2011; Sutton, 2007).

Die Befundlage zur Entwicklung der emotionalen Erschöpfung während der Praxisphase und des Studiums ist uneinheitlich. So finden sich gegenläufige Entwicklungen bei Jantowski et al. (2010), die ein durchschnittliches Niveau vor dem Praxissemester sowie einen Anstieg in der Praxisphase nachweisen, versus Fives et al. (2007), die ein hohes Niveau vor einem fünfwöchigen Schulpraktikum aufzeigen, welches in der Praxisphase absinkt. Die grundlegende Annahme, dass die Praxisphase zu einer höheren emotionalen Erschöpfung führt, kann durch diese Studien nicht belegt werden. Im Gegenteil: Krawiec et al. (2020) können zeigen, dass die emotionale Erschöpfung bei Lehramtsstudierenden zu Beginn auf einem niedrigen Niveau ist und über die Praxisphase noch weiter absinkt.

3. Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Beitrag soll der Frage (1) nachgegangen werden, inwiefern Praxisphasen zu Veränderungen in den Bereichen der *(a) subjektiven Kompetenzeinschätzungen* in den Teilfacetten Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Unterrichten, der *(b) Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung* in den Teilfacetten Classroom Management, Student Engagement und Instructional Strategies sowie der *(c) Emotionalen Erschöpfung* führen. Dabei wird zudem die Länge der Praxishase – eine kürzere Praxisphase (Schulpraktische Studien) im Vergleich zu einer längeren Praxisphase (Praxissemester) – betrachtet.

Zudem soll untersucht werden, wie sich (2) Veränderungen, die während der Praxisphase beobachtet werden können, auch über das Praktikum hinaus, d. h. bis zum Ende der Regelstudienzeit, fortsetzen. Hierfür soll die Entwicklung der genannten Facetten professioneller Handlungskompetenz vom Beginn der Praxisphase bis zum Ende der Regelstudienzeit betrachtet werden.

Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand (siehe Kapitel 2) erwarten wir dabei folgende Ergebnisse:

Subjektive Kompetenzeinschätzungen

Hypothese 1a

Die subjektiven Kompetenzeinschätzungen steigen während der Praxisphase an. Da in bisherigen Forschungsergebnissen keine Unterschiede bezüglich der Länge der Praxisphase nachgewiesen werden konnten, ist zu erwarten, dass sich die unterschiedlichen Praxisphasen nicht unterscheiden.

Hypothese 2a

Bis zum Ende der Regelstudienzeit wird ebenfalls einen Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen in beiden Gruppen erwartet.

Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung

Hypothese 1b

Die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung steigt in den Teilfacetten *Classroom Management* sowie *Instructional Strategies* während der Praxisphase an, jedoch nicht in der Facette *Student Engagement*. Da in vorherigen Forschungsergebnissen für die Praxissemestergruppe ein stärkerer Anstieg nachgewiesen werden konnte, wird erwartet, dass sich dieser Effekt stärker in der Praxissemestergruppe zeigt.

Hypothese 2b

In bisherigen Forschungsergebnissen hatte ein in der Praxisphase verzeichneter Anstieg der Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung nach der Praxisphase keinen Bestand. Entsprechend wird vom Beginn der Praxisphase bis zum Ende der Regelstudienzeit keine Veränderung erwartet, da davon auszugehen ist, dass der während der Praxisphase erwartete Anstieg auf lange Sicht hier ebenfalls keinen Bestand hat.

Emotionale Erschöpfung

Da sich die bisherige Befundlage zur emotionalen Erschöpfung uneinheitlich zeigt, wird an dieser Stelle keine Erwartung bezüglich der Entwicklung der emotionalen Erschöpfung formuliert.

4. Methode

4.1 Analysemodelle

Die vorliegende Untersuchung unterscheidet jeweils zwei Modelle, die verschiedene Zeiträume in den Blick nehmen. Das Modell 1 (auch A-BC-Modell genannt) beinhaltet das kurze Untersuchungsintervall, das eine Beurteilung der Entwicklung

der Lehramtsstudierenden in der Praxisphase zulässt. Dazu werden zum einen die Erhebungsdaten der Eingangsmessung vor der Praxisphase zum Messzeitpunkt A herangezogen. Der zweite MZP im Modell 1 ist der kombinierte MZP BC (siehe Abbildung 2). Dieser integriert die Erhebungsdaten vom MZP B für die Studierenden der Schulpraktischen Studien (SPS) und die Daten von MZP C für die Studierenden im Praxissemester. Diese Zusammenführung erlaubt die gleichzeitige Betrachtung des Endes der jeweiligen Praxisphase (5 Wochen für die SPS-Gruppe und 15 Wochen für die Praxissemestergruppe). Somit macht das Modell 1 Aussagen über die Entwicklung während der Praxisphase.

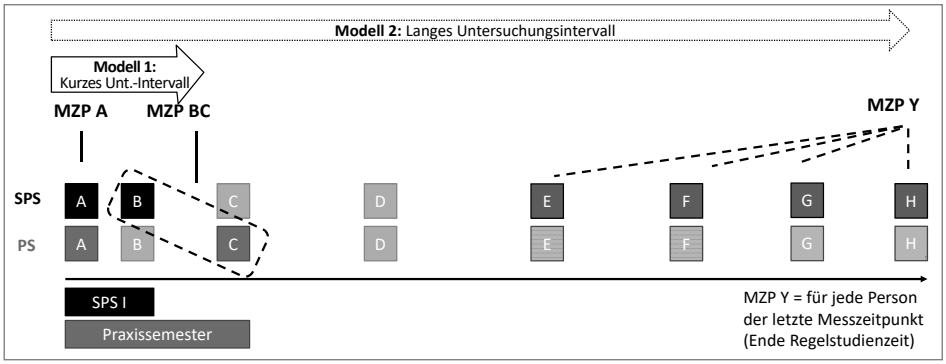


Abb. 2: Untersuchungsdesign des vorliegenden Berichts

Das Modell 2 (auch A-Y-Modell genannt) umfasst hingegen die gesamte Zeitspanne von vor der Praxisphase bis zum Ende des Studiums. Dafür wird wiederum die Eingangsmessung zu MZP A herangezogen. Der zweite MZP im Modell 2 ist der MZP Y, der für jede Person am Ende des Studiums liegt. Dieser MZP variiert, weil es zum einen unterschiedliche Regelstudienzeiten gibt (7 Semester für das Grundschul- und Haupt-/Realschullehramt, 9 Semester für das Gymnasial- und Förderschullehramt) und weil den Studierenden zum anderen zwei Teilnahmemöglichkeiten (jeweils vorletztes und letztes Semester der Regelstudienzeit) gegeben wurden. Diese Regelung folgte dem Anliegen, die Teilnahmewahrscheinlichkeit für diesen wichtigen letzten MZP zu erhöhen.

In Abschnitt 4.3 werden die für die Analysen herangezogenen Konstrukte sowohl der abhängigen als auch der unabhängigen Variablen beschrieben. Das verwendete Analyseverfahren zur Überprüfung der Entwicklungen über die beiden Zeiträume ist eine Kovarianzanalyse mit Messwiederholung. Die Messwiederholung bezieht sich im Modell 1 auf die MZP A bis MZP BC (kurzes Untersuchungsintervall, Praktikumsphase) sowie im Modell 2 auf die MZP A bis MZP Y (langes Untersuchungsintervall). Im Umgang mit fehlenden Werten wird listenweiser Fallausschluss verwendet. Daraus resultiert, dass es zwei unterschiedliche Analysestichproben gibt. Diese werden im Kapitel 4.4 ausführlich beschrieben. Die bedeutsame Entwicklung der betrachteten abhängigen Variablen über die Zeit ist ein erstes zentrales Ergebnis unserer Analysen (Haupteffekt Zeit).

Das Projekt zur Evaluation des Praxissemesters ist als Quasi-Experiment angelegt: Die Praxissemestergruppe (PS) ist die Untersuchungsgruppe und die SPS-Gruppe

die Vergleichs- oder Kontrollgruppe (SPS). Die unterschiedliche Entwicklung der betrachteten abhängigen Variablen in den beiden Gruppen PS und SPS über die Zeit ist ein zweites zentrales Ergebnis unserer Analysen (Interaktionseffekt von Zeit x Gruppe). Als drittes zentrales Ergebnis wird der Niveaueffekt der Gruppen (Haupteffekt Gruppe) interpretiert.

Die Anlage der Studie bringt Einschränkungen im Vergleich der Gruppen mit sich, die darin begründet sind, dass die unterschiedlichen Praktikumsformen (Praxissemester vs. Schulpraktische Studien) an den Standorten in unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen durchgeführt wurden. Technisch gesprochen sind die Praktikumsform, das Lehramt und der Standort nicht vollständig gekreuzt und daher konfundiert (siehe Tabelle 1).

Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden für die Analysen zwei Maßnahmen ergriffen: Erstens wurde der Standort als in der Untersuchungsgruppe genestet als Faktor ins Modell aufgenommen. Zweitens wurden alle Analysen getrennt nach Lehramtsstudiengängen durchgeführt.

Tab. 1: Kontrollgruppendesign

	Kassel		**Frankfurt**		**Gießen**	
	SPS	PS	SPS	PS	SPS	PS
L1: Grundschullehramt		x	x		x	
L2: Haupt- und Realschullehramt		x	x		x	
L3: Gymnasiallehramt	x			x	x	
L5: Förderschullehramt			x			x

Darüber hinaus wurden die Kovariaten Abiturnote, Fachsemester, HISEI und Geschlecht kontrolliert (siehe 4.3.4). Aus statistischen Gründen wurden alle Kovariaten einer Z-Standardisierung unterzogen.

4.2 Effekte und Signifikanzen

Modelleffekte: In den Analysen werden die beiden Gruppen, SPS und PS, auf signifikante Unterschiede im Haupteffekt Zeit, Haupteffekt Gruppe und Interaktionseffekt getestet. Ein signifikanter Interaktionseffekt steht dabei für eine statistisch bedeutsame unterschiedliche Entwicklung der beiden Gruppen zwischen den entsprechenden Messzeitpunkten (kurzes Untersuchungsintervall/langes Untersuchungsintervall). Ein signifikanter Haupteffekt Zeit weist eine statistisch bedeutsame Entwicklung über die entsprechenden Messzeitpunkte über beide Gruppen hinweg nach. Während ein signifikanter Haupteffekt Gruppe einen statistisch signifikanten Niveauunterschied der beiden Gruppen über den gesamten Zeitraum nachweist.

Signifikanzniveaus: Für die oben genannten signifikanten Effekte werden zudem auch unterschiedliche Signifikanzniveaus (Irrtumswahrscheinlichkeiten) ausgegeben. Dabei wird in der Regel eine < 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit als signifikant bezeichnet, eine < 1 % Irrtumswahrscheinlichkeit als hoch signifikant bezeichnet und

alles < 0,1 % Irrtumswahrscheinlichkeit als höchst signifikant (vgl. Bagozzi & Yi, 1988; Bortz & Weber, 2005; Cowles & Davis, 1982).

Effektstärken: Die oben genannten Effekte der ANOVA können mithilfe des Eta-Quadrats (η^2) bzgl. der Stärke interpretiert werden. So handelt es sich bei einem $\eta^2 < 0.06$ um einen kleinen Effekt, bei einem η^2 von 0.06 bis 0.14 um einen mittelgradigen Effekt und bei einem $\eta^2 > 0.14$ um einen großen Effekt (Cohen, 1988).

4.3 Instrumente

4.3.1 Subjektive Kompetenzeinschätzung

Die hier eingesetzten Instrumente wurden in der Arbeitsgruppe von Alexander Gröschner (Gröschner & Schmitt, 2012) entwickelt und orientieren sich unmittelbar an den Standards der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (2004). Für diesen Bericht wurden die Kurzskalen der Facetten Innovieren, Erziehen, Unterrichten und Beurteilen mit jeweils fünf Items verwendet.

Tab. 2: Instrument zur Erfassung der subjektiven Kompetenzeinschätzung

Subskalen der subjektiven Kompetenz-einschätzung	Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Kompetenzen, die von Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung (Studium und Referendariat) erwartet werden. Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt darin fühlen. Inwieweit fühlen Sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt darin kompetent? Die Lehrperson kann…	r_{it} (MZP A BC Y)	α (MZP A BC Y)
Beurteilen $N_{MZP\ A} = 2\ 558$ $N_{MZP\ BC} = 1\ 628$ $N_{MZP\ Y} = 1\ 233$	leistungsschwächere Schüler*innen erkennen und individuell fördern.	.71 .60 .66	.87 .79 .81
	leistungsstärkeren und besonders begabten Schüler*innen differenzierte Aufgaben stellen.	.70 .61 .58	
	differenzierte Rückmeldungen an Schüler*innen geben.	.74 .63 .66	
	kooperatives Arbeiten von Schüler*innen (zu zweit, in Gruppen) bewerten.	.69 .57 .53	
	den Lernstand einer Schülerin/eines Schülers diagnostizieren und schriftlich festhalten.	.67 .51 .58	
Erziehen $N_{MZP\ A} = 2\ 745$ $N_{MZP\ BC} = 1\ 701$ $N_{MZP\ Y} = 1\ 246$	die Lernergebnisse der Schüler*innen mit ihnen gemeinsam diskutieren.	.63 .53 .56	.85 .80 .82
	mit Schüler*innen Fehler so besprechen, dass diese davon profitieren.	.68 .61 .61	
	auf Regelverstöße von Schüler*innen angemessen reagieren.	.66 .57 .62	
	Bedingungen von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Lehrertätigkeit berücksichtigen.	.67 .59 .61	
	bei Konflikten unter Schüler*innen vermitteln und mögliche Lösungen anbieten.	.69 .59 .64	

Innovieren $N_{MZP\ A}$ = 2 675 $N_{MZP\ BC}$ = 1 660 $N_{MZP\ Y}$ = 1 233	ein vorgegebenes Evaluationsinstrument (Interview, Fragebogen, Beobachtung) für ein konkretes schulisches Problem anwenden.	.71 .65 .68	.88 .83 .85
	ein Evaluationsdesign für ein konkretes schulisches Problem analysieren und bewerten.	.76 .71 .74	
	Ergebnisse der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen bewerten.	.78 .67 .71	
	sich an der Schulprogrammarbeit als Element der Qualitätssicherung pädagogischer Arbeit beteiligen.	.67 .60 .61	
	Lernerfahrungen aus dem Schulalltag konstruktiv für ihren beruflichen Entwicklungsprozess nutzen.	.66 .48 .53	
Unterrichten $N_{MZP\ A}$ = 2 744 $N_{MZP\ BC}$ = 1 742 $N_{MZP\ Y}$ = 1 254	einzelne Unterrichtsstunden in ihren beiden Fächern didaktisch begründet planen.	.68 .56 .61	.84 .76 .80
	Lernsituationen Schüler*innen gegenüber klar strukturieren.	.71 .61 .61	
	eine begrenzte Zahl von schülerorientierten Unterrichtsmethoden (z. B. Projektarbeit, Gruppenarbeit, Präsentationen) im Klassenraum umsetzen.	.65 .52 .60	
	die Medienauswahl für ihren Unterricht begründen.	.65 .54 .60	
	anhand von eigenen Hospitationsprotokollen Unterricht kriteriengeleitet reflektieren.	.55 .46 .46	

Anmerkung: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent", Quelle: Gröschner und Schmitt (2012); r_{it} = Trennschärfe; α = Cronbachs Alpha

4.3.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung

Die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (LSWE) wurde mittels der Scale for Teacher Self-Efficacy (STSE) erfasst (Pfitzner-Eden et al., 2014; Pfitzner-Eden, 2016b), einer deutschen adaptierten Fassung der Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001). Das Instrument beinhaltet drei Subfacetten der LSWE mit jeweils vier Items: Classroom Management, Instructional Strategies und Student Engagement. Lehrpersonen mit einer hohen LSWE im Bereich des Classroom Managements glauben, dass sie über Ressourcen in der Klassenführung verfügen, auch wenn der Klassenkontext schwierig ist. Bei einer hohen Ausprägung der LSWE in der Facette Instructional Strategies glauben Lehrpersonen, Lehrinhalte entsprechend den Voraussetzungen der Lernenden flexibel auswählen, vermitteln und anpassen zu können. Lehrpersonen mit hohen Werten im Bereich Student Engagement sind davon überzeugt, dass sie in der Lage sind, Schüler*innen zum Lernen zu motivieren. Die Antwortskala reicht von 1 = „gar nicht überzeugt" bis 6 = „völlig überzeugt". Für die Skalenbildung wurde die Bedingung eingeführt, dass auf mindestens drei von vier Items gültige Werte vorhanden sein mussten, Fälle mit zwei oder mehr fehlenden Werten wurden von der Skalenbildung ausgeschlossen; dadurch entstehen von den Gesamtstichproben jeweils leicht abweichende Fallzahlen.

Tab. 3: Instrument zur Erfassung der Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung

Subskalen der LSWE	Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie …	r_{it} (MZP A BC Y)	α (MZP A BC Y)
Classroom Management $N_{MZP\ A} = 3\ 187$ $N_{MZP\ BC} = 2\ 757$ $N_{MZP\ Y} = 1\ 057$	… störendes Verhalten im Unterricht kontrollieren können?	.80 .77 .82	.89 .86 .90
	… Schüler*innen dazu bringen können, Regeln im Unterricht zu folgen?	.79 .75 .78	
	… eine(n) laute(n), störende(n) Schüler*in dazu bringen können, ruhig zu sein?	.79 .77 .81	
	… es schaffen können, sich eine gesamte Stunde nicht durch ein paar störende Schüler*innen ruinieren zu lassen?	.64 .55 .67	
Instructional Strategies $N_{MZP\ A} = 3\ 197$ $N_{MZP\ BC} = 2\ 406$ $N_{MZP\ Y} = 1\ 068$	… eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden können, wenn Schüler*innen etwas nicht verstehen?	.46 .47 .49	.75 .74 .75
	… das Anforderungsniveau des Unterrichts an das Leistungsniveau einzelner Schüler*innen anpassen können?	.60 .59 .61	
	… einschätzen können, inwiefern Schüler*innen den Unterrichtsstoff verstehen können?	.56 .53 54	
	… angemessene Herausforderungen für leistungsstarke Schüler*innen schaffen können?	.55 .53 .53	
Student Engagement $N_{MZP\ A} = 3\ 179$ $N_{MZP\ BC} = 2\ 385$ $N_{MZP\ Y} = 1\ 068$	… Schülern*innen den grundsätzlichen Wert schulischen Lernens vermitteln können?	.56 .59 .58	.78 .79 .78
	… Schüler*innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren können?	.67 .65 .67	
	… auch die Schüler*innen motivieren können, die in der Schule häufig Misserfolge erzielen?	.66 .66 .62	
	… kritisches Denken bei Schülern*innen fördern können?	.49 .52 .49	

Anmerkung: 1 = „gar nicht überzeugt" bis 6 = „völlig überzeugt", Quelle: Pfitzner-Eden (2016b); r_{it} = Trennschärfe; α = Cronbachs Alpha

4.3.3 Emotionale Erschöpfung

Das Instrument zur Erfassung der emotionalen Erschöpfung wurde aus dem BilWiss-Skalenhandbuch (Kunter et al., 2017) übernommen und leicht angepasst. BilWiss stützte sich wiederum auf Items des Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach und Jackson (1981). Ein niedriger Wert entspricht dem wünschenswerten Zustand einer geringen emotionalen Erschöpfung.

Tab. 4: Instrument zur Erfassung der emotionalen Erschöpfung

	Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	r_{it} (MZP A BC Y)	α (MZP A BC Y)
Emotionale Erschöpfung NMZP A = 3 216 NMZP BC = 2 841 NMZP Y = 1 255	Ich fühle mich oft erschöpft.	.66 .66 .76	.82 .85 .88
	Ich fühle mich insgesamt überlastet.	.71 .77 .79	
	Ich merke öfter, wie lustlos ich bin.	.55 .67 .70	
	Manchmal bin ich am Ende des Tages richtig deprimiert.	.65 67 .72	

Anmerkung: 1 = „trifft nicht zu" bis 6 = „trifft völlig zu", Quelle: Kunter et al. (2017);
r_{it} = Trennschärfe; α = Cronbachs Alpha

4.3.4 Kontrollvariablen

Im Folgenden sollen die verwendeten Kovariaten kurz dargestellt werden. Alle Personenmerkmale wurden zu MZP A erfasst.

Abiturnote: Die Abiturnote wurde mit der Frage „Welche Durchschnittsnote hat Ihre Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Abiturzeugnis)?" erhoben. Dabei wurde die Note mit einer Nachkommastelle erfasst.

Hochschulsemester: Das Hochschulsemester wurde über die Frage: „Im wievielten Hochschulsemester sind Sie insgesamt?" erfragt. Das Antwortformat war eine offene Zahleneingabe.

Geschlecht: Das Geschlecht wurde mit der geschlossenen Frage „Welches Geschlecht haben Sie?" erfasst. Die Antwortkategorien waren „männlich", „weiblich" und „keine Angabe". Für die Analysen wurden die Angaben zu „keine Angabe" nicht verwendet.

Sozioökonomischer Status: Der HISEI ist das Kürzel für „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status" (Ganzeboom et al., 1992). Dieser Index wird aus einer ganzen Reihe von Fragen zum beruflichen Status der Eltern gebildet (z. B. Ausbildung, ausgeübter Beruf) und hat einen Wertebereich von 16–90. Diese Angaben wurden nach einem System kodiert und anschließend die höhere der beiden Elternangaben als HISEI übernommen. Die Kodierung des HISEI wurde vom IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg übernommen.

4.4 Stichprobenbeschreibung

An dieser Stelle werden sowohl die Gesamtstichprobe als auch die Teilstichproben vorgestellt. In den Analysen ergeben sich zwangsläufig Teilstichproben, die auf eingeschränkten Rücklaufzahlen beruhen. Insgesamt konnten im Projekt Praxisevaluation über alle Standorte und Lehramtsstudiengänge Daten von rund 7000 Studierenden erfasst werden.

Tab. 5: Beschreibung der Gesamtstichprobe und Ausschöpfung in den Teilstichproben

Standort (N)	Modell (N)	Lehramt (N)	davon weibliche Studierende N (%)	Teilstichprobe kurzes UI N (%)	Teilstichprobe langes UI N (%)
Kassel (1628)	SPS (790)	L1 (99)	79 (80)	75 (76)	45 (46)
		L2 (127)	83 (65)	78 (61)	35 (28)
		L3 (544)	326 (60)	321 (59)	170 (31)
	PS (838)	L1 (494)	400 (81)	280 (57)	150 (30)
		L2 (340)	224 (66)	148 (44)	72 (21)
Frankfurt (2959)	SPS (2006)	L1 (605)	520 (86)	291 (48)	113 (19)
		L2 (667)	480 (72)	223 (33)	58 (9)
		L3 (244)	156 (64)	54 (22)	23 (9)
		L5 (328)	259 (79)	182 (56)	78 (24)
	PS (953)	L3 (886)	549 (62)	366 (41)	221 (25)
Gießen (2707)	SPS (2096)	L1 (429)	356 (83)	96 (22)	75 (18)
		L2 (694)	479 (69)	194 (28)	64 (9)
		L3 (922)	544 (59)	362 (39)	93 (10)
	PS (611)	L5 (607)	504 (83)	282 (47)	87 (14)

Anmerkung: L1 = Grundschullehramt; L2 = Haupt- und Realschullehramt; L3 = Gymnasiallehramt; L5 = Förderschullehramt; SPS = Schulpraktische Studien; PS = Praxissemester; UI = Untersuchungsintervall

Tab. 6: Beschreibung der Teilstichproben

Stichprobe (N)	Modell (N)	Lehramt (N)	davon weibliche Studierende N (%)
Teilstichprobe kurzes Untersuchungsintervall (2952)	SPS (1876)	L1 (462)	393 (85)
		L2 (495)	351 (71)
		L3 (737)	457 (62)
		L5 (182)	153 (84)
	PS (1076)	L1 (280)	241 (86)
		L2 (148)	104 (70)
		L3 (366)	220 (60)
		L5 (282)	234 (83)
Teilstichprobe langes Untersuchungsintervall (1284)	SPS (754)	L1 (233)	207 (89)
		L2 (157)	124 (79)
		L3 (286)	197 (69)
		L5 (78)	66 (85)
	PS (530)	L1 (150)	131 (87)
		L2 (72)	55 (76)
		L3 (221)	161 (73)
		L5 (87)	76 (87)

Anmerkung: L1 = Grundschullehramt; L2 = Haupt- und Realschullehramt; L3 = Gymnasiallehramt; L5 = Förderschullehramt; SPS = Schulpraktische Studien; PS = Praxissemester

Für die folgenden Analysen wurden sowohl alle Standorte als auch alle Lehramtsstudiengänge berücksichtigt. Insgesamt nahmen zum MZP A und MZP BC 2952 Lehramtsstudierende teil, während zum MZP A und MZP Y 1284 Lehramtsstudierende teilnahmen. Die Reduktion der Fallzahlen zwischen der Gesamtstichprobe und den Analysestichproben begründet sich in erster Linie in sinkenden Rückläufen der MZP BC und Y. Zudem wurden einige der hier analysierten Konstrukte nicht an allen Standorten zu allen MZP in allen Kohorten erhoben.

Um zu gewährleisten, dass sich die Stichproben des kurzen und des langen Untersuchungsintervalls nicht systematisch im Mittelwert unterscheiden, wurden für beide Teilstichproben zu MZP A T-Tests über alle analysierten Konstrukte pro Lehramt durchgeführt. Dabei konnten drei signifikante Unterschiede nachgewiesen werden, allerdings mit sehr geringer Effektstärke. Bei allen anderen 61 T-Tests gab es keine signifikanten Unterschiede. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass sich die beiden Analysestichproben nicht systematisch voneinander unterscheiden.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse sind getrennt nach den unterschiedlichen Lehramtsstufen berichtet.

5.1 Grundschullehramt (L1)

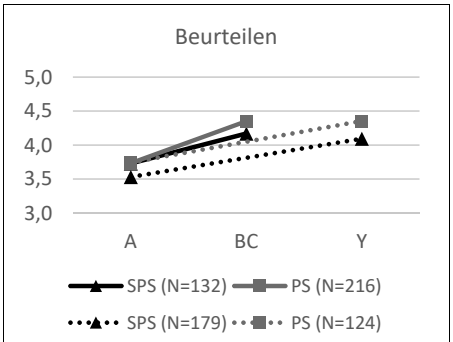
5.1.1 Subjektive Kompetenzeinschätzungen (Grundschullehramt)

Facette Beurteilen: Während des kurzen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer hohen Effektstärke nachweisen (Haupteffekt Zeit). Die Gruppen unterscheiden sich dabei weder in ihrer Entwicklung (Interaktionseffekt) noch in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

Während des langen Untersuchungsintervalls zeigt sich ebenfalls ein Anstieg über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit), jedoch nur noch mit einer sehr geringen Effektstärke. Gruppenunterschiede (Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe) können in dieser Facette nicht nachgewiesen werden.

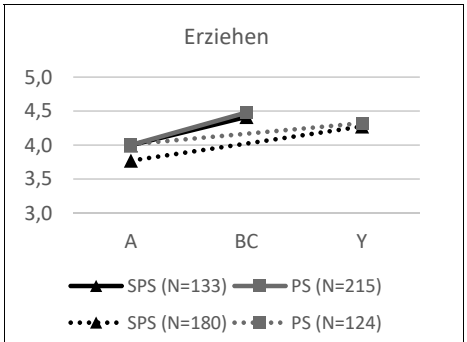
Facette Erziehen: Während des kurzen Untersuchungsintervalls starten beide Gruppen auf einem ähnlichen Niveau und in beiden Gruppen steigen die Werte während der Praxisphase mit einer mittleren Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Anstiege während des Praxissemesters fallen dabei leicht stärker aus als die in den Schulpraktischen Studien (Interaktionseffekt), allerdings ist dieser Effekt sehr klein. Ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) kann nicht nachgewiesen werden.

Während des langen Untersuchungsintervalls zeigt sich nur noch ein kleiner Anstieg über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) mit einer kleinen Effektstärke. Gruppenunterschiede (Haupteffekt Gruppe, Interaktionseffekt) können während dieses Intervalls nicht nachgewiesen werden.



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.16	p<.05, η^2=.02
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"



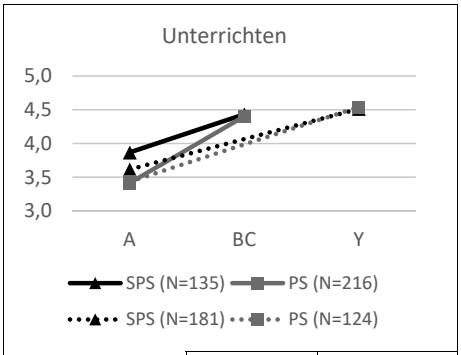
	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.09	p<.01, η^2=.02
Interaktionseffekt	p<.05, η^2=.01	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"

Facette Unterrichten: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer großen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe startet dabei mit niedrigeren Werten zu MZP A, kann diesen Nachteil bis zum MZP BC aber ausgleichen. Dieser Unterschied zeigt sich in einem Interaktionseffekt mit kleiner Effektstärke sowie in einem mittelstarken Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe). Während des langen Untersuchungsintervalls steigen die Werte ebenfalls über beide Gruppen hinweg an (Haupteffekt Zeit), nun allerdings nur noch mit einer mittleren Effektstärke. Die SPS-Gruppe weist zum MZP A leicht höhere Werte auf, die sich in einem Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) mit sehr kleiner Effektstärke widerspiegeln. Der Interaktionseffekt bleibt nicht bestehen.

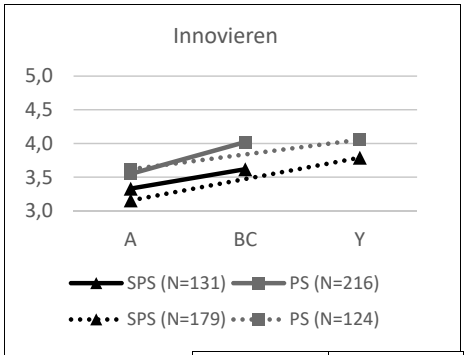
Facette Innovieren: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen über beide Gruppen hinweg die Werte mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe weist dabei bereits zu Messzeitpunkt A höhere Werte auf als die SPS-Gruppe, die sich von MZP A zu MZP BC noch signifikant stärker entwickeln (Interaktionseffekt), allerdings mit einer sehr kleinen Effektstärke. Zudem kann ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) mit sehr kleiner Effektstärke nachgewiesen werden.

Während des langen Untersuchungsintervalls steigen die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Gruppenunterschiede (Haupteffekt Gruppe, Interaktionseffekt) können während dieses Intervalls nicht nachgewiesen werden.



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.22	p<.001, η^2=.10
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.05	n.s.
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.06	p<.05, η^2=.02

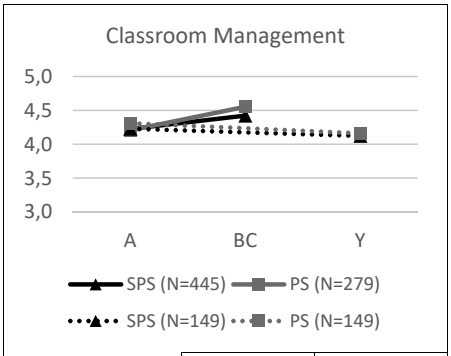
Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.04	p<.01, η^2=.03
Interaktionseffekt	p<.05, η^2=.01	n.s.
Haupteffekt Gruppe	p<.01, η^2=.02	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"

5.1.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (Grundschullehramt)



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.03	p<.05, η^2=.02
Interaktionseffekt	p<.01, η^2=.01	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt" bis 6 = „völlig überzeugt"

In der Facette *Classroom Management* starten beide Gruppen auf einem ähnlichen Niveau. In beiden Gruppen kann während des kurzen Untersuchungsintervalls ein kleiner, aber bedeutsamer Anstieg berichtet werden (Haupteffekt Zeit), welcher in der Untersuchungsgruppe etwas stärker ausfällt als in der SPS-Gruppe (Interaktionseffekt), allerdings mit einer sehr geringen Effektstärke. Es kann kein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) nachgewiesen werden.

Während des langen Untersuchungsintervalls kommt es zu einem leichten Absinken der Werte in beiden Gruppen (Haupteffekt Zeit), allerdings nur mit einer sehr kleinen Effektstärke. Es zeigen sich hier weder eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen (Interaktionseffekt), noch ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe).

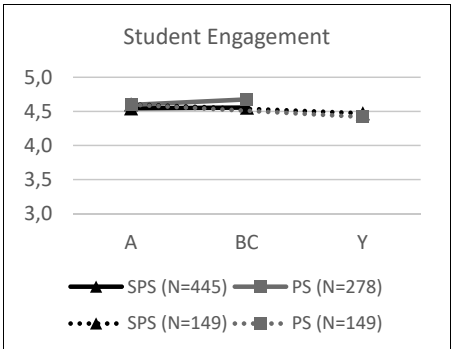
In der Facette *Student Engagement* kommt es während des kurzen Untersuchungsintervalls zu keiner Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit). Nur in der Praxissemestergruppe zeigt sich ein Anstieg (Interaktionseffekt), allerdings mit einer sehr kleinen Effektstärke. Die SPS-Gruppe bleibt hier auf einem gleichblei-

benden Niveau. Die Gruppen unterscheiden sich nicht in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

Während des langen Untersuchungsintervalls sinken die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Es zeigen sich hier weder eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen (Interaktionseffekt), noch ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe).

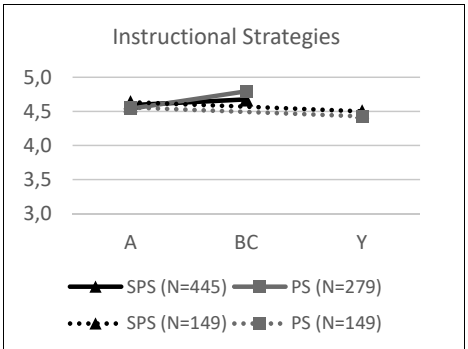
In der Facette *Instructional Strategies* steigen die Werte während des kurzen Untersuchungsintervalls über beide Gruppen hinweg mit einer sehr kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Werte der Praxissemestergruppe steigen dabei etwas stärker an (Interaktionseffekt), allerdings auch hier nur mit einer sehr kleinen Effektstärke. Ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) kann nicht nachgewiesen werden.

Während des langen Untersuchungsintervalls sinken die Werte in beiden Gruppen mit einer kleinen Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Es zeigen sich hier weder eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen (Interaktionseffekt), noch ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe).



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	n.s.	p<.01, η^2=.04
Interaktionseffekt	p<.05, η^2=.01	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

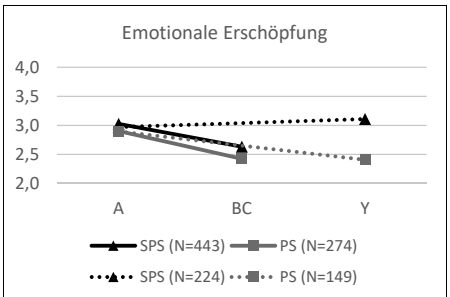


	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.02	p<.01, η^2=.04
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.02	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

5.1.3 Emotionale Erschöpfung (Grundschullehramt)

In der *emotionalen Erschöpfung* sinken die Werte über beide Gruppen hinweg während des kurzen Untersuchungsintervalls (UI) statistisch bedeutsam mit einer mittleren Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). In dieser Phase zeigt sich kein Unterschied in der Entwicklung der beiden Gruppen (Interaktionseffekt) und kein Niveauunterschied zwischen den Gruppen (Haupteffekt Gruppe).



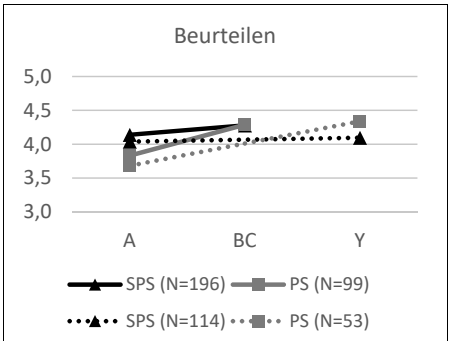
	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.10	p<.05, η^2=.01
Interaktionseffekt	n.s.	p<.001, η^2=.05
Haupteffekt Gruppe	n.s.	p<.01, η^2=.03

Anmerkungen: 1 = „trifft nicht zu" bis 6 = „trifft völlig zu"

Während des langen Untersuchungsintervalls kommt es über beide Gruppen hinweg zu einer Entwicklung mit sehr kleiner Effektstärke (Haupteffekt Zeit). Dabei entwickeln sich die beiden Gruppen unterschiedlich (Interaktionseffekt) mit kleiner Effektstärke. Während die emotionale Erschöpfung in der Praxissemestergruppe statistisch bedeutsam von MZP A zu MZP Y sinkt, bleibt sie in der SPS-Gruppe nahezu gleich. Hier kann auch ein kleiner Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) zwischen den beiden Gruppen zugunsten der Praxissemestergruppe nachgewiesen werden.

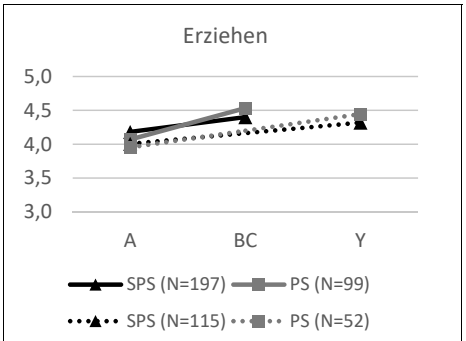
5.2 Haupt- und Realschullehramt (L2)

5.2.1 Subjektive Kompetenzeinschätzungen (Haupt- und Realschullehramt)



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.01, η^2=.03	p<.01, η^2=.05
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.04	p<.01, η^2=.06
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"

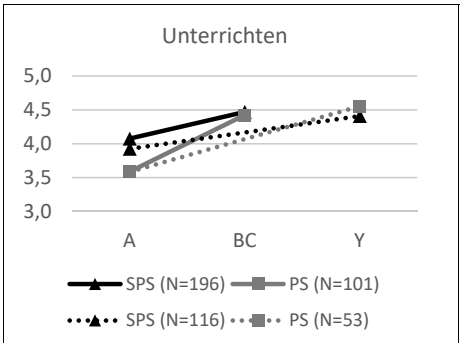
Facette Beurteilen: Während des kurzen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke nachweisen (Haupteffekt Zeit). Die Gruppen unterscheiden sich dabei weder in ihrer Entwicklung (Interaktionseffekt) noch in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

Während des langen Untersuchungsintervalls zeigt sich ebenfalls eine Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) mit einer kleinen Effektstärke.

Auch hier können keine Gruppenunterschiede (Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe) nachgewiesen werden.

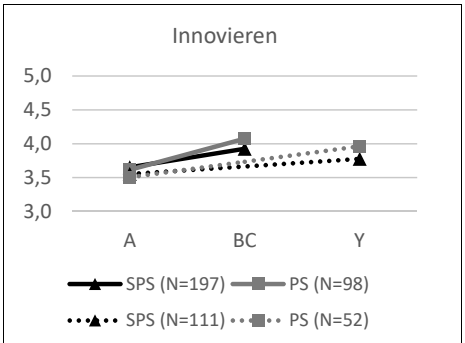
Facette Erziehen: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Gruppen unterscheiden sich dabei weder in ihrer Entwicklung (Interaktionseffekt) noch in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

Während des langen Untersuchungsintervalls zeigt sich ebenfalls ein Anstieg über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke. Gruppenunterschiede (Haupteffekt Gruppe, Interaktionseffekt) können während dieses Intervalls nicht nachgewiesen werden.



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.10	p<.001, η^2=.15
Interaktionseffekt	p<.01, η^2=.03	n.s.
Haupteffekt Gruppe	p<.05, η^2=.02	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.01, η^2=.03	p<.05, η^2=.03
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

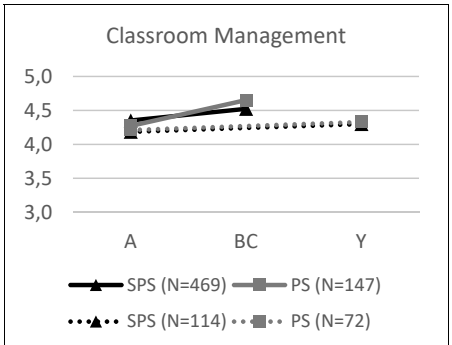
Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“

Facette Unterrichten: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer mittleren Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe startet dabei mit niedrigeren Werten zu MZP A, endet zum MZP BC aber auf einem vergleichbaren Niveau. Dieser Unterschied zeigt sich in einem Interaktionseffekt mit kleiner Effektstärke sowie in einem Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) mit sehr kleiner Effektstärke. Während des langen Untersuchungsintervalls steigen die Werte ebenfalls über beide Gruppen hinweg an (Haupteffekt Zeit), nun sogar mit einer großen Effektstärke. Eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen (Interaktionseffekt) sowie ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) können hier nicht mehr nachgewiesen werden.

Facette Innovieren: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen über beide Gruppen hinweg die Werte mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Gruppen unterscheiden sich dabei weder in ihrer Entwicklung (Interaktionseffekt) noch in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

Während des langen Untersuchungsintervalls steigen die Werte ebenfalls über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Gruppen unterscheiden sich auch hier weder in ihrer Entwicklung (Interaktionseffekt) noch in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

5.2.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (Haupt- und Realschullehramt)



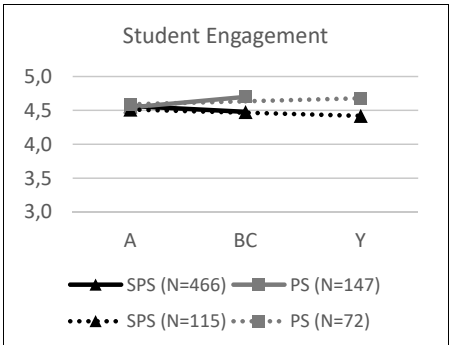
	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.04	n.s.
Interaktionseffekt	p<.05, η^2=.01	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

In der Facette *Classroom Management* starten beide Gruppen auf einem ähnlichen Niveau. In beiden Gruppen kann während des kurzen Untersuchungsintervalls ein bedeutsamer Anstieg mit kleiner Effektstärke berichtet werden (Haupteffekt Zeit), welcher in der Untersuchungsgruppe etwas stärker ausfällt als in der SPS-Gruppe (Interaktionseffekt), allerdings mit einer sehr kleinen Effektstärke. Es kann kein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) nachgewiesen werden.

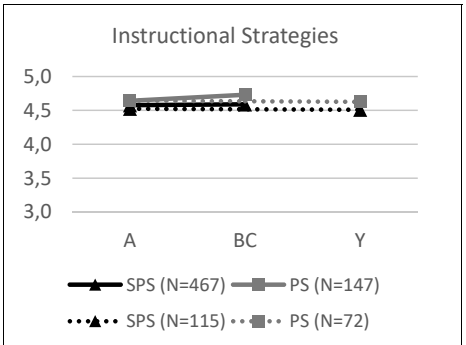
Während des langen Untersuchungsintervalls kommt es zu keinerlei signifikanten Effekten (Haupteffekt Zeit, Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe).

In der Facette *Student Engagement* kommt es während des kurzen Untersuchungsintervalls zu keiner Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit). Nur in der Praxissemestergruppe zeigt sich



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	n.s.	n.s.
Interaktionseffekt	p<.01, η^2=.02	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	n.s.	n.s.
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

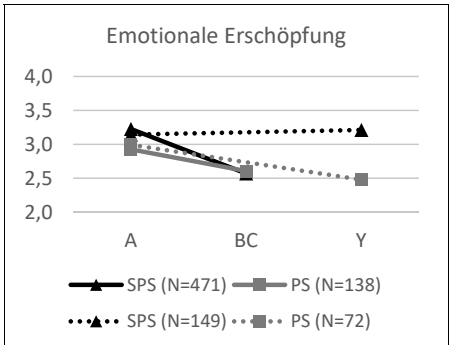
ein Anstieg (Interaktionseffekt), allerdings mit einer sehr kleinen Effektstärke. Die Gruppen unterscheiden sich nicht in ihrem Niveau (Haupteffekt Gruppe).

Während des langen Untersuchungsintervalls zeigen sich keinerlei signifikante Effekte (Haupteffekt Zeit, Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe).

In der Facette *Instructional Strategies* kommt es weder während des kurzen Untersuchungsintervalls noch während des langen Untersuchungsintervalls zu bedeutsamen Entwicklungen (Haupteffekt Zeit) oder Gruppenunterschieden (Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe).

5.2.3 Emotionale Erschöpfung (Haupt- und Realschullehramt)

Die Werte der *emotionalen Erschöpfung* sinken über beide Gruppen hinweg während des kurzen Untersuchungsintervalls mit einer mittleren Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Dabei startet die SPS-Gruppe mit höheren Werten, kann diese über die Praxisphase hinweg aber etwas deutlicher verringern als die Praxissemestergruppe (Interaktionseffekt). Dieser Effekt ist allerdings sehr klein. Es zeigt sich kein Niveauunterschied zwischen den Gruppen (Haupteffekt Gruppe).



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	$p<.001$, $\eta^2=.12$	$p<.05$, $\eta^2=.03$
Interaktionseffekt	$p<.001$, $\eta^2=.02$	$p<.01$, $\eta^2=.05$
Haupteffekt Gruppe	n.s.	$p<.05$, $\eta^2=.03$

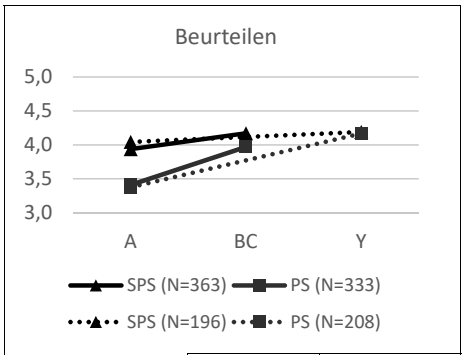
Anmerkungen: 1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“

Während des langen Untersuchungsintervalls sinken die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Dabei zeigt sich allerdings, dass dieses Absinken auf den Werten der Praxissemestergruppe beruht: Sie startet zu MZP A bereits mit niedrigeren Werten als die SPS-Gruppe. Diese Werte sinken bis zum MZP Y noch einmal signifikant mit kleiner Effektstärke ab, während das Niveau in der SPS-Gruppe weitgehend konstant bleibt (Interaktionseffekt). Dies zeigt sich auch in einem Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) mit kleiner Effektstärke.

5.3 Gymnasiallehramt (L3)

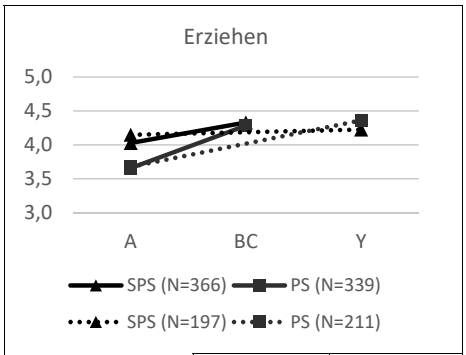
5.3.1 Subjektive Kompetenzeinschätzungen (Gymnasiallehramt)

Facette Beurteilen: Während des kurzen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke nachweisen (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe steigt dabei mit niedrigeren Werten ein, gleicht sich aber bis zum MZP BC nahezu an (Interaktionseffekt mit sehr kleiner Effektstärke). Insgesamt weist die SPS-Gruppe jedoch höhere Werte als die Praxissemester-



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.03	p<.001, η^2=.06
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.02	p<.001, η^2=.08
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.06	p<.001, η^2=.04

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.04	p<.001, η^2=.07
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.02	p<.001, η^2=.06
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.02	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent" bis 6 = „voll kompetent"

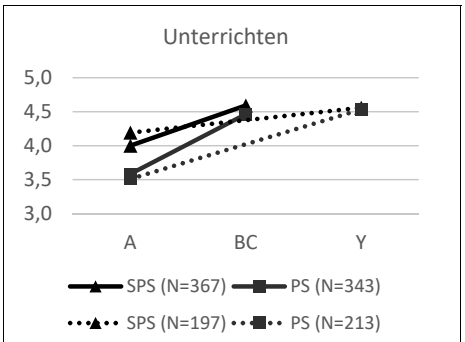
gruppe auf. Dieser Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) weist eine mittlere Effektstärke auf.

Während des langen Untersuchungsintervalls zeigt sich ebenfalls eine Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) mit einer mittleren Effektstärke. Auch hier startet die Praxissemestergruppe zu MZP A mit niedrigeren Werten. Beide Gruppen enden jedoch auf einem vergleichbaren Niveau (Interaktionseffekt mit mittlerer Effektstärke). Insgesamt weist die SPS-Gruppe auch hier ein höheres Niveau auf (Haupteffekt Gruppe mit kleiner Effektstärke).

Facette Erziehen: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe steigt dabei mit niedrigeren Werten ein, gleicht dies aber bis zum MZP BC nahezu an (Interaktionseffekt mit sehr kleiner Effektstärke). Die SPS-Gruppe weist höhere Werte als die Praxissemestergruppe auf (Haupteffekt Gruppe mit sehr kleiner Effektstärke).

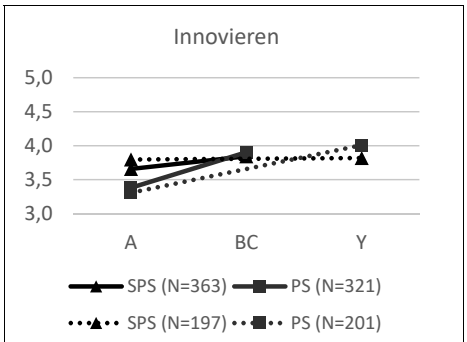
Während des langen Untersuchungsintervalls zeigt sich ebenfalls ein Anstieg über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit), diesmal mit einer mittleren Effektstärke. Auch hier startet die Praxissemestergruppe zu MZP A mit niedrigeren Werten, endet jedoch zu MZP Y mit leicht höheren Werten als die SPS-Gruppe (Interaktionseffekt mit mittlerer Effektstärke). Ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) kann nicht nachgewiesen werden.

Facette Unterrichten: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer mittleren Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe startet dabei mit niedrigeren Werten zu MZP A, endet zum MZP BC aber auf nahezu gleichem Niveau wie die SPS-Gruppe. Dieser Unterschied zeigt sich in einem Interaktionseffekt mit kleiner Effektstärke sowie in einem Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) mit kleiner Effektstärke.



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.08	p<.001, η^2=.14
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.04	p<.001, η^2=.13
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.05	p<.001, η^2=.07

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.01, η^2=.01	p<.001, η^2=.04
Interaktionseffekt	p<.01, η^2=.02	p<.001, η^2=.06
Haupteffekt Gruppe	p<.05, η^2=.01	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“

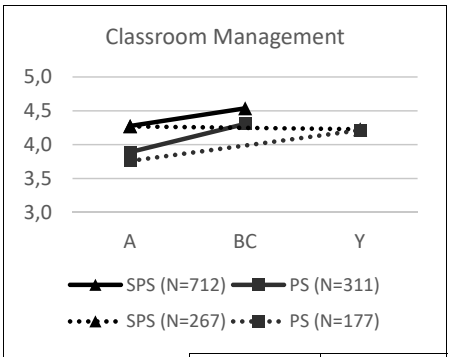
Während des langen Untersuchungsintervalls steigen die Werte ebenfalls über beide Gruppen hinweg an (Haupteffekt Zeit), nun sogar mit einer großen Effektstärke. Auch hier startet die Praxissemestergruppe mit deutlich niedrigeren Werten zu MZP A, endet zum MZP BC aber auf gleichem Niveau wie die SPS-Gruppe. Dieser Interaktionseffekt weist eine mittlere Effektstärke auf. Insgesamt betrachtet weist die SPS-Gruppe höhere Werte auf (Haupteffekt Gruppe mit einer mittleren Effektstärke).

Facette Innovieren: Während des kurzen Untersuchungsintervalls steigen über beide Gruppen hinweg die Werte mit einer sehr kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Die Gruppen unterscheiden sich dabei in ihrer Entwicklung (Interaktionseffekt). Die Praxissemestergruppe startet mit niedrigeren Werten, endet zu MZP BC jedoch mit leicht höheren Werten. Diese unterschiedliche Entwicklung weist jedoch nur eine sehr kleine Effektstärke auf. Insgesamt sind die Werte der SPS-Gruppe leicht höher (Haupteffekt Gruppe), allerdings auch hier nur mit einer sehr kleinen Effektstärke.

Während des langen Untersuchungsintervalls steigen die Werte ebenfalls über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke an (Haupteffekt Zeit). Auch hier startet die Praxissemestergruppe mit niedrigeren Werten, endet zu MZP Y jedoch mit höheren Werten (Interaktionseffekt mit mittlerer Effektstärke). Ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) kann hier nicht nachgewiesen werden.

5.3.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (Gymnasiallehramt)

In der Facette *Classroom Management* kann während des kurzen Untersuchungsintervalls ein bedeutsamer Anstieg mit kleiner bis mittlerer Effektstärke über beide Gruppen hinweg berichtet werden (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe weist dabei durchweg niedrigere Werte auf, welches sich in einem Niveauunterschied



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.06	p<.01, η^2=.02
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.02	n.s.

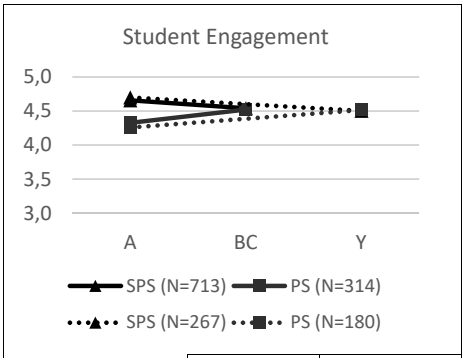
Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

(Haupteffekt Gruppe) mit sehr kleiner Effektstärke ausdrückt. Ein Unterschied in der Entwicklung (Interaktionseffekt) kann nicht nachgewiesen werden.

Während des langen Untersuchungsintervalls kommt es ebenfalls zu einer bedeutsamen Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit), allerdings mit sehr kleiner Effektstärke. Gruppenunterschiede (Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe) zeigen sich hier nicht.

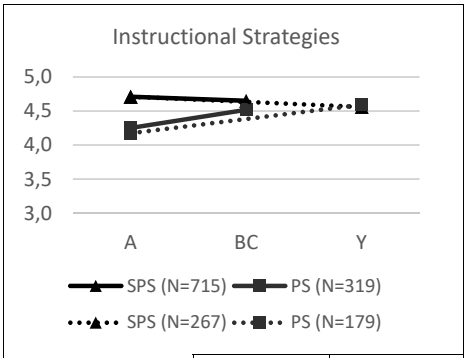
In der Facette *Student Engagement* kommt es während des kurzen Untersuchungsintervalls zu keiner Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe startet zu MZP A mit niedrigeren Werten als die SPS-Gruppe. Während die Werte der Praxissemestergruppe bis zum MZP BC ansteigen, sinken sie in der SPS-Gruppe, sodass sie auf einem vergleichbaren Niveau enden. Diese unterschiedliche Entwicklung zeigt sich in einem Interaktionseffekt mit sehr kleiner Effektstärke sowie in einem Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe), ebenfalls mit einer sehr kleinen Effektstärke.

Während des langen Untersuchungsintervalls bleibt dieses Bild bestehen: Auch hier kommt es zu keiner Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit), jedoch starten die Werte der Praxissemestergruppe auch hier auf einem niedrigeren



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	n.s.	n.s.
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.02	p<.05, η^2=.02
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.02	p<.01, η^2=.02

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.05, η^2=.01	n.s.
Interaktionseffekt	p<.001, η^2=.03	p<.001, η^2=.06
Haupteffekt Gruppe	p<.001, η^2=.07	p<.01, η^2=.02

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

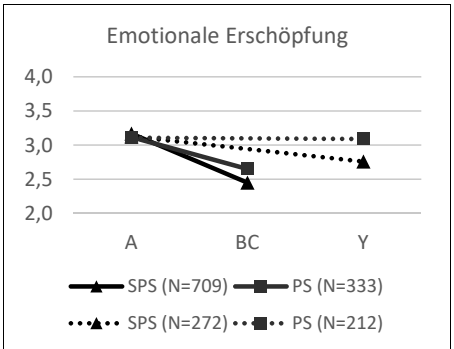
Niveau. Zu MZP Y enden beide Gruppen mit ähnlichen Werten (Interaktionseffekt, Gruppeneffekt). Beide Unterschiede weisen nur eine sehr kleine Effektstärke auf.

In der Facette *Instructional Strategies* kommt es während des kurzen Untersuchungsintervalls zu einer Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) mit einer sehr kleinen Effektstärke. Die Praxissemestergruppe weist durchweg niedrigere Werte als die SPS-Gruppe auf. Dieser Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) weist eine mittlere Effektstärke auf. Dabei startet die Praxissemestergruppe zudem mit niedrigeren Werten als die SPS-Gruppe. Während die Werte der Praxissemestergruppe dabei bis zum MZP BC ansteigen, sinken sie in der SPS-Gruppe leicht ab (Interaktionseffekt). Dieser Effekt weist eine kleine Effektstärke auf.

Während des langen Untersuchungsintervalls kann keine Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) nachgewiesen werden. Allerdings startet auch hier die Praxissemestergruppe mit niedrigeren Ausgangswerten zu MZP A, endet zu MZP Y jedoch sogar mit höheren Werten als die SPS-Gruppe (Interaktionseffekt mit mittlerer Effektstärke). Es kann ein sehr kleiner Haupteffekt Gruppe beobachtet werden, der hauptsächlich auf dem Niveauunterschied zu MZP A beruht und der vom Interaktionseffekt überlagert wird.

5.3.3 Emotionale Erschöpfung (Gymnasiallehramt)

Die Werte der *emotionalen Erschöpfung* sinken während des kurzen Untersuchungsintervalls über beide Gruppen hinweg bedeutsam mit einer mittelstarken Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen (Interaktionseffekt) sowie ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) können hier nicht nachgewiesen werden.



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	$p<.001$, $\eta^2=.11$	$p<.05$, $\eta^2=.01$
Interaktionseffekt	n.s.	$p<.05$, $\eta^2=.01$
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“

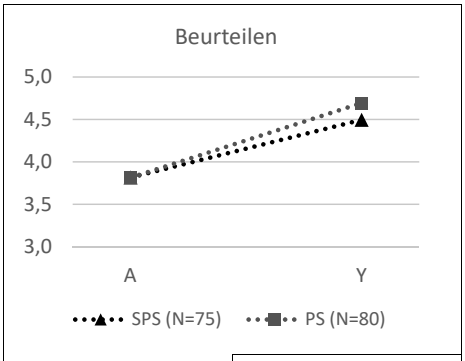
Während des langen Untersuchungsintervalls sinken die Werte ebenfalls über beide Gruppen hinweg ab (Haupteffekt Zeit), allerdings mit einer sehr kleinen Effektstärke. Dabei sinkt in der SPS-Gruppe die emotionale Erschöpfung von MZP A zu MZP Y bedeutsam ab, während die Praxissemestergruppe auf einem gleichbleibenden Niveau bleibt (Interaktionseffekt). Diese unterschiedliche Entwicklung zeigt allerdings auch nur eine sehr kleine Effektstärke auf. Ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) kann nicht nachgewiesen werden.

5.4 Förderschullehramt (L5)

5.4.1 Subjektive Kompetenzeinschätzungen (Förderschullehramt)

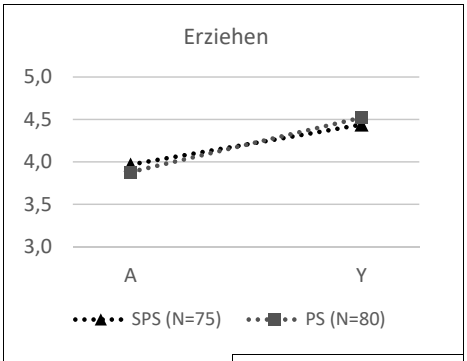
Die subjektiven Kompetenzeinschätzungen können im Förderschullehramt nur im Gesamtverlauf bis zum Studienende berichtet werden, da diese Facetten nach dem Praktikum (MZP BC) nicht an allen Standorten erhoben wurde.

Facette Beurteilen: Während des langen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer sehr großen Effektstärke nachweisen



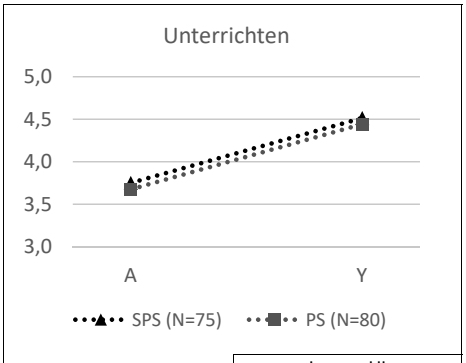
	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.42
Interaktionseffekt	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“



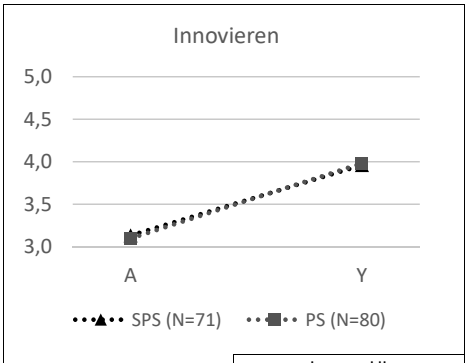
	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.22
Interaktionseffekt	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“



	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.34
Interaktionseffekt	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“



	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	p<.001, η^2=.29
Interaktionseffekt	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 6 = „voll kompetent“

(Haupteffekt Zeit). Unterschiedliche Entwicklungen (Interaktionseffekt) sowie Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) zwischen den Gruppen zeigen sich nicht.

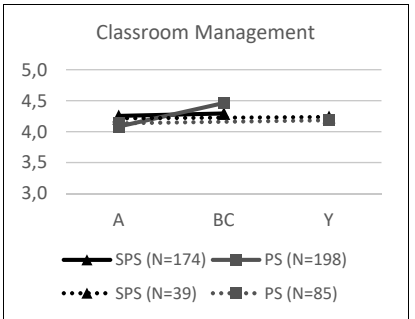
Facette Erziehen: Während des langen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer sehr großen Effektstärke nachweisen (Haupteffekt Zeit). Unterschiedliche Entwicklungen (Interaktionseffekt) sowie Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) zwischen den Gruppen zeigen sich nicht.

Facette Unterrichten: Während des langen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer sehr großen Effektstärke nachweisen (Haupteffekt Zeit). Unterschiedliche Entwicklungen (Interaktionseffekt) sowie Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) zwischen den Gruppen zeigen sich nicht.

Facette Innovieren: Während des langen Untersuchungsintervalls lässt sich ein Zuwachs über beide Gruppen hinweg mit einer sehr großen Effektstärke nachweisen (Haupteffekt Zeit). Unterschiedliche Entwicklungen (Interaktionseffekt) sowie Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) zwischen den Gruppen zeigen sich nicht.

5.4.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (Lehramt an Förderschulen)

In der Facette *Classroom Management* kann während des kurzen Untersuchungsintervalls eine bedeutsame Entwicklung mit kleiner Effektstärke über beide Gruppen hinweg berichtet werden (Haupteffekt Zeit). Die Praxissemestergruppe startet dabei mit leicht geringeren Ausgangswerten, endet zu MZP BC jedoch mit leicht höheren Werten (Interaktionseffekt mit kleiner Effektstärke). Ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) kann nicht nachgewiesen werden.



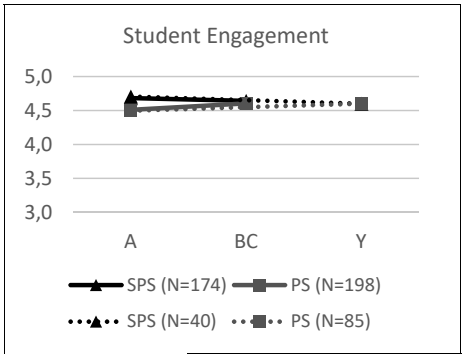
	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	$p<.001$, $\eta^2=.04$	n.s.
Interaktionseffekt	$p<.001$, $\eta^2=.04$	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

Während des langen Untersuchungsintervalls kommt es zu keinerlei signifikanten Effekten (Haupteffekt Zeit, Interaktionseffekt, Haupteffekt Gruppe).

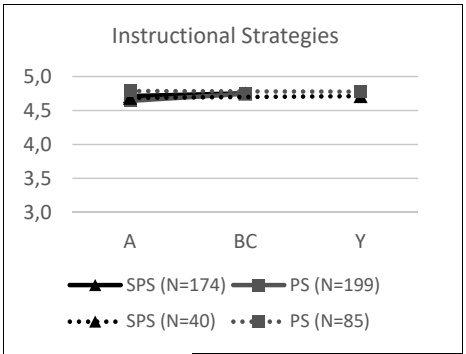
In der Facette *Student Engagement* kommt es sowohl während des kurzen Untersuchungsintervalls als auch während des langen Untersuchungsintervalls zu keinen Veränderungen über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit). Auch unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Gruppen (Interaktionseffekt) oder Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) können nicht nachgewiesen werden.

In der Facette *Instructional Strategies* kommt es während des kurzen Untersuchungsintervalls zu einer Entwicklung über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) mit einer sehr kleinen Effektstärke. Unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Gruppen (Interaktionseffekt) sowie Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) können nicht nachgewiesen werden.



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	n.s.	n.s.
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

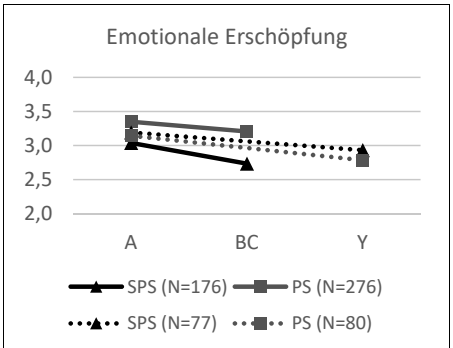


	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	$p<.01$, $\eta^2=.02$	n.s.
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	n.s.	n.s.

Anmerkungen: 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“

Während des langen Untersuchungsintervalls können keine Veränderungen über beide Gruppen hinweg (Haupteffekt Zeit) nachgewiesen werden. Auch Unterschiede zwischen den Gruppen (Interaktionseffekt) oder Niveauunterschiede (Haupteffekt Gruppe) zeigen sich nicht.

5.4.3 Emotionale Erschöpfung (Lehramt an Förderschulen)



	Kurzes UI (MZP A zu BC)	Langes UI (MZP A zu Y)
Haupteffekt Zeit	$p<.001$, $\eta^2=.03$	$p<.05$, $\eta^2=.04$
Interaktionseffekt	n.s.	n.s.
Haupteffekt Gruppe	$p<.001$, $\eta^2=.03$	n.s.

Anmerkungen: 1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“

Die Werte der *emotionalen Erschöpfung* sinken über beide Gruppen hinweg während des kurzen Untersuchungsintervalls mit einer kleinen Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Dabei weist die Praxissemestergruppe durchweg höhere Werte auf (Haupteffekt Gruppe mit kleiner Effektstärke). Unterschiede in der Entwicklung (Interaktionseffekt) können nicht nachgewiesen werden.

Während des langen Untersuchungsintervalls sinken die Werte über beide Gruppen hinweg mit einer kleinen Effektstärke ab (Haupteffekt Zeit). Eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen (Interaktionseffekt) sowie ein Niveauunterschied (Haupteffekt Gruppe) können nicht nachgewiesen werden.

6. Diskussion

Die Diskussion der Ergebnisse folgt zwei Ordnungsprinzipien: Zunächst werden die Ergebnisse nach den verschiedenen untersuchten Konstrukten diskutiert und die differenziellen Entwicklungen der beiden Gruppen Praxissemester (PS) versus Schulpraktische Studien (SPS) über die Dauer des kurzen und langen Untersuchungsintervalls in Abhängigkeit vom studierten Lehramt miteinander verglichen. Im Anschluss werden auffällige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede diskutiert.

6.1 Subjektive Kompetenzeinschätzungen

Wie erwartet, steigen alle subjektiven Kompetenzeinschätzungen in allen Lehrämtern über die Praxisphase an – einschränkend muss lediglich das Förderschullehramt ausgenommen werden, da hier keine Daten über das kurze Untersuchungsintervall vorliegen. Dieses Ergebnis lässt sich gut in den bisherigen Forschungsstand einordnen, wonach Praxisphasen in der Regel einen positiven Effekt auf die Entwicklung der subjektive Kompetenzeinschätzungen der Studierenden haben (vgl. Kapitel 2.1). Betrachtet man die einzelne Subfacetten, so zeigen sich insbesondere bei den Überzeugungen zum *Unterrichten* signifikante Anstiege mit stets mittleren bis starken Effektstärken über alle drei untersuchten Lehrämter (Grundschullehramt, Haupt-/Realschullehramt, Gymnasiallehramt), was einerseits bisherige Ergebnisse bestätigt (z. B. Gröschner & Schmitt, 2012), andererseits auch nicht überraschend ist, da Studierende im Praktikum vermutlich primär mit dieser Kernkompetenz konfrontiert werden und sich beim eigenen Unterrichten – nicht zuletzt im Rahmen von begleiteten Unterrichtsversuchen – erproben können. Die Länge der Praxisphase scheint dabei, auch dies ist konform mit bisherigen Ergebnissen, eher eine nachgeordnete Rolle zu spielen. Zwar zeigen sich in der Facette *Unterrichten* auch über alle drei erfassten Lehrämter hinweg Unterschiede in der Entwicklung zugunsten der Praxissemestergruppe, allerdings sind diese Unterschiede kaum bedeutsam. Interaktionseffekte, d. h. unterschiedliche Entwicklungen der subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den beiden Praxisgruppen, zeigen sich im Gymnasiallehramt zugunsten der Praxissemestergruppe auch in anderen Facetten, allerdings sind diese einerseits primär auf einen deutlich niedrigeren Ausgangswert der Praxissemestergruppe zu Beginn des Praktikums zurückzuführen, und andererseits ebenfalls nur von geringer Bedeutung.

Über das lange Untersuchungsintervall, d. h. bis zum Studienende, bleiben diese Ergebnisse ähnlich: Auch hier steigen die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in allen Facetten und über alle Lehrämter hinweg an. Wiederholt ist die Facette *Unterrichten* diejenige, welche sich mit einer hohen Effektstärke in allen Lehrämtern am bedeutsamsten zu verändern scheint.

Die deutlichsten Unterschiede zugunsten der Praxissemestergruppe gegenüber der SPS-Gruppe gibt es im Gymnasiallehramt mit einer mindestens mittleren Effektstärke. Diese Befunde sprechen erst einmal für das System des Praxissemesters. Schaut man sich die Verläufe genauer an, wird deutlich, dass die unterschiedlichen

Entwicklungen in den Gruppen auf der Kompensation eines deutlichen Einstiegsnachteils der Gymnasiallehramtsstudierenden im Praxissemester beruhen. Die Praxissemesterstudierenden nähern sich ausgehend von einem niedrigeren Ausgangsniveau im Zeitverlauf dem höheren Niveau der SPS-Studierenden an.

Eine andere Auffälligkeit stellt das Lehramt für Förderschulen dar, da die Anstiege über das lange Untersuchungsintervall in dieser Gruppe über alle subjektiven Kompetenzeinschätzungen hinweg auffallend stark ausfallen. Ein Vorteil zugunsten einer bestimmten Praxisform zeigt sich hier allerdings nicht.

6.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung

Für die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (LSWE) wurde ein Anstieg über die Facetten *Classroom Management* und *Instructional Strategies* in beiden Praxisphasen erwartet, jedoch nicht für das *Student Engagement.* Für die Facette der Klassenführung (*Classroom Management*) lässt sich dies auch für alle Lehrämter bestätigen: Hier steigt die Selbstwirksamkeitserwartung während des kurzen Untersuchungsintervalls statistisch bedeutsam mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke an. Der erwartete Unterschied zugunsten der längeren Praxisphase im Praxissemester zeigt sich zwar, die Effektstärke ist allerdings so gering, dass er kaum als bedeutsam angesehen werden kann. Für die Facette der *Instructional Strategies* zeigt sich der erwartete Anstieg ebenfalls (mit Ausnahme des Haupt- und Realschullehramts) und auch der erwartete Vorteil zugunsten der Praxissemestergruppe kann hier – wenn auch mit geringer Effektstärke – im Grundschul- und Gymnasiallehramt beobachtet werden. Während für die Praxissemestergruppe von einem niedrigeren Ausgangsniveau ausgehend ein Anstieg über die Praxisphase verzeichnet werden kann, sinkt die LSWE in der SPS-Gruppe von einem höheren Ausgangsniveau zu Beginn des Praktikums im Laufe der fünfwöchigen Praxisphase leicht ab – ein ähnlicher Verlauf, wie er für das Gymnasiallehramt bereits in den subjektiven Kompetenzeinschätzungen (siehe 6.1) aufgezeigt werden konnte. Ein Vorteil der Praxissemestergruppe zeigt sich in allen Lehrämtern (Ausnahme: Lehramt an Förderschulen) auch im *Student Engagement* sowie im *Classroom Management* (Ausnahme: Gymnasiallehramt). Einschränkend muss allerdings betont werden, dass alle Effekte eher gering ausfallen.

Im langen Untersuchungsintervall bis zum Studienende bleiben die Effekte wie erwartet nicht bestehen. Im Grundschullehramt sinkt die LSWE in beiden Praktikumsgruppen sogar mit einer kleinen Effektstärke leicht ab. Nur im Gymnasiallehramt kann ein positiver Anstieg bis zum Studienende in den Facetten *Student Engagement* und *Instructional Strategies* berichtet werden – allerdings ausschließlich für die Praxissemestergruppe. Für sie kann auch bis zum Studienende ein Zuwachs festgestellt werden, während die Werte der SPS-Gruppe auch über das lange Untersuchungsintervall absinken.

Insgesamt scheint das Praxissemester also einen leicht positiven Einfluss auf die Entwicklung der LSWE zu haben, der im Gymnasiallehramt in zwei Facetten sogar bis zum Studienende bestehen bleibt. Einschränkend muss an dieser Stelle aber noch

einmal wiederholt werden, dass die Praxissemestergruppe in diesem Lehramt mit deutlich niedrigeren Eingangswerten startet. Auch hier ist eine Kompensation dieses Einstiegsnachteils wahrscheinlich.

6.3 Emotionale Erschöpfung

Die emotionale Erschöpfung sinkt während der Praxisphase über alle Lehrämter hinweg ab. Dabei zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Praktikumsgruppen. Lediglich im Förderschullehramt weist die Praxissemestergruppe durchweg höhere Werte auf, wobei sich der Rückgang der emotionalen Erschöpfung während der Praxisphase in beiden Praktikumsgruppen zeigt.

Während des langen Untersuchungsintervalls bis zum Studienende kann grundsätzlich ebenfalls ein Rückgang der emotionalen Erschöpfung beobachtet werden. Allerdings zeigt sich hier im Grundschullehramt und Haupt-/Realschullehramt die Praxissemestergruppe überlegen. Während sich der beobachtete Rückgang der emotionalen Erschöpfung insbesondere für die Praxissemestergruppe zeigt, steigt die emotionale Erschöpfung in der SPS-Gruppe sogar leicht an. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich hingegen im Gymnasiallehramt: Hier sinkt die emotionale Erschöpfung in der SPS-Gruppe leicht ab, bleibt in der Praxissemestergruppe hingegen über das lange Untersuchungsintervall hinweg nahezu identisch. Allerdings ist dieser Effekt mit einer sehr geringen Effektstärke kaum bedeutsam.

6.4 Bedeutung der Ergebnisse für die Forschung zum Praxissemester

Kurz- und langfristige Effekte. Insbesondere im Grundschul-, Haupt-/Realschul- und Förderschullehramt können kurzfristige Unterschiede in der Praxisphase gezeigt werden. Diese Effekte sprechen für eine günstigere Entwicklung der betrachteten Facetten im Praxissemester. Über das lange Untersuchungsintervall bis zum Ende des Studiums bleiben diese Gruppenunterschiede jedoch nicht bestehen. Studierende beider Gruppen entwickeln sich demnach im Hinblick auf das gesamte Studium vergleichbar. Dieser Vorteil des Praxissemesters im kurzen Untersuchungsintervall könnte auf einem insgesamt unvollständigen Vergleich beruhen: Während die Studierenden im Praxissemester zum MZP BC ihre vollständige schulpraktische Ausbildung im Studium abgeschlossen haben, absolvieren Praxissemesterstudierende noch weitere Praktika im Studienverlauf (SPS II). Diese unterscheiden sich je nach Standort, beinhalten aber mindestens ein bis zwei einsemestrige fachdidaktische Schulpraktika in Teilzeit bzw. ein fünfwöchiges Blockpraktikum. Am Ende des langen Untersuchungsintervalls sind diese Praktika absolviert und damit ist der Vergleich vollständig.

Unterschiedlichkeit der untersuchten Konstrukte. Bei der Auswahl der abhängigen Variablen wurden drei inhaltliche Blöcke gewählt: Die subjektiven Kompetenzeinschätzungen, die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung (LSWE) sowie die emotionale Erschöpfung. Bei der Betrachtung der Ergebnismuster ist auffällig, dass es bei den LSWE-Facetten im Haupt-/Realschul-, (Gymnasial-), und Förderschul-

lehramt keine Zeiteffekte im langen Untersuchungsintervall gibt. In den analogen Modellen der subjektiven Kompetenzeinschätzungen gibt es diese Zeiteffekte schon: Sie steigen bis zum Studienende an. Dieser Unterschied ist besonders deutlich im Förderschullehramt.

Dieses Ergebnis lässt sich damit begründen, dass die LSWE-Facetten stärker in handlungsnahen Settings durch selbst erlebte oder stellvertretende Kompetenzerfahrungen veränderbar sind (Bandura, 1997; z. B. Fives et al., 2007; Klassen & Durksen, 2014; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Pfitzner-Eden, 2016a). Folglich ist die LSWE durch Phasen des Studiums nur schwer veränderbar. Die Facetten der subjektiven Kompetenzeinschätzungen hingegen sind möglicherweise auch durch die weniger praktische, sondern eher reflektierende und theoretische Auseinandersetzung mit Seminarinhalten an der Universität veränderbar. Mit steigendem theoriebasiertem Wissen (z. B. Methoden zum Umgang mit Unterrichtsstörungen), steigen auch die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in diesem Bereich. Das bedeutet aber gleichzeitig nicht, dass Lehramtsstudierende dadurch auch glauben, in schwierigen Situationen handlungsfähig zu sein. Darin könnte der zentrale Unterschied zwischen der LSWE und den subjektiven Kompetenzeinschätzungen bestehen.

Sonderrolle emotionale Erschöpfung. Die emotionale Erschöpfung sticht als Einzelfacette bei den Ergebnissen heraus: Im Grundschul- und Haupt-/Realschullehramt unterscheiden sich die Gruppen im langen Untersuchungsintervall. Dieser deutliche Unterschied fällt in beiden Fällen zu Gunsten der Praxissemesterstudierenden aus. Der umgekehrte Effekt zu Lasten der Praxissemesterstudierenden findet sich im Gymnasiallehramt. Hier fällt die emotionale Erschöpfung der Studierenden im Praxissemester am Studienende höher aus. Dieses inkonsistente Ergebnis bedarf weiterer Forschungsanstrengungen.

Sonderrolle Gymnasiallehramts-Studiengang. Die Ergebnisse im Gymnasiallehramt stellen eine Besonderheit dar: Die Vorteile in der Entwicklung der Praxissemesterstudierenden gegenüber den SPS-Studierenden beruhen im Wesentlichen auf der vollständigen Kompensation der Einstiegsnachteile. Zum Studienende sind die Unterschiede zwischen den Praktikumsgruppen nivelliert. Wie ist dieser Einstiegsnachteil zu erklären?

In diesem Zusammenhang scheint die Art der Vorbereitung eine Rolle zu spielen. Die Praxissemesterstudierenden müssen ihr Praxissemester verpflichtend im 3. oder 4. Semester absolvieren. Gleichzeitig schließen die Konzeption und die zeitliche Organisation des Praxissemesters, mit Beginn jeweils zum ersten und zweiten Schulhalbjahr, umfangreiche Vorbereitungsseminare aus, und fokussieren stattdessen auf Begleitseminare und flankierende Veranstaltungen. Während in der SPS-Gruppe eine umfangreiche einsemestrige Vorbereitung bereits vor dem Start ins Praktikum, und damit auch vor dem ersten Messzeitpunkt, stattfindet, wird das Praxissemester in der Regel mit zweitägigen Einführungsveranstaltungen eingeleitet (zur näheren Erläuterung der Abläufe siehe Klingebiel et al., Kapitel 1 in diesem Band). Im Praxissemester des Gymnasiallehramts scheint dieser Umstand ein besonderes Gewicht zu haben, worauf die niedrigeren Einstiegswerte hinsichtlich subjektiver Kompetenzein-

schätzungen und LSWE hindeuten. Für die Praxissemestergruppen der anderen Studiengänge gilt dies nur sehr eingeschränkt: Im Praxissemester des Grundschul- und Haupt-/Realschullehramts lassen sich niedrige Einstiegswerte beispielsweise in der Facette *Unterrichten* der subjektiven Kompetenzeinschätzungen finden, nicht aber in den Facetten der LSWE.

Das Design der Evaluationsstudie orientiert sich mit seinen Messzeitpunkten an den konkreten schulischen Praxisphasen und schließt die unterschiedlichen universitären Vorbereitungsphasen nicht mit ein. Somit lässt sich der Einfluss unterschiedlich konzipierter Vorbereitungsphasen nicht einschätzen oder kontrollieren.

6.5 Fazit und Grenzen

Mit den vorliegenden Ergebnissen wurden zentrale Konstrukte (*subjektive Kompetenzeinschätzungen*, *Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung* und *emotionale Erschöpfung*) längsschnittlich über einen (fast) das gesamte Studium umfassenden Zeitraum untersucht. Dabei wurden zudem unterschiedlich lange Praxisphasen miteinander verglichen. Die daraus resultierenden Ergebnisse konnten bereits bestehende Befunde zu den untersuchten Konstrukten zum großen Teil bestätigen. Auch in dieser Studie zeigten sich kaum überdauernde Vorteile einer längeren Praxisphase für die subjektiven Kompetenzeinschätzungen, während wiederholt ein kurzfristiger Einfluss einer längeren Praxisphase auf die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeitserwartung aufgezeigt werden konnte, der aber bis zum Ende des Studiums keinen Bestand hat. Von neuer Erkenntnis sind besonders die Ergebnisse zur emotionalen Erschöpfung. Hier scheint eine verlängerte Praxisphase durchaus Potenzial im Sinne einer langfristigen Senkung der emotionalen Erschöpfung zu haben. Allerdings bleibt unklar, warum das Gymnasiallehramt hier herausfällt und die Praxissemestergruppe eher einen Nachteil im Vergleich zur SPS-Gruppe zu haben scheint.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass unsere Ergebnisse auf Selbstauskünften basieren, was die Gefahr einer Selbstüberschätzung durch die Studierenden, insbesondere bei Kompetenzselbsteinschätzungen, birgt (Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2006). Allerdings können Mähler und Kolleg*innen (Kapitel 7 in diesem Band) eine pauschale Überschätzung der Studierenden im Vergleich zu Fremdeinschätzungen durch universitäre und schulische Betreuer*innen nicht nachweisen. Im Gegenteil schätzen sich die Studierenden teilweise kritischer ein als ihre Betreuer*innen.

Literatur

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.

Bagozzi, R. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structure equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74–94. https://doi.org/10.1007/BF02723327

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bauer, M., Traub, S. & Kunina-Habenicht, O. (2020). Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(23), 367–391. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13.

Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, *22*(3), 274–304.

Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen: Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *11*(1), 85–108.

Bortz, J. & Weber, R. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Mit 242 Tabellen* (6. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer Medizin. https://doi.org/10.1007/b137571

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Cho, Y. & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 12–21. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Erlbaum.

Cowles, M. & Davis, C. (1982). On the origins of the .05 level of statistical significance. *American Psychologist*, *37*(5), 553–558. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.5.553.

Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85–97). Verlag Julius Klinkhardt.

Ding, K. (2020). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden: Empirische Untersuchung im Kontext des Semesterpraktikums unter besonderer Berücksichtigung von Attributionsstilen* [Dissertation]. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:he76-opus4-3646

Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsforschung: Bd. 9. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 161–181). Schneider Verlag Hohengehren.

Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden: Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie in Mecklenburg-Vorpommern. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, *3*(1), 48–66. https://doi.org/10.4119/hlz-2535

Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 916–934. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, *21*(1), 1–56. https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B

Garvis, S., Pendergast, D. & Keogh, J. (2012). Changes in teacher self-efficacy in the first year of primary school teacher education study. *Journal of the World Universities Forum*, *5*(1). https://doi.org/10.18848/1835-2030/CGP/v05i01/56679

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *30*(2), 200–208. https://doi.org/10.25656/01:13813

Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Models* (S. 62–75). Verlag Julius Klinkhardt.

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*(2), 112–128. https://doi.org/10.25656/01:14733

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *27*(1), 77–86. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 130–148). Beltz.

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum": … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, *11*(3), 8–16.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(2), 109–129. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6

Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.

Hascher, T. & Krapp, A. (2011). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 679–697).

Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 819–836. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6

Jantowski, A., Bartsch, A.-M., Limmer, J. & Gumz, E. (2010). *Evaluationsbericht zum Praxissemester im Jenaer Modell des Lehramtsstudiengangs: Belastungsempfinden und Studienzufriedenheit im modularisierten Lehramtsstudiengang unter Praxisbedingungen*. Jena.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, *33*, 158–169. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, *23*(1), 21–43. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8

Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1193–1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

Knoblauch, D. & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids": The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 166–179. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005

Krawiec, V., Fischer, A. & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9

Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(4), 945–966. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x

Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(3), 299–322. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7

Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss); Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

Lin, H.-L. & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, *17*(5), 623–635. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00018-X

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(6), 1109–1133. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z

Mertens, S., Schlag, S. & Gräsel, C. (2018). Die Bedeutung der Berufswahlmotivation, Selbstregulation und Kompetenzselbsteinschätzungen für das bildungswissenschaftliche Professionswissen und die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Praxissemesters. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *11*(1), 66–84.

Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum: Projektbericht.* Universität Bern, Bern.

Pfitzner-Eden, F. (2016a). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, *55*, 240–254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018

Pfitzner-Eden, F. (2016b). STSE – Scale for Teacher Self-Efficacy: Deutsche adaptierte Fassung [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv: (PSYNDEX Tests-Nr. 9007043).* ZPID.

Pfitzner-Eden, F., Thiel, F. & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *28*(3), 83–92. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125

Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(1), 23–40. https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9

Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(2), 268–287. http://dx.doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.

Seifert, A., Schaper, N. & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 325–347). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_12

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In R. Pekrun & P. A. Schutz (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 259–274). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2.

Swan, B., Wolf, K. & Cano, J. (2011). Changes in teacher self–efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, *52*(2), 128–139. https://doi.org/10.5032/jae.2011.02128

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Praxissemester im Lehramtsstudium und ihre Wirkung auf Studierende: Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, *15*(1), 8–21.

Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. & Parker, G. (2010). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching*, *6*(3), 291–304. https://doi.org/10.1080/713698734

Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*(4), 343–356. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (S. 627–654). Routledge.

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

4 Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten

Längsschnittstudie bei Studierenden des Förderschullehramts im Praxissemester

Carl Eberhard Kraatz, Andrea Müller & Katrin Grölz[1]

Abstract: Im Zuge der aktiven Umsetzung von Inklusionsbestrebungen in der Schule werden für Lehrkräfte Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der inklusiven Gestaltung von Unterricht immer wichtiger. Am Beispiel von Studierenden des Förderschullehramts (N = 598) wird der Erwerb inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen der Evaluation eines Praxissemesters untersucht. Das längsschnittliche Studiendesign mit acht Messzeitpunkten über drei Jahre und statistische Analysen mit gemischten linearen Modellen ermöglichen Aufschlüsse über die langfristige Entwicklung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten sowie über den Einfluss ausgewählter Determinanten wie Unterrichtserfahrung, Betreuung und Zufriedenheit. Es zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit während des Praxissemesters stark steigt, danach allerdings wieder deutlich zurückgeht und sich bis zum Ende der Regelstudienzeit auf einem leicht höheren Niveau als zu Beginn der Praxisphase stabilisiert. Dabei haben im Zeitraum nach der Praxisphase die Unterrichtserfahrung sowie die Betreuung durch schulische und universitäre Mentor*innen statistisch bedeutsamen Einfluss.

In connection with the implementation of inclusive schooling, competences and self-efficacy-expectations regarding inclusive lessons are becoming increasingly important. This article explores the development of such self-efficacy using the example of student teachers in special education (N = 598) passing an expanded practical experience divided into two components. The longitudinal design with eight measurement points over three years and statistical analysis using linear mixed models allows conclusions to be drawn about the long-term development of self-efficacy in inclusive lessons as well as the influence of determinants such as teaching experience, supervision and satisfaction. The results show that self-efficacy increases during the practical experience but subsequently decreases, stabilizing at a slightly higher level by the end of the study curriculum compared to the beginning of practical phase. Significant influences during the period after the practical phase include teaching experience and support provided by teachers and university supervisors in the second stage.

1 Die Autor*innen danken Johannes Herrmann (Statistikberatung Gießen) für seine kritisch-konstruktive und akribische Unterstützung bei den statistischen Berechnungen für diesen Beitrag, insbesondere bei der Verwendung der Prozedur Mixed/SPSS.

Keywords: Selbstwirksamkeitserwartung, Inklusion, Förderschule, Praxissemester, Längsschnitt

self-efficacy, inclusion, special education student teachers, expanded student teacher experience, longitudinal analysis

1. Einleitung

Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als ein wichtiger Aspekt der professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Im Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-Resolution zu Inklusion im Bildungsbereich (KMK & HRK, 2015) erhält die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts verstärkte Aufmerksamkeit (Kopp, 2009). Obwohl der Umgang mit heterogenen Lerngruppen zum schulischen Alltag aller Lehrer*innen gehört, werden in Diskursen über schulische Inklusion vor allem Förderschullehrkräfte als Expert*innen adressiert. Im Studium dieses Lehramts liegt ein großes Augenmerk darauf, die Studierenden zur Konzeptionierung und Umsetzung inklusiver Unterrichtssettings zu befähigen. Der prüfende Blick auf das Studium für das Lehramt an Förderschulen erlaubt daher Aufschlüsse über heterogenitäts- und inklusionsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, die perspektivisch für die universitäre Lehrerbildung aller Lehrämter richtungsweisend sind (Tervooren et al., 2018).

Mit dem Förderschullehramtsstudium geraten auch dessen Praxisphasen in den Fokus des Untersuchungsinteresses bezüglich Selbstwirksamkeitserwartungen. Praxisphasen im Lehramtsstudium gelten als wesentliche Gelegenheiten zur Erlangung und Festigung von Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte im Zuge ihrer Professionalisierung (Arnold et al., 2014). Die Ausgestaltung schulpraktischer Phasen und ihre Integration in das Hochschulstudium sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (Gröschner & Seidel, 2012; Weyland, 2012; Bach, 2013). Empirische Studien zu Auswirkungen von Praxisphasen nehmen allerdings meist nur einen kurzen Zeitraum *während* der Praktika in den Blick (Ulrich & Gröschner, 2020; König et al. 2018). Untersuchungen zur langfristigen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen auch im längeren Zeitraum *nach* einer Praxisphase sind bisher selten. Somit bleibt die Frage nach der Nachhaltigkeit der durch sie ermöglichten Lernprozesse und Veränderungen von Selbstwirksamkeitserwartungen offen. Ungeklärt ist damit auch, welche Vorhersagekraft die unterschiedlichen Aspekte der Ausgestaltung des Praxissemesters für diese langfristige Entwicklung haben und welche Bedeutung im Gegensatz dazu den übrigen Elementen des universitären Studiums zukommt. Antworten auf diese Fragen könnten den Stellenwert von Praxisphasen sowie ihre Funktion und sozialisatorische Bedeutung für den Kompetenzerwerb innerhalb der Lehrerbildung schließlich konkretisieren.

Mit einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign über insgesamt drei Jahre und dem Fokus auf Studierende des Förderschullehramts im Praxissemester bearbeitet der

vorliegende Beitrag die aufgezeigten Desiderata. So können für den auf die Praxisphase folgenden Zeitraum des Studiums sowohl Aussagen über die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten als auch über deren Einflussfaktoren getroffen werden.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Inklusive Unterrichtskompetenz in einem sich wandelnden Berufsfeld

Förderschullehrkräfte befinden sich in einem komplexen Geflecht verschiedener inklusionsbezogener Anforderungen. Ihr spezifisches Studium verfolgt neben dem Wissenserwerb aus dem obligatorischen Kanon der Fachwissenschaften, der Didaktik und der Pädagogik des Lehrberufs vor allem den Kompetenzaufbau zur Unterstützung und Unterrichtung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aufbauend auf ihren diagnostischen und fachdidaktischen Kompetenzen für den *Förderschulbereich* gestalten und beeinflussen sie inklusiven Unterricht an der *Regelschule*, bei dem zusätzlich zum sonderpädagogischen Förderspektrum auch andere Facetten sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung relevant werden. Somit überschneiden sich in diesem Berufsfeld die beiden sonst meist separiert fokussierten Perspektiven des *engen* (bezogen auf die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf) und *weiten* Verständnisses (bezogen auf alle Kategorien sozialer Heterogenität) von Inklusion (Werning, 2014). Förderschullehrkräfte werden deshalb in besonderer Weise als ‚Expert*innen für Inklusion' angesehen.[2]

Inklusiver Unterricht muss sich sowohl an der Heterogenität von Lerngruppen als auch an der Individualität der einzelnen Schüler*innen orientieren, um jeder und jedem von ihnen eine möglichst angemessene Förderung zu ermöglichen (Schmitz et al., 2020). Zur Erfüllung dieses Anspruchs müssen Unterrichtsgestaltung und -inhalte durch Binnendifferenzierung an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden. Als Zielsetzung für das Studium des Förderschullehramts ergibt sich aus den genannten Anforderungen neben der Erfordernis des Erwerbs fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, allgemeinpädagogischen sowie förderpädagogischen Wissens die Notwendigkeit zum Aufbau einer spezifischen inklusiven bzw. adaptiven Unterrichtskompetenz (Bartels et al., 2020; Frohn et al., 2020; Greiner et al., 2020). Als zentrale Komponenten adaptiver Lehrkompetenz zählen Beck et al. (2007) die Beachtung von Individualität und Heterogenität, die fachliche Sachkenntnis, die didaktische Sachkenntnis sowie die sensible Begleitung und individuelle Beratung der einzelnen Schüler*innen auf. Dabei können analytisch vier Konstruktfacetten unterschieden werden: Sachkompetenz, diagnostische und didaktische Kompetenz sowie

2 Diese verkürzte Darstellungsweise des beschriebenen Wandels des Berufsfeldes lässt die Frage unberührt, ob und inwieweit die beschriebenen Prozesse von verschiedenen Akteur*innen aus Schul- und/oder Förderpädagogik befürwortet, abgelehnt bzw. mitgesteuert werden.

Klassenführungskompetenz. Mit der Konkretisierung dieses Modells durch die drei Subfacetten Kontextbewusstsein, Handlungsflexibilität und Repertoire (Frohn et al., 2020) werden zusätzlich die zentralen handlungsleitenden Koordinaten des inklusiven Handelns (hier: Lehrens) benannt. Mit ihrem Instrument zur Erfassung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht untersuchen Bosse und Spörer (2014) adaptive Kompetenz mit explizitem Bezug zum gemeinsamen Unterrichten von Kindern mit und ohne Behinderung.

Da Selbstwirksamkeitserwartungen ein Aspekt der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften sind und vor allem im Zusammenhang mit Praxiserfahrungen aufgebaut werden können, wird im vorliegenden Beitrag die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusiven Unterricht bei den Studierenden des Förderschullehramts, die ein Praxissemester absolvieren, untersucht.

2.2 Bedeutung und Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartung gilt „[…] als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können" (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Das von Bandura (1977) entwickelte sozial-kognitive Konzept kann folglich als prospektive Kompetenzselbsteinschätzung bezeichnet werden (Pfitzner-Eden, 2016) und wird in kompetenzorientierten Professionalisierungsmodellen der Lehrkräftebildung als Aspekt der Motivation und Selbstregulation systematisiert (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Entsprechende Konstrukte werden zur Untersuchung von Kompetenzentwicklungen verwendet (Bartels et al., 2020; Böhnert et al., 2018).

Neben allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf alle Lebensbereiche beziehen, lässt sich eine berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung identifizieren (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 39), die für Lehrkräfte bereits umfangreich untersucht wurde (Forschungsüberblick: Tschannen-Moran et al., 1998; Klassen et al., 2011). Im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz prägt diese „[…] vor allem die *Auswahl* von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte *Anstrengung* im Zielerreichungsprozeß, die *Ausdauer* angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren und damit indirekt den Grad des *Handlungserfolges*." (Schmitz & Schwarzer, 2000, o. S., kurs. i. Orig.). Im Bereich des Umgangs mit Inklusion bedeutet eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten zu können, die „Zuversicht Studierender, den Anforderungen heterogener Klassenzusammensetzungen gerecht zu werden" (Kopp, 2009). Selbstwirksamkeitserwartungen stehen in einem positiven Zusammenhang mit hohem Engagement für die Vorbereitung des eigenen Unterrichtes (Allinder, 1994). Die Review-Studie von Zee und Koomen (2016) belegt, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften mit einer höheren Unterrichtsqualität und besseren Fähigkeiten zur Anwendung adaptiver Unterrichtsmethoden einhergeht. Sie gilt außerdem als förderlich für Berufszufriedenheit und führt zu einem reduzierten Stress- und Belastungsempfinden (Zee & Koomen, 2016). Für Lehramtsstudierende berichtet Pfitzner-Eden (2016), dass ansteigende Selbstwirk-

samkeitserwartungen während Praxisphasen mit einem sinkenden Studienabbruchrisiko zusammenhängen.

In seiner Grundlegung des Konzepts nennt Bandura (1977) vier wichtige Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung: *performance accomplishments*, *vicarious experience*, *verbal persuasion* und *emotional arousal*. Diese Einflussgrößen werden von Schwarzer und Jerusalem (2002) in ihrer einflussreichen deutschsprachigen Adaption für die berufsbezogene Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als (1) *eigene* oder (2) *stellvertretende Erfahrungen*, (3) *soziale Ermutigung/verbale Beeinflussung* und (4) *emotionale Zustände* beschrieben, wobei die Reihenfolge einer Gewichtung der Einflussstärke entspricht.

1 *Eigene*, vor allem erfolgreiche, *Erfahrungen* stärken das Vertrauen in die persönlichen Fähigkeiten umso mehr, je eher sich die Lernenden die Verantwortlichkeit für Erfolge bzw. Misserfolge selbst zuschreiben (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da anfängliche Erfahrungen stärkeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen haben als spätere, bieten sich vor allem Untersuchungen in frühen Stadien der Entwicklung berufsspezifischer Erfahrungen an (Ding, 2020).
2 Auch *stellvertretenden Erfahrungen* werden Einflüsse bescheinigt. Sie können durch Beobachtung der Handlung Anderer gewonnen werden, wobei zentral ist, dass sich die Beobachtenden mit den Handelnden identifizieren können (Schwarzer & Jerusalem, 2002).
3 *Soziale Unterstützung* in Form vor allem verbaler Einflussnahme durch als Autoritäten wahrgenommene Personen können die Zuversicht in das eigene zukünftige erfolgreiche Handeln vor allem dann bestärken, wenn sie angemessen und nachvollziehbar sind, beispielsweise durch konkrete Rückmeldungen von Lehrpersonen in Bezug auf gezeigte Leistungen und ihre Ursachen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).
4 *Emotionale Zustände* wie positive Affekte und Emotionen aber auch die eigene Stresswahrnehmung gelten als schwächere Einflussquellen für die Herausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich zu den drei vorgenannten (Bandura, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998).

2.3 Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen in Praxisphasen der Lehrerbildung

Motivationale Orientierungen wie Selbstwirksamkeitserwartungen werden im Wechselspiel von Wissenserwerb und Praxiserfahrungen entwickelt und gelten damit als beeinflussbar und veränderlich (Bauer et al., 2020; Seifert & Schaper, 2018). In diesem Zusammenhang lohnt der Blick auf positive Bedingungen ihrer Entstehung im Verlauf von Praxisphasen aber auch ihrer weiteren Entwicklung auf längere Sicht.

Praxisphasen sind wichtige Lerngelegenheiten zum Erwerb professioneller Kompetenzen (Arnold et al., 2014). Übereinstimmend wird während dieser Phasen ein Anstieg von Selbstwirksamkeitserwartungen berichtet. So beobachten Seifert und

Schaper (2018) bei Masterstudierenden des Lehramts nach einer fünfmonatigen Praxisphase einen leichten Anstieg ihrer beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Eisfeld et al. (2020) berichten ähnliche Anstiege auch für Lehramtsstudierende bei einem fünfwöchigen Hospitationspraktikum. Böhnert et al. (2018) untersuchen Absolvent*innen eines Praxissemesters in Bezug auf Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung und weisen dabei einen Anstieg für den Zeitraum von vor bis nach der jeweiligen Praxisphase nach. Diese Effekte konnten allerdings ein Jahr nach der Praxisphase nicht mehr bestätigt werden. Ebenfalls für den Zeitraum von vor bis nach einem Praxissemester berichten auch Klingebiel et al. (2020) in Bezug auf subjektive Kompetenzeinschätzungen einen vergleichbaren Verlauf. Der einjährige Untersuchungszeitraum von Böhnert et al. (2018) und Klingebiel et al. (2020) stellt eine Ausnahme bei den bisherigen Untersuchungen dar, die meist nur einen begrenzten Zeitraum einer Praxis- oder Interventionsphase mit Messzeitpunkten vor und direkt danach in den Blick nehmen. So auch Bartels et al. (2020), die in ihrer Studie zum Praxissemester der Studierenden des Förderschullehramts ebenfalls signifikante Anstiege der Selbstwirksamkeitserwartung – in diesem Fall bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung – über den Zeitraum des Praxissemesters feststellen. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung über einen längeren Zeitraum und mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur Praxisphase aufzuklären, wird häufig als Forschungsbedarf formuliert (Eisfeld et al., 2020, Bartels et al., 2020).

2.4 Determinanten für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten

In diesem Beitrag werden folgende Einflussgrößen auf die Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten zu können untersucht und dabei eigene Erfahrungen als *Unterrichtserfahrungen*, Unterstützung als *Betreuungsqualität* und emotionale Zustände als *Zufriedenheit mit der Praxisphase* (zu dieser Operationalisierung auch: Gebauer, 2013) gemessen.

Eigene Erfahrungen: Unterrichtserfahrungen

Sowohl eigene Unterrichtsversuche (eigene Erfahrungen) als auch das Beobachten im Zuge von Hospitationen, aber auch beim Ko-Unterrichten mit einer Lehrkraft und damit verbundene stellvertretende Erfahrungen sind Bestandteile von Praxisphasen. Besonders durch eine eigenverantwortliche Durchführung des Unterrichts kann Selbstwirksamkeitserwartung erzeugt werden (Herzog, 2007). Die Feststellung, dass besonders die ersten erfolgreichen Unterrichtserfahrungen den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Herzog, 2007), bestätigen in aktuelleren Studien beispielsweise Bosse et al. (2016) oder auch Seifert und Schaper (2018). Erfahrungen mit inklusiven Lehr-Lernsettings, die im Rahmen von Schulpraktika während des Studiums gesammelt wurden, scheinen einen positiven Einfluss auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zu haben (Hellmich et al., 2016). Gleich-

wohl berichten Greiner et al. (2020) abnehmende Selbstwirksamkeitswerte bei Studienphasen ohne Praktikum. Studienanfänger*innen im zweiten bzw. dritten Semester von Lehramtsstudiengängen weiterführender Schulen weisen hier signifikant positivere Selbstwirksamkeitswerte auf als Studierende höherer Semester (durchschnittlich 6. Fachsemester), die zu diesem Zeitpunkt noch vor ihrem Praxissemester stehen.

Soziale Unterstützung: Betreuungsqualität

Zahlreiche Forschungsbeiträge beschäftigen sich mit dem Einfluss der Betreuung durch schulische und universitäre Mentor*innen auf den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung. Die Qualität der Betreuung steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit dem Zuwachs an subjektiven Kompetenzeinschätzungen im Bereich des Unterrichtens (Schubarth et al., 2012). Eine professionelle Rückmeldung von schulischen oder universitären Betreuungspersonen spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsstudierenden und kann sich gleichzeitig positiv auf die Festigung von Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken (Ingersoll & Strong, 2011). Gröschner und Häusler (2014) erbringen eine empirische Evidenz für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen durch gute Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden in ersten schulischen Praxisphasen. Dieser Befund wurde von Seifert und Schaper (2018) für die universitären Mentor*innen bestätigt, wobei sowohl der Umfang als auch die Qualität der Betreuung betrachtet wurden. Auch für qualitativ hochwertige schulische Betreuung werden positive Auswirkungen auf Leistungsfähigkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden berichtet (Kücholl et al., 2019). Die Analysen von Bartels et al. (2020) im Kontext des Lehramts an Förderschulen haben gezeigt, dass vor allem die Qualität der schulischen Betreuung während einer förderschulischen Praxisphase in einem positiven Zusammenhang mit dem Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung steht.

Emotionale Zustände: Zufriedenheit mit der Praxisphase

Die vierte Einflussgröße auf die Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 2.2) wurde zumindest für (angehende) Lehrkräfte wesentlich seltener untersucht als die ersten drei. Eine Ausnahme bildet die Studie von Gebauer (2013), die den emotionalen Zustand als Berufszufriedenheit bei Lehrkräften untersucht. Diese steht in einem deutlichen positiven Zusammenhang mit deren beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung (Gebauer, 2013). Für Studierende konnte Weyrauch (2019) nachweisen, dass die Praktikumszufriedenheit durch Erfolgserlebnisse erhöht wird, die wiederum eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung nach sich zieht. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die das Praktikum als erfolgreich erleben, „[…] mit mehr Zuversicht zurück in den Studienkontext gehen, in dem Wissen, dass sie auch hier bestehen werden“ (Weyrauch, 2019, S. 188).

Im Folgenden wird einerseits untersucht, wie die langfristige Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten *über die Praxisphase hinaus* und während der darauffolgenden theoretischen Anteile des Studiums verläuft und andererseits wie die beschriebenen Determinanten dies im bisher kaum beforschten Abschnitt *nach* der Praxisphase beeinflussen. Mit angehenden Förderschullehrkräften und der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung wird eine bislang in diesem Zusammenhang wenig beachtete Studierendengruppe fokussiert (Bartels et al., 2020). Deren spezifische Kompetenzen dürften aber mit Blick auf die inklusionsinduzierten Veränderungen des Schulsystems für die Lehrerbildungsforschung zukünftig eine stärkere Rolle spielen, da sie perspektivisch zum Anforderungsprofil aller Lehrkräfte gehören werden (Tervooren et al., 2018).

3. Das Praxissemester im Studium des Förderschullehramts in Gießen

Die untersuchten Studierenden absolvieren ihr Studium des Förderschullehramts an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die oben skizzierte Anforderungskonstellation an Förderschullehrkräfte, die sowohl eine förderpädagogische Fachexpertise als auch die umfassende allgemeine Lehrkompetenz an einer Regelschule umfasst, strukturiert nicht nur den curricularen Aufbau des universitären Studiums, sondern auch die Gestaltung der darin integrierten Praxisphasen.[3] Anders als für die Studierenden aller anderen Lehrämter, deren Praxissemester aus einer einzigen langen Praxisphase an der jeweiligen Schule besteht, ist das Praxissemester im Förderschullehramt an der Justus-Liebig-Universität Gießen in zwei unterschiedliche Phasen gegliedert: Die erste wird an einer Schule mit förderpädagogischem Schwerpunkt bzw. einem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) und die zweite an einer Regelschule absolviert. Die beiden Phasen sind zeitlich unterschiedlich gestaltet: während die Studierenden fünf Wochen lang täglich in der Förderschule sind, erstreckt sich die Regelschulphase über zehn Wochen, in denen aber nur drei bzw. vier Tage pro Woche an der Schule abzuleisten sind (ausführlich s. Basedow et al., in diesem Band). Die unterschiedlichen Lernfelder des Praxissemesters, unter anderem Beobachtungen und Erprobungen im Handlungsfeld Schule sowie Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklungen, sind dadurch jeweils an zwei unterschiedlichen Schulen zu verorten. Lediglich in Ausnahmefällen absolvieren die Studierenden beide Phasen an einer der wenigen Schulen, die beide Schulformen integrieren. Der somit nahezu obligatorische Wechsel der Praktikumsschule zwischen den beiden Phasen bedeutet für die Studierenden einen teilweisen Neubeginn der Praxisphase, da sie nicht nur mit einem neuen Umfeld, sondern auch mit einer Verschiebung der inhaltlichen Fokussierung vom förderschulischen zum fachdidaktischen Schwerpunkt konfrontiert werden. Gleichzeitig

3 Nicht nur das Praxissemester ist, wie im Folgenden beschrieben, zweigeteilt. Auch im vorherigen System der schulpraktischen Studien fand ein Praktikum an einer Förderschule statt, während das zweite an einer allgemeinbildenden Schule absolviert wurde.

ermöglicht ihnen die Durchführung des Praktikums in zwei verschiedenen Schulen „vielfältigere Einblicke in die heterogene Schullandschaft" (Bartels et al., 2020, S. 171). Da die Besonderheit dieser Zweiteilung in der methodischen Anlage der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wird, können von den Ergebnissen auch neue Einblicke in die Wirkungsweise der beschriebenen Aufteilung des Praxissemesters als Ausdruck der Komplexität der Organisation dieses Studiums erwartet werden.

4. Forschungsfragen und Hypothesen

Folgende Forschungsfragen leiten die Untersuchung: (1) Wie entwickelt sich die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten längsschnittlich über den gesamten Zeitraum von vor dem Praxissemester bis zum Ende der Regelstudienzeit? (2) Wie groß ist dabei der Einfluss der theoretisch bedeutsamen Einflussfaktoren im Zeitraum vom Ende der Praxisphase bis zum Ende der Regelstudienzeit? Der bislang wenig analysierte Zeitraum nach Ende des Praxissemesters wird dazu sowohl (2a) im kurzen Abschnitt bis ein Jahr nach seinem Beginn als auch (2b) im langen Abschnitt bis zum Ende der Regelstudienzeit untersucht. In beiden Abschnitten gilt das Interesse der Vorhersagekraft der *Unterrichtserfahrungen* im Praxissemester, der eingeschätzten *schulischen* und *universitären Betreuungsqualität* sowie der *Zufriedenheit* mit der jeweiligen Phase für die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten bzw. deren Entwicklung.

Die berichteten Befunde aus längsschnittlichen Studien legen als Hypothese (1) nahe, während der Praxisphase mit einer steigenden Selbstwirksamkeitserwartung zu rechnen, danach jedoch einen ebenso deutlichen Rückgang dieser Werte auf das Niveau von vor der Praxisphase zu erwarten. Da die stärksten Einflüsse auf Selbstwirksamkeitserwartungen durch Praxiserfahrungen entstehen, die im weiteren Verlauf des Studiums nicht mehr vorgesehen sind, wird für diesen Zeitraum angenommen, dass die entsprechenden Werte nicht mehr signifikant steigen oder fallen.

Die relevanten Einflussgrößen auf die Selbstwirksamkeitserwartung werden in der Reihenfolge der Stärke ihres Einflusses berichtet (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In Bezug auf den kurzen Zeitraum (2a), für den zahlreiche Studien zu einzelnen dieser Determinanten vorliegen, wird demzufolge angenommen, dass die eigenen Erfahrungen in Form selbst gehaltenen Unterrichts darin den stärksten, die Qualität der schulischen und universitären Betreuung einen ebenfalls signifikanten, aber etwas schwächeren und die Zufriedenheit mit der Praxisphase den schwächsten Einfluss zeigen.

Da nach dem Praxissemester keine weiteren Praktika mehr vorgesehen sind, wird auch für den längeren Untersuchungszeitraum (2b), für den kaum vergleichbare Befunde vorliegen, weiterhin ein signifikanter Einfluss aller drei sich aus den Praxissemestererfahrungen speisenden Determinanten auf das Niveau der Selbstwirksamkeitserwartung erwartet.

5. Methode und Daten

5.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Die Studierenden des Förderschullehramts wurden zu acht verschiedenen Zeitpunkten (Messzeitpunkte A bis H) zu ihren Erfahrungen und Selbsteinschätzungen befragt (vgl. Mähler et al., in diesem Band, Abbildung 1 und 2). Die erste Erhebung fand direkt vor dem Praxissemester statt (MZP A), die letzte knapp 3 Jahre später, mit dem Ende der Regelstudienzeit (MZP H). Für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung sind die Erhebungen, die jeweils direkt nach den beiden unterschiedlichen Durchführungsphasen stattfanden: Messzeitpunkt B nach der förderschulischen und Messzeitpunkt C nach der regelschulischen Phase. Während die abhängige Variable *Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten* zu können zu jedem der acht Messzeitpunkte erhoben wurde, wurden die unabhängigen Variablen *Unterrichtserfahrung, schulische* bzw. *universitäre Betreuungsqualität* sowie *Zufriedenheit* mit der Praxisphase zwei Mal, jeweils nach der entsprechenden Durchführungsphase (MZP B bzw. C), erfragt. In die erste – längsschnittliche – Fragestellung gehen die Werte der Selbstwirksamkeitserwartung zu allen acht Messzeitpunkten ein. Für die Fragen nach den Einflüssen der unabhängigen Variablen bezieht sich Frage 2a auf den kurzen Zeitraum von direkt nach dem Praxissemester bis ein Jahr nach ihrem Beginn (MZP C bis D) und Frage 2b auf den längeren Zeitraum bis zum Ende der Regelstudienzeit (MZP C bis H). Die verwendeten Daten aus der Erhebung zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen beziehen sich auf 598 Studierende des Förderschullehramts, die sich gleichmäßig auf vier Kohorten verteilen (Praxissemester 2016: 21.4 %, 2017: 25.1 %, 2018: 22.6 %, 2019: 30.9 %), von denen 83 % weiblich sind und die zu Beginn des Praxissemesters durchschnittlich 22.72 (SD = 3.31; Median = 22) Jahre alt waren.

5.2 Operationalisierung

Als abhängige Variable fungiert in unseren Analysen die Subskala *Selbstwirksamkeit*[4] *bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts* der KIESEL-Skala (Bosse & Spörer, 2014), bzw. der Mittelwert ihrer vier Items (s. Tab. 1) und wird im Folgenden mit „Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten" oder kurz „Selbstwirksamkeitserwartung" bezeichnet. Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1='stimme überhaupt nicht zu' bis 6='stimme voll und ganz zu'[5]. Die Reliabilität kann zu allen acht Messzeitpunkten als zufriedenstellend betrachtet werden.

---

4 Entgegen der Benennung in der vorliegenden Studie bezeichnen Bosse und Spörer ihr Konstrukt nicht als ‚Selbstwirksamkeitserwartung', sondern als ‚Selbstwirksamkeit'.

5 Alle Variablen dieser Untersuchung sind mit dem beschriebenen Antwortformat 1 (keine Zustimmung/negativ) bis 6 (volle Zustimmung/positiv) erhoben worden (ausführlich: Mähler et al., in diesem Band). Das theoretische Mittel der Skalen beträgt somit 3.5. Im Folgenden wird der Übersichtlichkeit halber auf die Dokumentation der wörtlichen Aus-

Tab. 1: Abhängige Variable „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“

Item-Nr.	Text
1	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.
2	Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.
3	Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.
4	Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können.

Anmerkung: Quelle: Bosse & Spörer (2014); Cronbachs Alpha je nach MZP .78 bis .85

Die unabhängigen Variablen sowie ihre Korrelationen werden in Tabelle 2 und 3 beschrieben.

Die Einflussgröße ‚Unterrichtserfahrungen‘ gibt Auskunft über die Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden im Praxissemester und wird in einem offenen Antwortformat zum Messzeitpunkt B und C erhoben. Dabei werden Unterrichtsstunden summiert, die Studierende allein in Anwesenheit einer Lehrperson (‚Unterrichtsversuche‘) und solche, die sie gemeinsam mit der Lehrperson gehalten haben (Lünnemann et al., 2013). Für die Erfassung der Betreuungsqualität werden die Mittelwerte zweier Subskalen des Messinstruments der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (Abs et al., 2009) verwendet. Die Dimension ‚Qualität‘ fokussiert die schulische Betreuung der Lehramtsstudierenden seitens der schulischen Betreuer. Sie wird anhand von elf Items erfasst wie zum Beispiel: „Praktikant*innen können von ihren schulischen Betreuer*innen lernen, wie sie guten Unterricht halten können.“ Die universitäre Begleitung wird durch die zweite Dimension ‚Aufgabenerfüllung‘ mithilfe von neun Items erhoben. Ein Beispielitem lautet: „Für Unterrichtsbesuche werden die jeweiligen Beobachtungsschwerpunkte vorher abgesprochen.“ Beide Subskalen werden jeweils zu den Messzeitpunkten B und C eingesetzt und haben gute Reliabilitätswerte (s. Tab. 2). Zur Erfassung der Zufriedenheit mit der jeweiligen Praxisphase werden die Mittelwerte eines selbstentwickelten Instruments eingesetzt, das für die erste Phase (Förderschule) mit sechs und für die zweite Phase (Regelschule) mit sieben Items die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten erfragt, zum Beispiel die „Kommunikation zwischen Universität und Ihrer Schule“. Die Reliabilitätswerte liegen auch bei diesem Konstrukt im zufriedenstellenden Bereich (s. Tab. 2). Um die Eigenheit der nicht nur zeitlichen, sondern auch inhaltlichen Zweiteilung des Praxissemesters in eine erste (förderschulische) und eine zweite (regelschulische) Phase zu beachten, können die zu Messzeitpunkt B und C erhobenen Werte nicht als sich verändernde Ausprägungen *einer* Variable gesehen werden, sondern müssen als je einmalige Einschätzung der konkreten Phase und somit *einzelne* Variablen behandelt

gestaltung der einzelnen Antwortmöglichkeiten verzichtet. Einzige Ausnahme dieser Regel ist die Unterrichtserfahrung, die in Unterrichtsstunden (à 45 Min.) erhoben wurde.

werden. Das bedeutet für die jeweiligen Determinanten: Die während der jeweiligen Phase gemachten *Unterrichtserfahrungen* sind nicht ohne weiteres vergleichbar, da sowohl fachliche Inhalte und didaktische Herangehensweisen als auch die Zusammensetzungen der Klassen stark differieren können. Die Aussagen der Studierenden zur *Betreuungsqualität* sind bedingt durch den Wechsel der jeweiligen Bezugspersonen zu den unterschiedlichen Befragungszeitpunkten auf unterschiedliche Personen zu beziehen, da mit dem Übergang von der Förderschul- zur Regelschulphase sowohl in der universitären Begleitung durch Praktikumsbeauftragte als auch in der schulischen Betreuung durch Mentor*innen neue Personen relevant werden. In der gleichen Weise ist die *Zufriedenheit mit der Praxisphase* zu den Zeitpunkten nach den beiden Teilphasen nicht als eine sich entwickelnde Kontinuität der Einschätzung desselben Praktikums zu verstehen, sondern als jeweilige Einzelbewertung der gerade beendeten Durchführungsphase. Somit handelt es sich um acht unabhängige Variablen, vier für jede Phase (s. Tab. 2). Die Korrelationstabelle (s. Tab. 3) zeigt, dass die höchsten signifikanten Zusammenhänge zwischen der Betreuungsqualität durch die schulischen Mentor*innen *BQ_S (F)* bzw. *BQ_S (R)* und der Zufriedenheit mit der jeweiligen Phase *Z (F)* bzw. *Z (R)* bestehen (.398/.391).

Tab. 2: Unabhängige Variablen

Determinante	**Förderschule (erhoben: MZP B)**	**Items**	**Cronbachs Alpha**	**MW**	**SD**	**Regelschule (erhoben: MZP C)**	**Items**	**Cronbachs Alpha**	**MW**	**SD**
Unterrichtserfahrung: Stunden, die selbst oder zusammen mit einer Lehrkraft unterrichtet wurden	*UE (F)*	2	-	65.7	35.2	*UE (R)*	2	-	61.0	39.1
Betreuungsqualität durch Mentor*in in der *Schule**	*BQ_S (F)*	11	.919	4.83	.96	*BQ_S (R)*	11	.947	4.45	1.24
Betreuungsqualität durch Mentor*in der *Universität**	*BQ_U (F)*	9	.845	4.43	.94	*BQ_U (R)*	9	.866	4.24	1.02
Zufriedenheit mit der Praxisphase*	*Z (F)*	6	.675	3.95	.85	*Z (R)*	7	.740	3.65	.96

*Anmerkung: $N_{MZP\ B}$ = 398-475; $N_{MZP\ C}$ = 403-425; *Antwortoptionen von 1 (keine Zustimmung/negativ) bis 6 (volle Zustimmung/positiv)*

Tab. 3: Korrelationen der unabhängigen Variablen (nach Pearson)

	UE (F)	**UE (R)**	**BQ_S (F)**	**BQ_S (R)**	**BQ_U (F)**	**BQ_U (R)**	**Z (F)**	**Z (R)**
UE (F)	1	.146**	.070	.000	-.002	.045	.157**	-.038
UE (R)		1	-.004	.226**	-.029	.040	.044	.124**

	UE (F)	UE (R)	BQ_S (F)	BQ_S (R)	BQ_U (F)	BQ_U (R)	Z (F)	Z (R)
BQ_S (F)			1	.099*	.196**	.082	.398**	-.147**
BQ_S (R)				1	.163**	.079	.009	.391**
BQ_U (F)					1	.232**	.348**	.109*
BQ_U (R)						1	.061	.320**
Z(F)							1	.247**
Z(R)								1

***. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant; *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.*

5.3 Statistische Analysen mit gemischten linearen Modellen

Um die Besonderheiten längsschnittlicher Untersuchungen mit vergleichsweise vielen Messzeitpunkten – besonders die Abhängigkeiten der Daten sowie die im zeitlichen Verlauf häufig abnehmende Teilnehmer*innenzahl an den Befragungen (Panelmortalität) – zu berücksichtigen, wurden die Analysen mit gemischten linearen Modellen (Prozedur MIXED) und der Schätzmethode REML unter Verwendung der Software IBM SPSS Statistics (Version 26.0.0.1) durchgeführt (Norušis, 2012). Die durch die mehrfachen Messwiederholungen entstehenden Abhängigkeiten werden hierbei mit modelliert. Dazu haben sich Random-Intercept-Modelle, die die individuellen Level der einzelnen Personen berücksichtigen, als den Daten am besten angepasst erwiesen. Durch die Umstrukturierung der Daten in Beobachtungen je Messzeitpunkt gehen im Vergleich zu listenweisem Fallausschluss weniger Datenpunkte je Person verloren. Die durchgeführten Ausfallanalysen zeigen, dass die Panelmortalität (s. Tab. 4 und 5) zu keinen systematischen Ausfällen führt.

5.3.1 Längsschnittliche Analysen der Selbstwirksamkeitserwartung

In die längsschnittlichen Analysen gingen Daten von 598 Personen mit insgesamt 2001 Beobachtungen ein (s. Tab. 4).[6] Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit einem Random-Intercept-Modell mit dem jeweiligen Messzeitpunkt als Faktor analysiert.

Tab. 4: Längsschnittliche Analysen: Verteilung der Beobachtungen auf die Messzeitpunkte

Messzeitpunkt	A	B	C	D	E	F	G	H	Gesamt
$N_{Beobachtungen}$	412	466	421	249	147	149	77	80	2 001

Anmerkung: ($N_{Personen}$ = 598)

6 Die Befragungen der Messzeitpunkte A bis C fanden mit einem Fragebogen in Präsenzveranstaltungen statt, ab Messzeitpunkt D wurde online erhoben. Dies kann die ab Messzeitpunkt D sinkenden Teilnahmezahlen erklären.

5.3.2 Längsschnittliche Analysen der Einflussfaktoren im Zeitraum nach dem Praxissemester

Die Ermittlung der Einflüsse der unabhängigen Variablen bzw. ihrer Interaktionen mit dem Messzeitpunkt auf die Selbstwirksamkeitserwartung wurde ebenfalls mit Random-Intercept-Modellen vorgenommen, bei denen die acht unabhängigen Variablen, ihre Interaktionen mit dem Messzeitpunkt sowie der Messzeitpunkt selbst als feste Effekte modelliert wurden. Alle Variablen (außer dem Messzeitpunkt *MZP* und der Kohorte *KH*) wurden Z-standardisiert, um interpretierbare standardisierte Regressionskoeffizienten zu erhalten. Für die Analysen der Einflussfaktoren wurde eine verminderte Stichprobe (N = 268) verwendet, da hierbei im Gegensatz zu den längsschnittlichen Analysen der abhängigen Variable in Kap. 5.3.1 nur Personen eingingen, für die gültige Werte zu allen acht unabhängigen Variablen zum jeweiligen Messzeitpunkt vorlagen. In die Analyse des kurzen Zeitraums nach dem Praxissemester von Messzeitpunkt C bis Messzeitpunkt D gingen 367 Beobachtungen, in die des langen Zeitraums (C bis H) 521 Beobachtungen mit ein (s. Tab. 4).

Tab. 5: Analysen im Zeitraum nach dem Praxissemester: Verteilung der Beobachtungen auf die Messzeitpunkte

Messzeitpunkt	Zeitraum	C	D	E	F	G	H	Gesamt
$N_{Beobachtungen}$	C bis D	268	99	-	-	-	-	367
$N_{Beobachtungen}$	C bis H	268	99	53	52	24	25	521

Anmerkung: ($N_{Personen}$ = 268)

Die Analyse der Interaktionen zwischen den unabhängigen Variablen und dem jeweiligen Messzeitpunkt identifiziert Einflüsse der unabhängigen Variablen auf die Art der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung, während für die Einzelvariablen als feste Effekte der jeweilige Einfluss auf das Niveau der Werte der Selbstwirksamkeitserwartung im jeweiligen Zeitraum analysiert wird.

6. Ergebnisse

6.1 Längsschnittliche Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung (Hypothese 1)

Der theoretische Skalenmittelwert der abhängigen Variable „Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten" liegt bei 3.5 (s. Kap. 5.2). Hohe Werte stehen somit für eine hohe Selbstwirksamkeit und umgekehrt. Der empirische Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung liegt zu Beginn des Praxissemesters (Messzeitpunkt A) bei 3.79 und steigt im Verlauf des Praxissemesters auf 4.05 nach der ersten (förderschulischen) Durchführungsphase (MZP B) und auf 4.21 nach der zweiten (regelschulischen) Durchführungsphase (MZP C), um ein Jahr nach Beginn der Praxisphase (MZP D) wieder auf 3.90 zu sinken (s. Tab. 6). Nach weiteren leichten An- und Abstiegen liegt der Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung am Ende der Regel-

Tab. 6: Differenzen der Mittelwerte der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten und paarweise Vergleiche

		Differenz der Mittelwerte							
	MW (SE)	MZP A	MZP B	MZP C	MZP D	MZP E	MZP F	MZP G	MZP H
MZP A	3.79 (.05)		.26***	.42***	.07	.25**	.20	.18	.24
MZP B	4.05 (.05)			.17*	-.19**	.00	-.06	-.08	-.02
MZP C	4.21 (.05)				-.36***	-.17	-.22*	-.25	-.19
MZP D	3.90 (.06)					.19	.13	.11	.17
MZP E	4.04 (.07)						-.06	-.08	-.02
MZP F	3.99 (.07)							-.02	.04
MZP G	3.97 (.09)								.06
MZP H	4.03 (.09)								

*Anmerkung: ($N_{Personen}$ = 598; $N_{Beobachtungen}$ = 2001) *p<.050; **p<.010 ***p<.001; Methode: Prozedur MIXED;*

studienzeit bei 4.03. Dabei sind die Unterschiede von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt von A bis C jeweils statistisch bedeutsam, ebenso der Unterschied von A bis E und von C bis F. Die größte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Messzeitpunkten liegt bei 0.42 (Anstieg zwischen A und C), zwischen zwei aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten bei 0.36 (Abnahme von C bis D) und die von Beginn bis Ende der Messungen bei 0.24 (Anstieg zwischen A und H). Damit wird die erste Hypothese sowohl in ihrem ersten Teil in Bezug auf Anstieg und Rückgang im Verlauf der Praxisphase bestätigt als auch in Bezug auf sich nur wenig ändernde Werte im Zeitraum nach dem Praxissemester, da der Anstieg der Werte von D bis H nicht signifikant ist. Die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten erhöht sich während des Praxissemesters stark, geht allerdings anschließend wieder deutlich zurück und stabilisiert sich bis zum Ende der Regelstudienzeit auf einem leicht höheren Niveau als zu Beginn der Praxisphase.

6.2 Deskriptive Ergebnisse für die unabhängigen Variablen

Neben der Frage der längsschnittlichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten, stand der Einfluss ihrer theoretischen Determinanten *Unterrichtserfahrungen*, *schulische* bzw. *universitäre Betreuungsqualität* und *Zufriedenheit* für den Zeitraum nach Ende des Praxissemesters im Mittelpunkt des Interesses. Diese Einflussgrößen wurden mit acht Variablen erhoben (s. Tab. 2). Die eigenen Unterrichtserfahrungen, gemessen als Anzahl von Stunden, die selbst oder zusammen mit einer Lehrperson gehalten wurden, sind in beiden Phasen ähnlich groß, die hohen Standardabweichungen beider Werte verweisen auf eine hohe Varianz zwischen den einzelnen Befragten. So liegt die Spanne der von den Studierenden angegebenen Unterrichtsstunden für die erste Phase bei 4 bis 203, für die zweite Phase bei 0 bis 220 Stunden. Die Betreuungsqualität wird in beiden Phasen für die schulischen Betreuungspersonen höher eingeschätzt als für die universitären

Betreuenden. Sie erreicht für die Lehrkräfte an der Förderschule den höchsten Wert. Die Qualität der Betreuung wird generell in der ersten Phase höher eingeschätzt als in der zweiten Phase. Auch die Zufriedenheit mit der Organisation der Durchführungsphasen betreffend wird der förderpädagogische (erste) Teil des Praxissemesters positiver eingeschätzt. Zusammengefasst unterrichten die Studierenden in der ersten Phase etwas mehr, schätzen dort die Betreuungsqualität höher ein und sind auch mit dem Praktikum insgesamt zufriedener als in der zweiten Phase.

6.2.1 Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung im kurzen Zeitraum (Hypothese 2a)

Bei der Analyse der Einflüsse der unabhängigen Variablen auf den kurzen Zeitraum von MZP C bis D zeigt sich über die Interaktion der Unterrichtserfahrungen beider Durchführungsphasen mit dem Messzeitpunkt ein signifikanter Einfluss dieser Variable auf die *Entwicklung* der Selbstwirksamkeitserwartung. Die Anzahl der Unterrichtsstunden aus den beiden unterschiedlichen Phasen wirkt dabei in je gegensätzlicher Richtung.

Tab. 7: Schätzer der unabhängigen Variablen im kurzen Zeitraum (MZP C-D)

Parameter	b	SE (b)	p
Konstanter Term	-.341	.125	.007
MZP * Unterrichtserfahrung Förderschulphase	-	-	.031
MZP * Unterrichtserfahrung Regelschulphase	-	-	.004
MZPC * Unterrichtserfahrung Förderschulphase	.028	.058	.625
MZP D * Unterrichtserfahrung Förderschulphase	-.153	.086	.075
MZP C * Unterrichtserfahrung Regelschulphase	.019	.059	.744
MZP D * Unterrichtserfahrung Regelschulphase	.253	.085	.003
Kohorte	-	-	.039
Schulische Betreuungsqualität Förderschulphase	.046	.062	.460
Universitäre Betreuungsqualität Förderschulphase	.050	.059	.398
Schulische Betreuungsqualität Regelschulphase	.140	.060	.020
Universitäre Betreuungsqualität Regelschulphase	.216	.058	.000
Zufriedenheit mit der Förderschulphase	.038	.066	.568
Zufriedenheit mit der Regelschulphase	-.123	.067	.068

Anmerkung: $N_{Personen} = 268$; $N_{Beobachtungen} = 365$; *Methode: Prozedur MIXED;*

Während für den hier betrachteten Zeitraum C bis D mit den oben berichteten längsschnittlichen Mittelwertsvergleichen allgemein ein signifikanter Rückgang der Werte der Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden konnte, zeigt sich hier: Je mehr die Studierenden in der Förderschulphase selbst unterrichten, desto stärker nimmt ihre Selbstwirksamkeitserwartung von Messzeitpunkt C bis D ab. Dagegen gilt: je

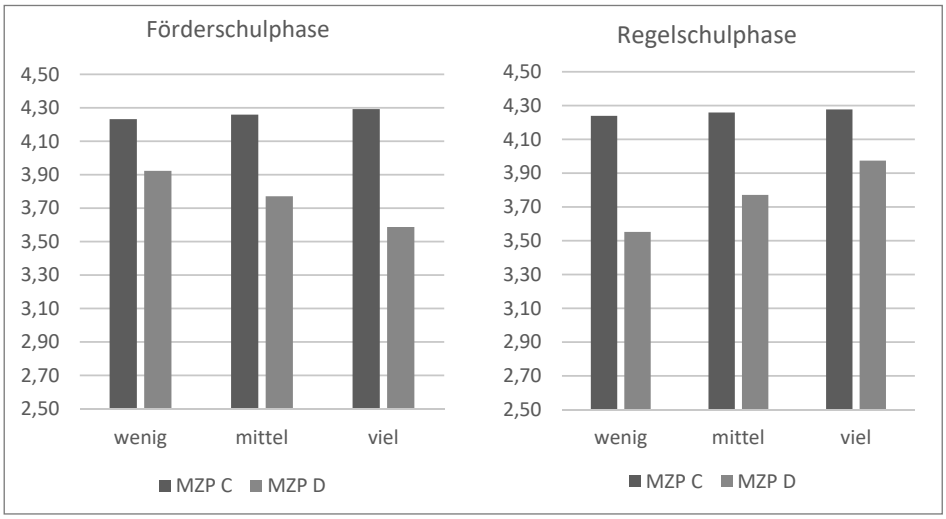


*Abb. 1: Konditionale Effekte der Interaktion Unterrichtserfahrung*MZP auf die Mittelwerte der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten im kurzen Zeitraum nach dem Praxissemester (C-D).*
Anmerkung: wenig Unterrichtserfahrung = MW+1SD; mittel = MW; viel Unterrichtserfahrung = MW+1SD; (theoret. Mittel = 3.5; Darstellung mit Ausschnitt 2.5 bis 4.5); $N_{Personen}$ = 268; $N_{Beobachtungen}$ = 365;

mehr in der zweiten Phase (Regelschule) unterrichtet wird, desto weniger stark sinken die Werte der Selbstwirksamkeitserwartung (s. Abb. 1).

Neben diesen gegensätzlichen Einflüssen auf die *Entwicklung* der Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sich weitere signifikante Einflüsse auf ihr *Niveau*. Je höher die Betreuungsqualität während der Regelschulphase eingeschätzt wird, desto höher liegt der Wert der Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser Effekt ist für die universitäre Betreuungsqualität (b=.216) stärker als für die schulische (b=.140). Weder die Betreuungsqualität in der Förderschulphase noch die Zufriedenheit mit einer der beiden Phasen haben signifikante Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten.

Mit diesen Befunden kann die Hypothese (2a) zum kurzen Untersuchungszeitraum (C bis D) direkt nach dem Praxissemester prinzipiell als bestätigt gelten. Wie angenommen, zeigt die *Unterrichtserfahrung* die stärksten Einflüsse auf die Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten, allerdings je nach Durchführungsphase in gegensätzlicher Weise. Auch die eingeschätzte *Qualität der Betreuung* während des Praxissemesters hat wie vermutet einen signifikanten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten, obwohl dies nur für die zweite Phase (Regelschule) gilt. Somit muss allerdings die Teilhypothese verworfen werden, die innerhalb der Betreuungsformen für die schulische Betreuung der Förderschulphase den stärksten Einfluss annimmt. Für die dritte Determinante der *Zufriedenheit mit der Praxisphase* kann die Hypothese eines Einflusses auf die Selbstwirksamkeits-

erwartung nicht bestätigt werden, da der (negative) Einfluss der Zufriedenheit mit der zweiten Durchführungsphase unter Kontrolle der Kohorte nicht signifikant wird.[7]

6.2.2 Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung im langen Zeitraum (Hypothese 2b)

Für die gesamte Zeit nach dem Praxissemester (Zeitraum C bis H) gibt es keine signifikanten Einflüsse auf die *Entwicklung* der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten. Dennoch zeigen sich auch für diese längere Phase die Einflüsse der schulischen und universitären Betreuung in der zweiten Durchführungsphase auf das *Niveau* der Selbstwirksamkeitserwartung mit nahezu gleichen Effekten wie im kurzen Zeitraum C bis D als statistisch bedeutsam (s. Tab. 8).

Tab. 8: Schätzungen fester Parameter der unabhängigen Variablen im langen Zeitraum (MZP C-H)

Parameter	b	SE(b)	p
Konstanter Term	.181	.145	.214
[MZP = C]	.013	.145	.929
[MZP = D]	-.502	.150	.001
[MZP = E]	-.207	.159	.194
[MZP = F]	-.379	.161	.019
[MZP = G]	-.341	.183	.063
[MZP = H]	0a	0	
Unterrichtserfahrung Förderschule	-.009	.053	.869
Unterrichtserfahrung Regelschule	.049	.055	.370
Schulische Betreuungsqualität Förderschule	.030	.061	.623
Universitäre Betreuungsqualität Förderschule	.049	.057	.393
Schulische Betreuungsqualität Regelschule	.149	.058	.011
Universitäre Betreuungsqualität Regelschule	.203	.056	.000
Zufriedenheit mit der Förderschulphase	.042	.065	.518
Zufriedenheit mit der Regelschulphase	-.126	.065	.056
a. Referenzkategorie			

Anmerkung: $N_{Personen}$ = 266; $N_{Beobachtungen}$ = 519; Methode: Prozedur MIXED;

Auch für diesen Zeitraum zeigt sich ein negativer, allerdings nicht signifikanter Einfluss der Zufriedenheit mit der zweiten Praxisphase auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Anzahl der selbst oder mit einer Lehrkraft gehaltenen Unterrichtsstunden

7 Bei der Analyse der Einflüsse der Determinanten im kurzen Zeitraum von MZP C bis D zeigt sich ein Kohorteneffekt, der aber ohne Auswirkungen auf die Einflüsse der unabhängigen Variablen bleibt, mit Ausnahme der Zufriedenheit. Dieser Kohorteneffekt ist ansonsten weder beim reinen Längsschnittmodell noch bei der Analyse des langen Zeitraums vorhanden.

hat auf die Selbstwirksamkeitserwartung keinen bedeutenden Einfluss. Somit kann für den längeren Zeitraum dieser Studie tendenziell eine Verfestigung der Ergebnisse des kurzen Untersuchungszeitraums konstatiert werden, die in einem fortdauernden Einfluss der Betreuungsqualität in der zweiten Durchführungsphase besteht. Die eigenen Unterrichtserfahrungen in beiden Phasen und die Zufriedenheit mit dem Praxissemester zeigen auf die lange Sicht keine bedeutenden Effekte mehr. Dennoch muss trotz der signifikanten Wirkungsweise der Betreuungsqualität in der zweiten Phase Hypothese 2b verworfen werden, die für den langen Untersuchungszeitraum einen (schwachen) signifikanten Einfluss aller Determinanten annimmt. Von allen Variablen haben in diesem langen Zeitraum nur die Betreuungsqualität durch schulische bzw. universitäre Mentor*innen in der Regelschulphase signifikanten Einfluss auf das Niveau der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten.

7. Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse können zum Verständnis der spezifischen Praxissemesterkonstruktion beitragen, die zwei sehr unterschiedliche Praktikumsphasen aneinander anschließt. Nachdem mittlerweile differenzierte Befunde zur kurzfristigen Wirkung von Praxisphasen in Bezug auf Kompetenz- und Selbstwirksamkeitszuwachs vorliegen, sollte mit dem Aufbau dieser Studie das Augenmerk auf den zeitlichen Abschnitt *nach* dem Praxissemester bis zum Ende der Regelstudienzeit gelegt werden, in dem curricular keine weiteren Praktika mehr vorgesehen sind. Damit kann ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, welche Faktoren der Praxisphase auf lange Sicht für eine nachhaltige Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen verantwortlich sind.

Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten bei Förderschullehramtsstudierenden, die ein Praxissemester absolvieren, werden dabei zunächst bisherige Befunde bestätigt, die sowohl Einstiegswerte der Selbstwirksamkeitserwartung über dem theoretischen Mittelwert als auch deren Anstiege während Praxisphasen beschreiben (Bartels et al., 2020; Eisfeld et al., 2020; Seifert & Schaper, 2018). Auch der festgestellte fast genauso starke Rückgang der entsprechenden Werte im Anschluss an das Praxissemester hebt sich nicht von Ergebnissen bisheriger Studien (z. B. Böhnert et al., 2018) ab. Für den weiteren Verlauf des universitären Studiums zeigen die Analysen einen kleinen, nicht signifikanten Anstieg der Selbstwirksamkeitswerte, die sich auf einem Niveau leicht über dem Ausgangswert stabilisieren. Dieser festgestellte Gesamtverlauf fügt sich in die Erkenntnisse ein, dass berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem durch erste (Praxis-) Erfahrungen veränderbar sind.

Beim Vergleich der deskriptiven Ergebnisse der unabhängigen Variablen mit denen aus den Analysen der gemischten linearen Modelle ergibt sich zunächst ein uneinheitliches Bild. Während die Mittelwerte sowohl der beiden Betreuungsvariablen als auch der Zufriedenheit jeweils in der Förderschulphase über denen der Regelschulphase liegen (und die Studierenden in dieser ersten Phase auch im Durchschnitt mehr Stunden selbst unterrichten), zeigen sich nur für diejenigen unabhängigen Variablen

signifikante Einflüsse im kurzen Zeitraum nach dem Praxissemester, die sich auf die zweite Durchführungs- also die Regelschulphase beziehen. Lediglich die Anzahl der selbst durchgeführten Unterrichtsstunden in der Förderschulphase hat hier bedeutsamen Einfluss, dies aber in negativer Richtung: der ohnehin zu beobachtende Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung im Zeitraum von direkt nach der Praxisphase bis ein Jahr danach wird durch sie verstärkt. Je höher die Zahl der Unterrichtsstunden in der ersten Phase angegeben wird, desto stärker nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung im untersuchten Zeitraum ab. Mit der Zahl der Unterrichtsstunden in der zweiten Phase verhält es sich genau umgekehrt, sie verringert den Rückgang der Werte in der betrachteten Zeitspanne. Eine Erklärung für die Unterschiedlichkeit der Ausprägungen und Auswirkungen der unabhängigen Variablen Betreuungsqualität und Unterrichtserfahrung in den beiden Phasen könnte in einer stärkeren Identifikation der Studierenden mit den förderpädagogischen Tätigkeiten in der ersten Phase liegen, in denen sie den Kern ihres gewählten Studiums sehen und sich deshalb tendenziell hier besser aufgehoben fühlen (höhere Mittelwerte, s. Tab. 2). Gleichzeitig stellen sie in diesem Bereich eventuell höhere Ansprüche an sich selbst, was die Gefahr problematischer Erfahrungen, partiellen Scheiterns und entsprechender Frustration birgt. Dagegen könnte der anders gerichtete Einfluss der Unterrichtserfahrung aus der zweiten Phase mit zweierlei Ursachen erklärt werden. Zum einen könnte sich nach den ersten fünf Wochen Praktikum (Dauer der ersten Phase) eine gewisse Gewöhnung bzw. Routinisierung eingestellt haben, die nun das bewusstere Wahrnehmen der gelingenden Aspekte des Unterrichtens ermöglicht. Vor allem aber ist anzunehmen, dass die Studierenden in der Regelschule stärker mit Inklusion konfrontiert werden als in der Förderschule und sich somit auch eher Erlebnisse und Erfahrungen einstellen, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten haben.

Bei der Betrachtung des langen Zeitraums bis zum Ende der Regelstudienzeit erweist sich die Determinante *Erfahrung* als nicht mehr statistisch bedeutsam für die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten. Offensichtlich findet im Verlauf des weiteren Studiums eine Relativierung der starken Eindrücke des eigenen Unterrichtens statt, die eine Integration des Gelernten in das eigene Kompetenzerleben und -zutrauen ermöglicht.

Anders verhält es sich mit der Determinante *Betreuungsqualität*, die in beiden Untersuchungszeiträumen einen gleichbleibenden Einfluss zeigt. Während Bartels et al. (2020) bei Analysen vergleichbarer Daten[8] zum Zeitpunkt direkt nach dem Praxissemester einen Einfluss der schulischen Betreuung in der ersten Praxisphase auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten feststellen, ist dieser weder im kurzen Zeitraum nach dem Praxissemester noch im längeren Abschnitt bis zum Ende der Regelstudienzeit nachweisbar. In beiden Zeiträumen zeigt hingegen die Betreuungsqualität in der Regelschulphase einen positiven Einfluss auf die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten und hier wiederum die universitäre Betreuungsqualität stärker als die schulische.

8 Der Beitrag analysiert Daten aus der 1. Kohorte der Evaluationsbefragung (Praxissemester 2016), die auch Teil dieser Stichprobe ist.

Mit Blick auf die durchschnittlichen Einschätzungen der Betreuung fällt ins Auge, dass der Variable, die im Mittelwertvergleich der vier unabhängigen Variablen zur Betreuungsqualität die niedrigsten Werte erreicht (Betreuung durch universitäre Dozent*innen während der Regelschulphase), das größte Gewicht in Bezug auf die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusives Unterrichten zufällt. Anscheinend ergeben sich die positiveren Einschätzungen zur schulischen Betreuungsqualität in der ersten Phase, die zum Ende des Praxissemesters noch einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben (Bartels et al., 2020), als Folge eines starken gegenwärtigen Eindrucks, der im Laufe der Zeit an Gewicht verliert. Die Betreuung des Praktikums durch Dozierende der Universität mit ihrer stärker vom Alltag an der Schule distanzierten und mit wissenschaftlich-theoretischen Bezügen komplexeren Konzeption wird von Lehramtsstudierenden zwar im Vergleich zur schulischen Betreuung als weniger praxisrelevant eingeschätzt (Gröschner et al., 2013), ist aber offensichtlich in Bezug auf nachhaltige Reflexion und zuversichtsfördernde Integration des Erfahrenen wirkungsvoller. Um die Unterschiede der Einflüsse der Betreuung in den beiden Phasen zu erklären, muss berücksichtigt werden, dass sich diese nicht nur durch ihren inhaltlichen Schwerpunkt (förderpädagogisch bzw. fachdidaktisch), sondern auch durch verschiedene Schularten und eine differente zeitliche Strukturierung unterscheiden. Diese führt dazu, dass die Studierenden nahezu doppelt so lange an einer Regel- wie an einer Förderschule tätig sind. Diese ungleiche zeitliche Gewichtung könnte somit durchaus Konsequenzen für die langfristige Wirkung der jeweiligen Einflüsse haben. Zusätzlich muss zumindest in Erwägung gezogen werden, dass die auf die zweite Phase bezogenen Einschätzungen gewisse Anteile aus den Einschätzungen zur ersten Phase miteinbeziehen und somit entgegen der oben betonten Notwendigkeit ihrer Abgrenzung voneinander, auch Effekte einer Summierung bzw. Aufschichtung beinhalten. Das könnte dazu führen, dass beispielsweise inhaltliche Aspekte der fachdidaktischen Unterrichtsberatung durch schulische Mentor*innen in der Regelschule vor dem Hintergrund der zeitlich vorangegangenen Besprechungen mit den förderschulischen Lehrpersonen stattfinden. Die eingebrachten Argumente, Methoden und Tipps der Betreuenden in der zweiten Phase werden also nicht als neu und gewissermaßen alleinstehend rezipiert, sondern im Anschluss an Vorgängiges als Ergänzungen, Relativierungen oder Widersprüche/Infragestellungen begriffen. Hierin könnte eine stärkere Herausforderung liegen, die kurzfristig als Zumutung bzw. Überforderung empfunden wird aber dennoch auf längere Sicht eine dialektische Wirkung auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen entfalten könnte.

Der Blick auf die eingangs skizzierte mehrperspektivische Bezogenheit des Förderschullehrberufs und seiner im Wandel befindlichen Praxis auf schulische Inklusion, vor allem im Bereich des Unterrichtens, lässt diese Interpretation der Befunde als Indikatoren einer kontinuierlichen Erfahrungs- und Wissensaufschichtung bzw. -relationierung im Verlauf der Praxisphase und auch im Fortgang des Studiums als plausibel erscheinen. Die in der Förderschulpraxis und mit entsprechender Betreuung und Beratung erfahrenen Praktiken beispielsweise der Diagnostik und Differenzierung werden vermutlich im Zuge der stärkeren Bezugnahme auf fachdidaktische Notwendigkeiten ohnehin anders

gelagerte heterogene Zusammensetzungen der Lerngruppen irritiert und in Frage gestellt. In diesem Licht besteht kein Widerspruch in der Gleichzeitigkeit einer zunächst schlechteren oder kritischeren Einschätzung einer Betreuung, die sich eventuell herausfordernder darstellt als die zuvor erlebte, und ihrer im Gegensatz dazu trotzdem stärkeren Auswirkung auf das eigene Zutrauen in die Bewältigung zukünftiger Anforderungen.

8. Fazit

Mit dem acht Messzeitpunkte umfassenden Untersuchungsdesign kann erstmals die langfristige Stabilität der positiven Werte der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten im Zeitraum nach einem Praxissemester gezeigt werden. Die auf den ersten Blick unspektakulär verlaufende Kurve der Selbstwirksamkeitserwartung kann als Bestätigung der Einschätzung gelten, dass die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartung als ein langfristiger Prozess mit unterschiedlichen Phasen und vielen Einflussfaktoren anzusehen ist. Auch Praxisphasen sind ein essentieller Bestandteil dieses Prozesses – aber entgegen teilweise überhöhter Erwartungen vor allem an Praxissemester (Rothland, 2020) möglicherweise nicht der einzig entscheidende. Die sich an das Praxissemester anschließenden Studiensemester beinhalten ebenso wichtige und nachhaltig wirksame Lern- und Reflexionsmöglichkeiten, die dazu beitragen, professionelle Kompetenzen und entsprechende Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln. So lässt sich einordnen, dass die Werte der Selbstwirksamkeit nach dem starken Rückgang zu Beginn der Postpraxisphase wieder deutlich ansteigen und sich im Laufe der Zeit auf leicht höherem Niveau als vor dem Praxissemester verfestigen.

Das vorliegende Längsschnittdesign beweist eine zusätzliche Stärke bei der Analyse langfristig wirksamer Einflüsse. So kann über beide untersuchten Zeiträume hinweg ein signifikanter Einfluss der Betreuungsqualität aus der zweiten Praktikumsphase nachgewiesen werden: je höher sie eingeschätzt wird, desto größer ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung. Damit wird in der vorliegenden Untersuchung erneut die große Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Begleitung und Betreuung während praktischer Phasen des Studiums bestätigt, wie dies bereits von Gröschner und Seidel (2012) festgestellt wurde. Zur Aufklärung der Ursachen unterschiedlicher Einflussstärken zwischen schulischer und universitärer Betreuungsqualität sowie zwischen den beiden Phasen könnten vertiefende Detailanalysen beitragen, um die jeweiligen Interpretationen von Spekulationen zu befreien.

Weder der quantitative Umfang der im Praktikum gemachten Unterrichtserfahrungen noch die Zufriedenheit mit der Praxisphase haben auf lange Sicht einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten zu können. Die unterschiedliche Wirkung der Unterrichtserfahrung aus den beiden Phasen kann dabei als Hinweis gesehen werden, die Studierenden behutsamer an die Praxis heranzuführen und eventuell erst später in größerem Umfang selbst unterrichten zu lassen. Stärkeres Gewicht hat aber die Erkenntnis eines interdependenten Zusammenhangs beider Phasen, von denen die erste die diagnostischen und

didaktischen Aspekte förderpädagogischen Handelns thematisiert, während die zweite tatsächlich inklusives Unterrichten ermöglicht.

Viele Studierende sammeln auch nach dem Praxissemester noch weitere pädagogische Erfahrungen, teils sogar in Unterrichtssituationen (z. B. Vertretungsunterricht oder auch Unterricht im Rahmen der Schülerakademien sowie Lerncamps), die aber außerhalb des universitären Curriculums zu verorten sind und somit auch keinen Eingang in die Evaluationsbefragung finden. Diese nicht erfassten Erfahrungen sollten in zukünftige Untersuchungen ebenfalls miteinbezogen werden, um die Rolle dieser Determinanten aufzuklären.

Durch die verstärkten Bestrebungen, Inklusion in allen Bildungsbereichen zu realisieren, werden sich allerdings auf die Dauer nicht nur Förderschullehrer*innen, sondern alle Lehrkräfte den dadurch entstehenden Herausforderungen stellen müssen. Entsprechend sollten zukünftige Untersuchungen die Bedingungen für die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusives Unterrichten für alle Lehramtsstudiengänge identifizieren und somit umzusetzen helfen.

Literatur

Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem): Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente*. *Materialien zur Bildungsforschung: Bd. 22*. GFPF.

Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *17*(2), 86–95. https://doi.org/10.1177/088840649401700203

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area: Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (Bd. 21, S. 11–26). Waxmann.

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 87*. Waxmann.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (S. 71–81). Academic Press.

Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R. & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5

Bauer, M., Traub, S. & Kunina-Habenicht, O. (2020). Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(2), 367–391. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2007). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Waxmann.

Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen – Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum, *11. 2018,1*, 85–108.

Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 103–116.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*(4), 279–299.

Ding, K. (2020). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden: Empirische Untersuchung im Kontext des Semesterpraktikums unter besonderer Berücksichtigung von Attributionsstilen.*

Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden: Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie in Mecklenburg-Vorpommern. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, *3*(1), 48–66. https://core.ac.uk/download/pdf/287232088.pdf

Frohn, J., Schmitz, L. & Pant, H. A. (2020). *Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht.* https://doi.org/10.35468/5798_02.2

Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(2), 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 316–335). Waxmann.

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *27*(1–2), 77–86. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090

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?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9

Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 67–85.

Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf: Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2006. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 58*. Waxmann. http://www.waxmann.com/kat/1770.html

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, *23*(1), 21–43. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8

Klingebiel, F., Mähler, M. & Kuhn, H. P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179–208). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6

KMK & HRK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünnemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 87–114). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3

König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6

Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, *1*(1), 5–25.

Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(4), 945–966. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Lünnemann, M., Darge, K., Tachtsoglou, S. & König, J. (2013). *Ewi+. Erziehungswissenschaftlich begleitete praktische Lerngelegenheiten von angehenden Lehrkräften in Uni und*

Schule (EwiPLUS): Codebook zum Pilotierungsfragebogen AT. https://kups.ub.uni-koeln.de/5061/1/EwiPlus_Codebuch_AT_2013-02-18.pdf

Norušis, M. J. (2012). *IBM SPSS statistics 19 advanced statistical procedures companion*. Prentice Hall.

Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, *55*, 240–254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(2), 270–287.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *14*(1), 12–25. https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12

Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz: Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*.

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gotmann, C., Kamm, C. & Krohm, M. (2012). *Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg*, S. 137–169. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*(44), 28–53.

Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester: Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195–222). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7

Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottruck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen-und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 11–21).

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(4), 601–623. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7

Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern.* Landesinstitut für Lehrerbildung und Schlentwicklung (LI) Hamburg.

Weyrauch, M. (2019). *Effekte der Praktikumszufriedenheit im Bachelor of Arts Studiengang auf die Studienmotivation der Bachelor of Arts Studierenden an der RWTH Aachen.*

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

5 Emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und der Attribution von Misserfolgserlebnissen

Eine Studie im Rahmen des Praxissemesters in der Lehramtsausbildung

S. Franziska C. Wenzel & Yasemin Z. Varol

Abstract: Das Praxissemester soll Lehramtsstudierenden einen realistischen Einblick in den Berufsalltag geben und Berufswahlmotive festigen. Intrinsische Berufswahlmotive, wie der berufsbezogene intrinsische Wert, werden als günstige Voraussetzung für ausgeprägtes Interesse und Lehr-Lernverhalten betrachtet. Erste praktische Erfahrungen können aber herausfordernd sein. Gerade die Bewertung negativer Erlebnisse im Praxissemester kann sich auf das psychische Wohlbefinden Lehramtsstudierender auswirken und die Gefahr von hohem Belastungserleben bergen. Vorliegend wurde der Einfluss der Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung als Mediator des angenommenen Zusammenhangs zwischen dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und emotionaler Erschöpfung untersucht. Unter Einsatz von multipler Imputation wurden die Daten von 952 Lehramtsstudierenden analysiert. Eine Mediationsanalyse zeigte, dass ein höherer berufsbezogener intrinsischer Wert ein signifikanter Prädiktor für geringere emotionale Erschöpfung war (β = -.210), wobei dieser Effekt durch eine Attribution von Misserfolgserlebnissen auf mangelnde Begabung partiell mediiert wurde (β = -.116). Implikationen für schulische Mentor*innen und universitäre Betreuer*innen zur Gestaltung von Feedbackgesprächen und Peer-Teaching-Formaten werden als Methoden diskutiert, die die motivationale Erlebensqualität von Studierenden fördern und Belastungserleben reduzieren können.

The practical semester is intended to give student teachers a realistic insight into everyday working life and to consolidate career choice motives. Intrinsic career choice motives, such as the intrinsic value of the teaching profession, are considered to be favorable prerequisites for pronounced interest and teaching-learning behavior. However, initial practical experiences can be challenging. Especially the evaluation of negative experiences in the practicum can have an impact on the psychological well-being of student teachers and can pose the risk of high stress experiences. The present study investigates the influence of attribution of failure experiences in the

practical semester to lack of talent as a mediator of the hypothesized relationship between the intrinsic value of the teaching profession and emotional exhaustion. Using multiple imputation, data from 952 student teachers were analyzed. A mediation analysis showed that higher intrinsic value was a significant predictor of lower emotional exhaustion (β = -.210), with this effect partially mediated by an attribution of failure experiences to lack of aptitude (β = -.116). Implications for school mentors and university supervisors to design feedback sessions, and peer teaching formats are discussed as methods that can promote student teachers' motivational experiences and reduce experiences of stress.

Keywords: Berufswahlmotivation, Berufsbezogener intrinsischer Wert, Emotionale Erschöpfung, Attribution, Mediationsanalyse

Intrinsic career choice motiv, intrinsic value, emotional exhaustion, attribution, mediation analysis

1. Einführung

Die Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums ermöglichen Studierenden, realistische Einblicke in das Berufsleben einer Lehrkraft zu erhalten und ihre Berufswahlmotivation und Eignung für den Beruf kritisch zu hinterfragen. Dabei können die Gründe für die Berufswahl „Lehrkraft" unterschiedlicher Natur sein. Neben der Sicht auf die eigene Lehrbefähigung stehen für einige der persönliche Nutzen, im Sinne der Sicherheit des Berufs und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, im Vordergrund. Andere wiederum möchten einen sozialen und gesellschaftlichen Beitrag leisten, mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten, die Zukunft dieser aktiv mitgestalten und soziale Benachteiligung aufheben (Watt et al., 2012). Erwartungs- und Wertzuschreibungen in Bezug auf den Lehrberuf sind dementsprechend wichtige Determinanten der Berufswahlmotivation für Lehramtsstudierende (Watt & Richardson, 2007). Zieht man Erwartungs-Wert-Theorien (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) heran, so ist zum einen die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, bezogen auf die antizipierten Herausforderungen des Lehrberufs, ein zentraler Faktor der Berufswahlmotivation. Zum anderen sind der eingeschätzte Wert, die Bedeutung und Konsequenzen einer Entscheidung für den Lehrberuf als zentraler Aspekt der Berufswahlmotivation zu sehen. Berufswahlmotive ergeben sich beispielsweise aus der Einschätzung der eigenen Fähigkeit zu unterrichten, dem Interesse am Lehrberuf oder der Einschätzung der Bedeutung des persönlichen Nutzens, der mit dem Beruf einhergeht (König et al., 2013). Berufswahlmotive lassen sich in den Phasen der Berufsfindung, der Ausbildung, wie auch in der Phase der Berufstätigkeit identifizieren.

Insbesondere intrinsische Berufswahlmotive, die etwa fachspezifische, soziale und gesellschaftsbezogene Motive oder das Interesse am Lehrberuf umfassen, sind bedeutsam und korrelieren untereinander positiv (König & Rothland, 2013). Ein motivationaler Faktor, der die Berufswahl besonders stark beeinflusst, ist der sogenannte *in-*

trinsische Wert, der einer beruflichen Tätigkeit beigemessen wird (König & Rothland, 2013). Der berufsbezogene intrinsische Wert bezieht sich auf die Freude, die man bei der Ausführung oder den Folgen der Ausführung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit empfindet oder zu empfinden antizipiert (Eccles & Wigfield, 2002; Rosenzweig et al., 2019). Damit eng verbunden ist das Interesse an der Auswahl und Ausübung des Lehrberufs (vgl. Schiefele et al., 2018) und das Engagement, mit dem Lehramtsstudierende ihre Lern- und Leistungsziele verfolgen (König & Rothland, 2013).

Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern intrinsische Berufswahlmotive, wie konkret der berufsbezogene intrinsische Wert, der von Lehramtsstudierenden dem Lehrberuf beigemessen wird, einen Einfluss auf die Bewertung des eigenen Bewältigungsverhaltens von negativen und emotional belastenden Erlebnissen im Praxissemester hat. So ist die aktive Lehrzeit und Unterrichtsgestaltung während des Praxissemesters in der Regel auf 45 Minuten begrenzt, weshalb für Lehramtsstudierende die Einhaltung ihres Unterrichtsplans und der angedachten Struktur besonders wichtig ist. In der spezifischen Lehreinheit geht es darum, einerseits das Lernziel zu erreichen, und andererseits die eigenen Fähigkeiten gegenüber sich selbst und den betreuenden Lehrkräften unter Beweis zu stellen. Kommt es allerdings zu Störungen im Unterrichtsgeschehen, beispielsweise durch Schüler*innen, die flüstern und lachen, kann der geplante Ablauf beeinträchtigt werden und die Störung so stark in den Vordergrund rücken, dass der Unterrichtsfluss unterbrochen und der Plan nicht erfüllt wird (Gold, 2015). Eine misslungene Bewältigung von herausfordernden Ereignissen kann dabei einem Mangel an eigenen Fähigkeit und der fehlenden Begabung als Lehrkraft zugeschrieben und derartige Erfahrungen so bewertet werden, dass sie als selbstwertmindernd empfunden werden. Diese individuellen subjektiven Attributionen von Misserfolgen können wiederum das subjektive emotionale Erleben von Lehramtsstudierenden im Praxissemester beeinflussen. Konkret können Misserfolge, zum Beispiel, wenn der Unterricht nicht wie geplant verläuft, als sehr belastend erlebt werden (Kumschick et al., 2020).

Kommen bei der Entscheidung zum Ergreifen des Lehrberufs vor allem intrinsische Motive zum Tragen, ist zu vermuten, dass sich diese auch positiv auf das psychische Wohlbefinden (McLean et al., 2019) und auf den Umgang mit Misserfolgs-

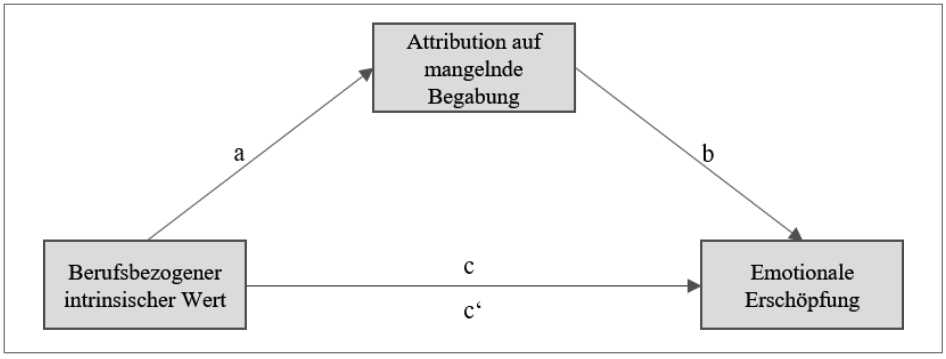


Abb. 1: Das angenommene Mediationsmodell

erlebnissen im Zuge der Lehrtätigkeit auswirken. Daher soll im vorliegenden Beitrag die Rolle des berufsbezogenen intrinsischen Werts für die Attribution von Misserfolgserlebnissen während des Praxissemesters beleuchtet sowie direkte und indirekte Auswirkungen auf das wahrgenommene Belastungserleben, im Sinne einer erhöhten emotionalen Erschöpfung, betrachtet werden (siehe Abb. 1).

1.1 Intrinsische Berufswahlmotive und Erschöpfung

In der nationalen und internationalen empirischen Forschung zum Lehrberuf stehen zumeist die Interessen, Orientierungen und Motive junger Erwachsener im Fokus, die sie dazu bewegen, den Lehrberuf anzustreben. Dabei gelten intrinsische Berufswahlmotive und vor allem positive Wertzuschreibungen des Lehrberufs als günstige Ausgangslage für die Lehrkräftebildung und das lehrberufsspezifische Handeln (König et al., 2013; Rothland, 2011). Konkret konnte in bisherigen Studien gezeigt werden, dass insbesondere intrinsische Motive von Lehramtsstudierenden mit einem höheren Lern- und Leistungsmotiv zusammenhängen, womit auch ein positiver Effekt auf die Kompetenzentwicklung angenommen wird (König & Rothland, 2013). Die mögliche Erklärung ist, dass ein Verhalten, das intrinsisch motiviert ist, mit mehr Interesse, Anstrengung, Aufmerksamkeit sowie mit mehr Energie im Lern- und Arbeitsprozess verfolgt wird (Rheinberg & Engeser, 2018). Neben den Auswirkungen auf das Lern- und Arbeitsverhalten sind aber auch Effekte auf das Gesundheitsverhalten zu erwarten. Ryan und Deci (2000) argumentieren in ihrem theoretischen Paper, dass intrinsisch motivierte Tätigkeiten und das mit ihnen einhergehende Wachstum an Wissen und Kompetenz mit größerem psychischen Wohlbefinden verbunden sind. So werden intrinsisch determinierte Beweggründe für die Berufswahl auch im Hinblick auf gesundheitsförderliche oder –hinderliche Konsequenzen wie Burnout im Lehrberuf untersucht (vgl. Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Reichl et al., 2014; Rothland, 2012; McLean et al., 2019). Konkret konnte in einer Untersuchung von Rothland (2013) gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende, die motivationale Defizite aufweisen, unter anderem häufiger dem sogenannten „Risikomuster B" der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zugeordnet werden können (für Vertiefung vgl. Schaarschmidt & Fischer, 1997). Dieses Muster wird beschrieben durch ein geringes Engagement, gekennzeichnet beispielsweise durch eine geringe Einschätzung der Bedeutsamkeit der Arbeit und einem geringen beruflichen Ehrgeiz, bei gleichzeitig vorliegender geringer Widerstandsfähigkeit, gekennzeichnet beispielsweise durch eine hohe Resignationstendenz bei Misserfolgen (Schaarschmidt & Fischer, 1997). Vor allem angehende Lehrkräfte, die diesem ungünstigen Muster zuzuordnen sind, fehlt es an Schutz durch eigene Ressourcen, um die berufliche Leistungsfähigkeit langfristig aufrechtzuerhalten. So zeigen sie damit eine stärkere Assoziation mit negativen Emotionen und emotionaler Erschöpfung als Kernsymptom von Burnout (Rothland, 2013; Artelt & Kunter, 2019). Dagegen liegen nur wenige Erkenntnisse vor, welche sich mit der Beziehung konkret zwischen intrinsischen Berufswahlmotiven und dem Belastungserleben beschäftigen (z. B. McLean et al., 2019). So konnten McLean und

Kollegen (2019) zeigen, dass ausgeprägte intrinsische Berufswahlmotive von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit geringeren Werten in der Burnout-Facette Depersonalisation standen, wohingegen der angenommene Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung keine Unterstützung fand. In einem personenorientierten Ansatz könnten sich intrinsische Berufswahlmotive und Werthaltungen gegenüber dem Lehrberuf als ein zentraler Prädiktor und Frühindikator für die psychische Gesundheit angehender Lehrkräfte zeigen. Dadurch könnte dem frühzeitigen Ausscheiden aus dem Lehrberuf vorgebeugt und Lehrkräfte bei der beruflichen Entwicklung von Strategien zur Gesunderhaltung unterstützt werden. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es dementsprechend, die vorliegende Forschungslücke zu reduzieren und den Zusammenhang von intrinsischen Berufswahlmotiven und Werthaltungen mit emotionaler Erschöpfung bei angehenden Lehrkräften im Praxissemester genauer zu untersuchen.

1.2 Attribution als Mediator

Die Attributionstheorie von Weiner (1985) besagt, dass Menschen ein grundlegendes Bedürfnis haben, Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen in ihrem Leben kausal zu erklären (Ursachenzuschreibung), und dass diese Erklärungen vorhersagbare kognitive, emotionale sowie verhaltensbasierte Reaktionen erzeugen (siehe auch Weiner, 2010). Entscheidend dabei ist, dass die wahrgenommene Erklärung für ein Ereignis wichtiger als die tatsächliche Ursache ist, und verschiedene Personen dasselbe Ereignis auf unterschiedliche Weise wahrnehmen können. Die Suche nach Ursachen von Handlungsergebnissen, die Attribution, erklärt nicht nur vergangenes Verhalten, sondern beeinflusst auch zukünftiges Verhalten und Erfolgserwartungen (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Dabei steht die individuelle Bewertung des eigenen Handelns in Verbindung mit spezifischen eigenen Werthaltungen und dem emotionalen Erleben von Situationen als belastend oder herausfordernd (Weiner, 2010). So ergeben sich für unterschiedliche Personen unterschiedliche individuelle Attributionen zu Misserfolgserlebnissen und auch unterschiedliche Konsequenzen daraus. Diese sind abhängig davon, ob das Erlebnis auf die mangelnde eigene Fähigkeit, die mangelnde eigene Anstrengung, reines Pech oder die Schwierigkeit der Aufgaben/des Problems zurückgeführt wird (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Ursachen für Misserfolgserlebnisse können dementsprechend internal (innerhalb der Person liegend, z. B. mangelnde Begabung) oder external (außerhalb der Person liegend, z. B. Pech) attribuiert werden, was Weiner (2010) als Dimension der *Lokation* bezeichnet. Die Dimension der *Stabilität* bezieht sich darauf, ob Ursachen als zeitlich stabil (z. B. mangelnde Begabung) oder zeitlich variabel (z. B. fehlende Anstrengung oder Pech) auftretend beurteilt werden. Darüber hinaus lassen sich Ursachen auf der Dimension der *Kontrollierbarkeit* durch die handelnde Person klassifizieren, wobei beispielsweise das Ausmaß der eigenen Anstrengung eher kontrollierbar ist als Pech oder mangelnde Begabung.

Übertragen auf den Praxissemesterkontext stellt sich die Frage, welche Attributionen bei Misserfolgserlebnissen im schulischen Praxissemester durch Lehramtsstudierende vorgenommen werden, und ob beziehungsweise inwiefern diese Bewertung den Zusammenhang zwischen dem beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Wert und der erlebten emotionalen Erschöpfung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester beeinflusst. Wenn es darum geht, Lehramtsstudierenden dazu zu verhelfen, sich von eher ungünstigen Erwartungen hinsichtlich beruflicher Anforderungen und Befähigungen zu trennen und sie im weiteren Kompetenzerwerb zu stärken, so ist vor allem eine Betrachtung der Attribution von Misserfolgsursachen notwendig. Misserfolgserlebnisse, die zwar als internal, aber dennoch kontrollierbar attribuiert werden, können zwar zunächst zu Schuldgefühlen führen (Weiner, 2000), bergen aber die Hoffnung auf künftiges Erfolgserleben, beispielsweise durch vermehrte Anstrengung (Ding & Rohlfs, 2020). Werden die Ursachen für den Misserfolg internal attribuiert und scheinen zudem unkontrollierbar, haben sie ein größeres Potenzial den Selbstwert und das Fähigkeitskonzept in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit zu mindern und Kompetenzentwicklung zu erschweren. Aus diesem Grund setzt dieser Artikel bei der Attribution auf mangelnde Begabung bei Misserfolgserlebnissen an und fokussiert so die nachweislich ungünstigste Form der Attribution bei Misserfolgserlebnissen.

1.2.1 Intrinsische Berufswahlmotive und Attribution

Mit dem Erwartungs-Wert-Modell haben Eccles und Kolleg*innen (vgl. Eccles & Wigfield, 2002; Rosenzweig et al., 2019) ein umfassendes und mittlerweile empirisch gut überprüftes Rahmenmodell vorgelegt, in dem Erwartungen über zukünftigen Erfolg oder Misserfolg sowie Wertzuschreibungen für Tätigkeiten als zentrale Determinanten der Motivation bei akademischen Entscheidungen beschrieben werden (Spinath, 2011). Es zeigte sich dabei, dass vor allem der subjektive Wert, der einer Tätigkeit zugeschrieben wird, die Aufnahme dieser Tätigkeit vorhersagt, während die Erfolgserwartung vornehmlich die Leistung beeinflusst (König & Rothland, 2013). Um die Erwartungen für zukünftige Erfolge einschätzen zu können, ziehen Personen typischerweise das Wissen über die eigenen Fähigkeiten (Fähigkeitsselbstkonzept) heran (Eccles & Wigfield, 2002).

Intrinsisch motiviertes Verhalten wird dabei wegen der bisher gesammelten positiven Erfahrungen gezeigt, die mit der Ausübung und Erweiterung oder der Konsequenzen der eigenen Fähigkeiten verbunden sind oder durch sie erwartet werden. Daraus folgt zudem, dass Menschen, wenn sie eine bestimmte Tätigkeit als angenehm empfinden, diese mit mehr Engagement und Anstrengung ausüben, was wiederum mit höherer motivationaler Persistenz und Performanz verbunden ist (Cerasoli et al., 2014).

Bei der Attribution von Misserfolgserlebnissen können motivationale Voreingenommenheiten auftreten. Ein häufig replizierter Befund spricht dafür, dass Attributionen für eigenes Verhalten oder Erlebnisse eher selbstwertdienlich vorgenommen werden, in dem Sinne, dass Erfolg eher auf internale, wohingegen Misserfolg eher

auf externale Ursachen zurückgeführt wird (für einen Überblick siehe Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Allerdings zeigt sich auch, dass die Ausprägung des eigenen Begabungskonzepts (bzw. des Fähigkeitsselbstkonzepts) einen Einfluss darauf hat, ob Misserfolgserlebnisse eher internal (z. B. als mangelnde Begabung) oder external (z. B. als Pech) attribuiert werden (vgl. Deters & Hellmich, 2010; Benölken, 2015; König, 2011). Dabei sind für eine zukünftig hohe Leistungsmotivation, Attributionen von Misserfolgserlebnissen auf fehlende Anstrengung oder Pech günstiger als auf mangelnde Begabung (Spinath, 2018). In einer Studie von König und Rothland (2013) konnte zudem gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende mit vorwiegend intrinsischen Berufswahlmotiven eher Hoffnung auf Erfolg und weniger Furcht vor Misserfolg in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit berichteten. Dies zeigt, dass der Bewertung von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester durch Studierende, die in ihrer Berufswahl vor allem durch intrinsische Motive und Wertzuschreibungen geleitet sind, besondere Bedeutung zukommt. Während die motivationalen Folgen verschiedener Attributionsstile bei Misserfolgserlebnissen häufig untersucht wurden (vgl. Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018), sind motivationale Faktoren, im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften und Begabungskonzepten, als Bedingung für Attributionsstile insgesamt noch wenig empirisch untersucht worden, weshalb die vorliegende Untersuchung hier ansetzt. Da Lehramtsstudierende mit hohem berufsbezogenem intrinsischen Wert auch eine höhere Kompetenzerwartung und ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept von sich als Lehrkraft haben sollten, ist es weniger wahrscheinlich, dass diese Misserfolgserlebnisse auf ihre mangelnde Begabung attribuieren. Deshalb wird ein negativer Zusammenhang von berufsbezogenem intrinsischem Wert und Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung erwartet.

1.2.2 Attribution und Wohlbefinden

Während eine Reihe von Studien einen positiven Effekt optimistischer, selbstwertstärkender Attribution bei Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen auf das Wohlbefinden belegen (bspw. Gordeeva & Osin, 2011; Zhang et al., 2014; Cheng & Furnham, 2003), zeigt eine Vielzahl von Untersuchungen auch, dass die Attribution negativer Erlebnisse auf internale, stabile und globale Ursachen negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden hat. Jowsey und Kollegen (2012) untersuchten beispielsweise, ob sich optimistische von pessimistischen Personen in ihrer Lebensqualität, die mit Lebenszufriedenheit gleichzusetzen ist, unterscheiden. Die Forscher fanden, dass Personen mit einem selbstwertstärkenden Attributionsstil eine signifikant höhere Lebensqualität aufwiesen, als jene Personen mit einem eher selbstwertkritischen Stil. Auch Kinderman und Kollegen (2011) konnten zeigen, dass selbstwertmindernde Attributionen in Misserfolgssituationen mit einem geringen Wohlbefinden zusammenhängen. Darüber hinaus konnten Hu et al. (2015) im Rahmen einer Metaanalyse, die 86 Studien umfasste, Bestätigung dafür finden, dass die Attribution von negativen Erlebnissen auf internale, stabile und globale Aspekte (wie bspw. mangelnde Begabung),

negative Konsequenzen für das Wohlbefinden hat und zu Depression führen kann. Joiner (2001) konnte zudem zeigen, dass die Attribution von negativen Erlebnissen auf stabile und globale Ursachen, die Anfälligkeit für eine bestimmte Konstellation an depressiven Symptomen erhöht, die mit Hoffnungslosigkeit in Verbindung stehen. Somit hat die Attribution negativer Erlebnisse nicht nur Einfluss auf das aktuelle Wohlbefinden von Personen, sondern wirkt sich auch auf zukünftige Motivation und Verhaltensweisen aus (Joiner, 2001). Außerdem liegen bereits Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolgserlebnissen und dem Wohlbefinden spezifisch bei Lehrkräften vor. Dabei wurden vor allem Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften und deren Attribution von Misserfolgserlebnissen (bspw. Ding & Rohlfs, 2020; Tolli & Schmidt, 2008) sowie dem Wohlbefinden und Aspekten von Burnout untersucht (bspw. Fineburg, 2010; Wang et al., 2015; Jesus & Lens, 2005).

Wie dargestellt, ist Attribution eine Reaktion auf Erlebnisse, die von früheren Erfahrungen, Motivationen und Emotionen beeinflusst wird und wiederum auf zukünftige Erlebnisse, Motivationen und Emotionen wirkt. Im Folgenden soll genauer betrachtet werden, wie der von Lehramtsstudierenden beigemessene berufsbezogene intrinsische Wert mit deren Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung für den Lehrberuf zusammenhängt. Darüber hinaus soll auch in den Blick genommen werden, wie die Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung mit der emotionalen Erschöpfung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester zusammenhängt.

2. Fragestellung

Ausgehend von den zuvor dargestellten Theorien und Forschungsergebnissen sowie weiterführenden Überlegungen soll mit der vorliegenden Untersuchung der Frage nachgegangen werden, ob der von Lehramtsstudierenden beigemessene berufsbezogene intrinsische Wert negativ mit Attribution nach Misserfolgserlebnissen auf mangelnde Begabung zusammenhängt. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob der theoretisch anzunehmende negative Zusammenhang zwischen dem beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Wert und emotionaler Erschöpfung im Praxissemester, über diese Form der Attribution gemindert wird. Dies würde bedeuten, dass Lehramtsstudierende, die zu selbstwertmindernder Attribution bei Misserfolgen tendieren, trotz ausgeprägtem intrinsischen Berufswahlmotiv (hinsichtlich des berufsbezogenen intrinsischen Wertes), eher emotionale Erschöpfung im Praxissemester erleben. Der angenommene protektive Effekt des beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Wertes als Berufswahlmotiv würde dadurch gemindert werden. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1

Der berufsbezogene intrinsische Wert hängt negativ mit emotionaler Erschöpfung im Praxissemester zusammen.

Hypothese 2

Der berufsbezogene intrinsische Wert hängt negativ mit Attribution auf mangelnde Begabung bei Misserfolgserlebnissen im Praxissemester zusammen.

Hypothese 3

Attribution auf mangelnde Begabung bei Misserfolgserlebnissen im Praxissemester hängt positiv mit emotionaler Erschöpfung im Praxissemester zusammen.

Hypothese 4

Attribution auf mangelnde Begabung bei Misserfolgserlebnissen im Praxissemester mediiert den Zusammenhang des berufsbezogenen intrinsischen Werts und der emotionalen Erschöpfung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Dies bedeutet, dass ein hoher berufsbezogener intrinsischer Wert mit einer geringeren Ausprägung an Attribution auf mangelnde Begabung bei Misserfolgserlebnissen in Verbindung steht, was wiederum mit geringer emotionaler Erschöpfung zusammenhängt.

3. Methode

3.1 Erhebungsvorgehen und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Hessen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Hierzu wurden an der Goethe-Universität ab dem Wintersemester 2015/16 bis zum Sommersemester 2018 (sechs Kohorten) Studierende des Lehramts an Gymnasien zu Beginn, im Verlauf und am Ende ihrer schulischen Praxiserfahrung befragt. Im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung absolvierten die Lehramtsstudierenden ein 15-wöchiges Praxissemester an verschiedenen hessischen Schulen. Sie sollten in dieser Zeit Unterrichtshospitationen sowie eigene Unterrichtsversuche in Begleitung einer Lehrkraft durchführen, aber beispielsweise auch an Konferenzen, Elternabenden und schulischen Veranstaltungen teilnehmen, sich in Arbeitsgruppen einbringen und auch die Schulentwicklung unterstützen. So sollten die Lehramtsstudierenden Erfahrungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht sammeln, darüber hinaus aber insgesamt einen möglichst vielseitigen und umfänglichen Einblick in den schulischen Arbeitsalltag einer Lehrkraft gewinnen (Mihmat-Jakubzyk et al., 2020). Dabei wurden sie durch schulische Mentor*innen betreut. Außerdem erhielten sie im Rahmen von universitären Begleitseminaren auch Unterstützung und Feedback zu ihrer Lehrerfahrung durch

universitäre Betreuer*innen. Im Zuge der wissenschaftlichen Evaluation der Praxiserfahrung wurden die Lehramtsstudierenden direkt zu Beginn des Praxissemesters, nach circa sechs Wochen im Praxissemester und am Ende des Praxissemesters befragt. Durch diese Evaluationsbefragungen standen erhobene Daten von insgesamt 952 Lehramtsstudierenden zur Verfügung. Der Anteil männlicher Personen lag bei 35.1 % und der Anteil weiblicher bei 57.0 %; 7.9 % machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Gemäß der statistischen Auswertung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) entspricht die vorliegende Geschlechterverteilung der üblichen deutschlandweiten Geschlechterverteilung bei Studierenden im Gymnasiallehramt (Weeber & Hobler, 2015). Das Alter der Befragten lag zu Beginn ihres Praxissemesters im Mittel bei 22.87 Jahren, mit einer Standardabweichung von 4.18.

3.2 Messinstrumente

Intrinsisches Berufswahlmotiv – berufsbezogener intrinsischer Wert

Die berufsspezifische Motivation wurde mit der deutschen Übersetzung des internationalen FIT-Choice-Instruments erfasst (*factors influencing teaching choice*; Watt & Richardson, 2007; König et al., 2013). Basierend auf der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002; Rosenzweig et al., 2019; Wigfield & Eccles, 2000) wird mit dem Fit-Choice-Instrument unter anderem erhoben, wie diejenigen, die ein Lehramt anstreben, den Wert beziehungsweise die Bedeutung und Konsequenzen einer Entscheidung für den Lehrberuf (Berufswahlmotiv) einschätzen. Für die Analyse im Rahmen dieser Untersuchung wurde die Subskala zur Erfassung des berufsbezogenen intrinsischen Wertes (*intrinsic career value*) genutzt. Ein Beispielitem dieser Skala ist „Ich möchte Lehrer*in werden, denn mich interessiert der Lehrberuf". Die Skala umfasste zwei Items, die auf einer Likert-Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 6 (*trifft völlig zu*) bewertet und direkt zu Beginn des Praxissemesters erhoben wurde.

Attribution nach Misserfolgserlebnissen auf mangelnde Begabung

Zur Erfassung der Attribution nach Misserfolgserlebnissen wurde auf eine Skala zurückgegriffen, die im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Hessen entwickelt wurde. Dabei wurden zum Teil Items, die bereits im Zuge der schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis" entwickelt wurden (Rakoczy et al., 2005), übernommen und angepasst. Die im Rahmen dieser Untersuchung genutzte Subskala der mangelnden Begabung als Attribution bei Misserfolgserlebnissen im Praxissemester umfasst drei Items, die auf einer Likert-Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 6 (*trifft völlig zu*) von den befragten Lehramtsstudierenden bewertet wurden. Dabei wurde den Items folgender Prompt vorangestellt: „Vermutlich ist es auch schon vorgekommen, dass Sie unzufrieden waren und nach einer Situation sagten: ‚Das ist schief gelaufen!' Wenn Sie sich nun an solche unbefriedigend verlaufenen Situationen aus ihrem Praxissemester

erinnern: Welches sind Ihrer Meinung nach die Gründe dafür, dass diese ‚daneben gegangen' sind?". Ein Beispielitem zur Subskala der Attribution auf mangelnde Begabung ist „Ich habe kein Talent dafür, Lehrer*in zu sein.".

Emotionale Erschöpfung

Die emotionale Erschöpfung der Lehramtsstudierenden wurde durch eine Subskala der deutschen Übersetzung des Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 1997; Enzmann & Kleiber, 1989) erhoben. Diese Skala umfasste vier Items, wobei die Lehramtsstudierenden diese in Bezug auf ihre Arbeit während des Praxissemesters, auf einer Likert-Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 6 (*trifft völlig z*u) einschätzen sollten. Ein Beispielitem ist „Ich fühle mich oft erschöpft.".

3.3 Analysen

Umgang mit fehlenden Werten

Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung war durch einen nicht unerheblichen Anteil von fehlenden Werten auf den für die Untersuchung relevanten Variablen gekennzeichnet. Die Daten fehlten aufgrund von Antwortausfällen auf einzelnen Items oder weil ganze Skalen in der zeitlich umfangreichen Befragung von einzelnen Lehramtsstudierenden ausgelassen beziehungsweise übersprungen oder abgebrochen wurden. Die Anteile fehlender Werte lagen bei 17.65 % für die Skala des berufsbezogenen intrinsischen Wertes, bei 35.08 % für die Skala der emotionalen Erschöpfung und bei 41.07 % für die Skala zur Erfassung der Attribution von Misserfolgen auf mangelnde Begabung. Ausgehend von der Annahme eines „Missing at Random" (MAR; Lüdtke et al., 2007) wurde das „State of the Art"-Verfahren der multiplen Imputation zur Behandlung fehlender Werte gewählt, um die statistische Genauigkeit der Analysen zu verbessern (vgl. Newman, 2014). Dabei wurden auf der Grundlage der im Rahmen dieser Untersuchung genutzten und vorhandenen Daten fehlende Werte geschätzt. Für die Imputation der fehlenden Werte wurde die Software R in der Version 4.1.1. (R Core Team, 2021) und die Pakete „mice" (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) sowie „miceadds" (Robitzsch et al., 2021) genutzt. Zur Imputation wurde der „Predictive Mean Matching" (pmm) Ansatz verwendet, um fünf Datensätze zu generieren, in denen fehlende Werte durch geschätzte Werte ersetzt wurden, wobei 30 Iterationen pro Imputation erzeugt wurden (vgl. van Buuren, 2018).

Statistische Analysen

Die statistischen Analysen zur Untersuchung des aufgestellten Mediationsmodells wurden ebenfalls mit der Software R in der Version 4.1.1 (R Core Team, 2021) und unter Verwendung der Pakete „lavaan" (Rosseel et al., 2021) und „semTools" (Jorgensen et al., 2021) durchgeführt. Entsprechend der aufgestellten Hypothesen wurde

generell ein Signifikanzniveau von .05 (einseitig) für alle Tests angesetzt. Das Modell testet den direkten Effekt des beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Wertes auf die emotionale Erschöpfung und den indirekten Effekt über die Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung.

4. Ergebnisse

In Tabelle 1 können die Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*), Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha und Spearman-Brown-Koeffizient) und Korrelationen der drei im Zuge der Mediationsanalyse genutzten Skalen (berufsbezogener intrinsischer Wert, Attribution von Misserfolgen im Praxissemester auf mangelnde Begabung und emotionale Erschöpfung) entnommen werden. Es werden sowohl die auf Basis der beobachteten unvollständigen Daten, wie auch der imputierten Daten berechneten Kennwerte dargestellt.

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten und Korrelationen der verwendeten Skalen

Skalen		M_{beo}	SD_{beo}	Rel_{beo}	M_{imp}	SD_{imp}	Rel_{imp}	Korrelationen		
								1	2	3
1	Berufsbezogener intrinsischer Wert	5.147	0.842	.635	5.140	0.853	.651	-	-.262***	-.208**
2	Attribution auf mangelnde Begabung	1.839	0.993	.926	1.823	0.980	.924	-.270***	-	.317***
3	Emotionale Erschöpfung	3.028	1.316	.863	2.992	1.342	.865	-.194***	.294***	-

*Anmerkungen. beo = Kennwerte, die mit den beobachteten, unvollständigen Daten berechnet wurden. imp = gepoolte Parameterschätzungen, die aus den imputierten Daten gewonnen wurden. Für den berufsbezogenen intrinsischen Wert wurde der Spearman-Brown-Koeffizient, für die Skalen Attribution auf mangelnde Begabung und Emotionale Erschöpfung Cronbachs Alpha als Reliabilitätskoeffizient berechnet. Unterhalb der Diagonale werden die Korrelationen zwischen den Variablen im beobachteten, unvollständigen Datensatz bei paarweisem Fallausschluss (N = 476–546) abgetragen. Oberhalb der Diagonale werden die Korrelationen zwischen den Variablen der gepoolten Daten über die imputierten Datensätze hinweg angezeigt (N = 952). ** p < .01 (zweiseitig). *** p < .001 (zweiseitig)*

In Abbildung 2 sind die Ergebnisse der Mediationsanalyse dargestellt. Es zeigte sich, dass der beigemessene berufsbezogene intrinsische Wert einen direkten Effekt auf die emotionale Erschöpfung hatte, $\beta = -.210$, $p < .05$ (Hypothese 1). Der beigemessene berufsbezogene intrinsische Wert war zudem ein negativer, signifikanter Prädiktor für die Attribution von Misserfolgserlebnisse im Praxissemester auf mangelnde Begabung, $\beta = -.300$, $p < .001$ (Hypothese 2). Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung war zudem ein Prädiktor für emotionale Erschöpfung, $\beta = .385$, $p < .001$ (Hypothese 3). Insgesamt zeigte sich ein signifikanter totaler Effekt des beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Werts auf die emotionale Erschöpfung bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester, $\beta = -.326$, $p < .01$.

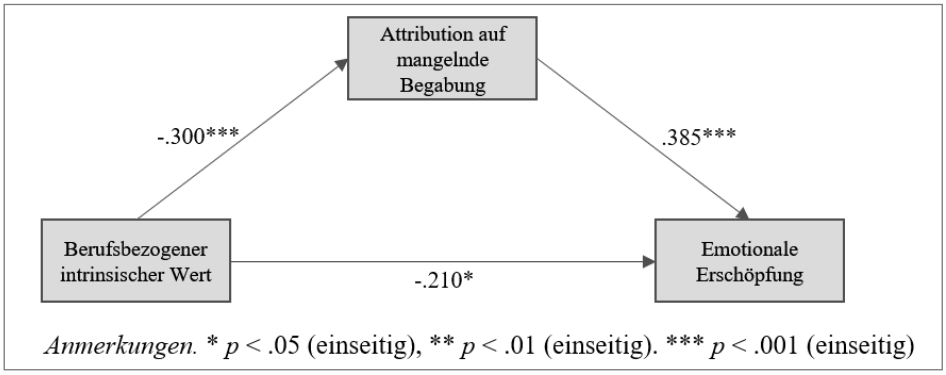


Abb. 2: Standardisierte Regeressionskoeffizienten der Mediationsanalyse

Bezüglich des indirekten Effektes (Hypothese 4) zeigte sich ein signifikanter partieller Mediationseffekt der Attribution von Misserfolgserlebnissen auf mangelnde Begabung, $\beta = -.116$, $p < .01$.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es den Zusammenhang des beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Werts und der emotionalen Erschöpfung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester zu analysieren. Dabei wurde auch die Rolle der Attribution von Misserfolgserlebnissen im Praxissemester auf mangelnde Begabung als Mediator des Zusammenhangs von berufsbezogenem intrinsischem Wert und emotionaler Erschöpfung betrachtet.

Zunächst bestätigten die Ergebnisse der Untersuchung, dass ein höherer berufsbezogener intrinsischer Wert ein signifikanter Prädiktor für geringere emotionale Belastung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester war (Hypothese 1). Dieser Effekt konnte allerdings durch eine Attribution von Misserfolgserlebnissen auf mangelnde Begabung leicht gemindert werden (Hypothese 4). Lehramtsstudierende mit hohem berufsbezogenen intrinsischen Wert neigten zwar weniger zu diesem Attributionsstil bei Misserfolgen (Hypothese 2), trat er allerdings auf, war auch die emotionale Erschöpfung, die Lehramtsstudierende im Praxissemester berichteten, höher (Hypothese 3). Damit wurden alle zuvor aufgestellten Hypothesen durch die Analysen bestätigt. Die berichteten Effekte fallen insgesamt schwach bis mittel stark aus. Damit liefern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erste Hinweise darauf, dass eine genauere Betrachtung der Zusammenhänge von intrinsischen Berufswahlmotiven, ungünstiger Attribution von Misserfolgen und mentaler Belastung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester angezeigt ist.

Obwohl intrinsische Berufswahlmotive als Prädiktoren für emotionale Erschöpfung noch nicht so häufig in den Blick genommen wurden, scheint der berufsbezogene intrinsische Wert einen bedeutsamen Effekt zu haben. Hierfür liefert die vorliegende Untersuchung erste Hinweise. Durch erste praktische Erfahrungen im Schulalltag,

die mitunter auch als Praxisschock bezeichnet werden (Voss & Kunter, 2020), bleiben auch erste Misserfolgserlebnisse im Rahmen der Tätigkeit als Lehrkraft aller Wahrscheinlichkeit nach nicht aus. Werden solche Erfahrungen selbstwertmindernd, mit beispielsweise mangelnder Begabung für den Lehrberuf attribuiert, steigt nicht nur – wie gezeigt – die emotionale Erschöpfung, sondern darüber hinaus vermutlich auch das Risiko des frühen Ausscheidens aus dem Lehramtsstudium und dem Lehrberuf. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass der beigemessene berufsbezogene intrinsische Wert, als ein intrinsisches Berufswahlmotiv, mit weniger selbstwertmindernder Attribution von Misserfolgserlebnissen in Zusammenhang steht. Eine Stärke dieser Untersuchung ist dabei, dass die Einschätzung von Ursachen direkt auf einen von den Lehramtsstudierenden individuell erlebten Misserfolg im Praxissemester bezogen wurde.

5.1 Limitationen und Forschungsdesiderate

Limitationen der Untersuchung ergeben sich vor allem aus der Stichprobenwahl und den verwendeten Instrumenten. Das Praxissemester wurde nicht nur an der Goethe-Universität Frankfurt eingeführt und evaluiert, sondern auch an zwei weiteren Standorten in Hessen (Gießen und Kassel) erprobt. Während an der Goethe-Universität Frankfurt konkret nur Studierende des Gymnasiallehramts untersucht wurden, erprobte die JustusLiebig Universität in Gießen das Praxissemester im Lehramt an Förderschulen und die Universität Kassel führte das Praxissemester im Lehramt an Grundschul- beziehungsweise Haupt- und Realschulen ein. Bei einer Zusammenführung der Evaluationsdaten über die Standorte hinweg könnten unterschiedliche Ausprägungen der Untersuchungsvariablen hinsichtlich der Lehramtsstudiengänge nicht ausgeschlossen werden, was Ergebnisse anderer Untersuchungen nahelegen (z. B. Neugebauer, 2013; Puderbach, 2016), weshalb der Studiengang dann als Kontrollvariable aufgenommen werden sollte.

Bei Betrachtung der Kennwerte (Mittelwerte und Standardabweichung) der genutzten Skalen wird deutlich, dass ein Deckeneffekt für den berufsbezogenen intrinsischen Wert beziehungsweise ein Bodeneffekt für die Erfassung der Attribution vorliegt. Diese Effekte deuten darauf hin, dass bei der Beantwortung der Skalen die Antwortoptionen nicht vollständig ausgeschöpft wurden und damit nur eine geringe Streuung der Antworten vorzufinden ist. Eine solche eingeschränkte Verteilung der Antworten hat zur Folge, dass die vorliegenden Ergebnisse nur für eine hohe Ausprägung für den beigemessenen berufsbezogenen intrinsischen Wert und für eine niedrige Ausprägung in selbstwertmindernder Attribution geltend gemacht werden können, da andere Bereiche dieser Prädiktorvariablen nicht adäquat auf der abhängigen Variable (emotionale Erschöpfung) abgebildet werden. Zudem sind die eingesetzten Subskalen sehr kurz gehalten. Eine differenzierte Erfassung über eine größere Anzahl von Items wäre möglicherweise angezeigt und könnte mehr Varianz in den Studierendenangaben schaffen. Aufgrund der insgesamt recht umfangreichen Befragung zur Evaluation des Praxissemesters wurde auf kurze Erhebungsinstrumente zurückge-

griffen. Allerdings ist, auch mit Blick auf die niedrige Reliabilität der Skala, durchaus fraglich, ob zwei Items zur Erfassung des berufsbezogenen intrinsischen Werts ausreichend sind, um dieses Konstrukt angemessen abzubilden. Für Erhebungen, welche spezifisch die hier aufgeworfenen Fragestellungen vertiefen, könnten andere bereits bestehende und geprüfte Skalen genutzt werden, die dann auch umfangreicher ausfallen könnten (bspw. Dresel et al., 2005; Russell, 1991; Simic et al., 2018; Pohlmann & Möller, 2010; Kinderman et al., 2011).

5.2 Praktische Implikationen und Ausblick

Aus den in dieser Untersuchung erzielten Ergebnissen lassen sich praktische Implikationen für die Gestaltung des Praxissemesters ableiten, um die motivationale Erlebensqualität von Lehramtsstudierenden im Praxissemester zu fördern und ihr individuelles mentales Belastungserleben zu reduzieren.

Wichtig ist, dass schulische Mentor*innen und universitäre Betreuer*innen über Effekte intrinsischer Berufswahlmotive auf die Bewertung der eigenen Erfahrungen und das psychische Wohlbefinden informiert und dafür sensibilisiert werden. Die Rolle und Relevanz intrinsischer Berufswahlmotive, wie theoretisch und empirisch dargestellt, kann in Fortbildungen thematisiert und vermittelt werden. Dadurch hätten Mentor*innen und Betreuer*innen die Möglichkeit, ihre Feedbackgespräche hinsichtlich der Aspekte der Berufswahlmotivation gezielter zu gestalten und mögliche Effekte mit Lehramtsstudierenden transparent zu diskutieren. Aktuell werden im Rahmen des Praxissemesters bereits zielgruppenspezifische Schulungen (Praxissemester Schulungen) angeboten, die Mentor*innen und Betreuer*innen in der Betreuung und Beratung stärken sollen. Thematisch wäre eine Schulung denkbar, die ein sogenanntes Reattributionstrainings umfasst, und Lehrkräften verdeutlicht, wie motivational günstige Attributionen aussehen können. Es gibt bereits verschiedene Reattributions- und Motivationstrainings, die auch bereits in Studien empirisch erprobt wurden (bspw. Dresel et al., 2005; Perry et al., 2010; Huk & Bernstein, 2020). Konkret sollten schulische Mentor*innen und universitäre Betreuer*innen im Rahmen von Feedbackgesprächen auch Misserfolgserlebnisse ansprechen, Studierende ermutigen kritisch über diese zu reflektieren, Ursachen des Misserfolgs zu benennen und gleichzeitig Strategien für die Vermeidung von zukünftigen derartigen Misserfolgssituationen erarbeiten. Auf diese Weise können Attributionen gestärkt werden, die zwar internal, aber für die Lehramtsstudierenden kontrollierbar sind und somit geringere Gefahr der Selbstwertminderung bergen.

Da schulische Mentor*innen und universitäre Betreuer*innen in der Regel auch eine Leistungsbeurteilung vornehmen (im Sinne eines bewertenden Feedbacks), könnte es Lehramtsstudierende Überwindung kosten, über Misserfolgserlebnisse zu sprechen. Hier könnten Peer-Teaching-Formate hilfreich sein, um Lehramtsstudierenden einen Austausch über ihre negativen Erfahrungen auf Augenhöhe zu ermöglichen (bspw. Gröschner, 2021; Gröschner et al., 2018). Aus vorherigen Untersuchungen ist bekannt, dass eine professionelle Bewertung und der professionelle Umgang

mit eigenen Unterrichtsfehlern sich positiv auf die Unterrichtsplanungs-, -durchführungs- und Reflexionskompetenz auswirkt (Kumschick et al., 2020). Der Erfahrungsaustausch und die Sicht, dass Misserfolge Teil der Lehramtsausbildung sind, beziehungsweise auch die Verinnerlichung einer höheren Fehlertoleranz bei eigenen Misserfolgen, könnten selbstwertmindernden Attributionen entgegenwirken.

Interessant ist, dass die allgemeine Motivation als Voraussetzung für Attributionen bisher insgesamt tendenziell weniger empirisch untersucht wurde. Häufiger stehen die Selbstwirksamkeitserwartung und das Fähigkeitsselbstkonzept im Fokus der Untersuchungen zu Attributionsstilen bei Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen. Entsprechend der vorgestellten Theorien und Studien in Abschnitt 1.2 sollten bei ausgeprägten intrinsischen Berufswahlmotiven auch die Selbstwirksamkeitserwartung und das Fähigkeitsselbstkonzept der zukünftigen Lehrkraft höher ausgeprägt sein (Ding et al., 2018, 2019; Ding & Rohlfs, 2020). In künftigen Untersuchungen könnten, in einem empirisch zu erprobenden Modell, diese Konstrukte zusammengeführt und ihr gemeinsamer Effekt auf das Belastungserleben während praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium untersucht werden.

Literatur

Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395–418). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_20

Benölken, R. (2015). Gender- and Giftedness-specific Differences in Mathematical Self-concepts, Attributions and Interests. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *174*, 464–473. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.690

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, *140*(4), 980–1008. https://doi.org/10.1037/a0035661

Cheng, H. & Furnham, A. (2003). Attributional style and self-esteem as predictors of psychological well being. *Counselling Psychology Quarterly*, *16*(2), 121–130. https://doi.org/10.1080/0951507031000151516

de Jesus, N. S. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, *54*(1), 119–134. https://doi.org/10.1111/j.1464–0597.2005.00199.x

Deters, T. & Hellmich, F. (2010). Attributionsstile von Grundschulkindern und deren Erklärungsfaktoren. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik* (S. 99–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_16

Ding, K. & Rohlfs, C. (2020). Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *38*, 274–291.

Ding, K., Rohlfs, C. & Spinath, B. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 57–68). Waxmann.

Ding, K., Rohlfs, C. & Spinath, B. (2019). Preservice teachers' self-efficacy: predicting changes over the internship period through attributional styles and implicit theories of intelligence. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(3), 329–344. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00254-2

Dresel, M., Schober, B. & Ziegler, A. (2005). Nothing more than dimensions? Evidence for a surplus meaning of specific attributions. *The Journal of Educational Research*, *99*(1), 31–45. https://doi.org/10.3200/JOER.99.1.31–45

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger.

Fineburg, A. C. (2010). *Examining explanatory style's relationships to efficacy and burnout in teachers* [Dissertation]. The University of Alabama, Tuscaloosa.

Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666701726

Gordeeva, T. O. & Osin, E. N. (2011). Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings. In I. Brdar (Hrsg.), *The human pursuit of well-being* (S. 159–174). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1375-8_14

Gröschner, A. (2021). Lernen aus Unterrichtsvideos? *Religionspädagogische Beiträge*, *44*(1), 25–36. https://doi.org/10.20377/rpb-108

Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). Effekte des videobasierten peer-coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *13*(1), 45–68. https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/03

Hu, T., Zhang, D. & Yang, Z. (2015). The relationship between attributional style for negative outcomes and depression: A meta-analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *34*(4), 304–321. https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.4.304

Huk, O. & Bernstein, C. (2020). Teacher stress management using rational emotive behavior therapy. In M. Bernard & M. D. Terjesen (Hrsg.), *Rational-emotive and cognitive-behavioral approaches to child and adolescent mental health: Theory, practice, research, applications* (S. 493–512). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53901-6_23

Joiner, T. E. (2001). Negative attributional style, hopelessness depression and endogenous depression. *Behaviour Research and Therapy*, *39*(2), 139–149. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00160-6

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M. & Rosseel, Y. (2021). *Package 'semTools' [Computer software]*.

Jowsey, S. G., Cutshall, S. M., Colligan, R. C., Stevens, S. R., Kremers, W. K., Vasquez, A. R., Edwards, B. S., Daly, R. C. & McGregor, C. G. A. (2012). Seligman's theory of attributional style: optimism, pessimism, and quality of life after heart transplant. *Progress in transplantation (Aliso Viejo, Calif.)*, *22*(1), 49–55. https://doi.org/10.7182/pit2012451

Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, *18*(5), 429–437. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.005

Kinderman, P., Schwannauer, M., Pontin, E. & Tai, S. (2011). The development and validation of a general measure of well-being: the BBC well-being scale. *Quality of life research: an*

international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation, *20*(7), 1035–1042. https://doi.org/10.1007/s11136-010-9841-z

König, J. (2011). Entwicklungsbedingungen der Misserfolgsattributionen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *58*(3), 198–209. https://doi.org/10.2378/peu2011.art13d

König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(1), 43–65.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünnemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 553–577. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5

Kumschick, I. R., Böhnke, A. & Thiel, F. (2020). Welche Rolle spielen die Verarbeitung von Unterrichtsfehlern und die negative Stimmung für die subjektiv wahrgenommene Unterrichtskompetenz im Praxissemester? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 243–264). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_8

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: 3rd edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating stress: A book of resources* (S. 191–218). Scarecrow Press Inc.

McLean, L., Taylor, M. & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *85*, 204–214. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020

Mihmat-Jakubzyk, S., Knuth-Herzig, K., Staab, R., Hartig, K., Hardy, I. & Horz, H. (2020). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Das Praxissemester in Hessen am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In H. Kunz, F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Praxisphasen im Lehramtsstudium: Erfahrungen aus Modellversuchen* (S. 41–68). wbv.

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 157–184. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y

Newman, D. A. (2014). Missing Data. *Organizational Research Methods*, *17*(4), 372–411. https://doi.org/10.1177/1094428114548590

Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hladkyj, S., Pekrun, R. & Hamm, J. M. (2010). Attribution-based treatment interventions in some achievement settings. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement: v. 16B. The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Bd. 18, S. 1–35). Emerald. https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018000

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *24*(1), 73–84. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005

Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. *DDS – Die Deutsche Schule*, *108*(1), 47–66.

R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing.* (Version 4.1.1) [Computer software]. R Foundation for Statistical. http://www.R-project.org/

Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 1. Befragungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung: Bd. 13*. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V.

Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 85–92. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002

Rheinberg, F. & Engeser, S. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 423–450). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_14

Robitzsch, A., Grund, S. & Henke, T. (2021). *Package 'miceadds' [Computer software]*.

Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2019). Expectancy-Value Theory and Its Relevance for Student Motivation and Learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (S. 617–644). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316823279.026

Rosseel, Y., Jorgensen, T. D. & Rockwood, N. (2021). *Package ‚lavaan' [Computer software]*.

Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *1*(3), 179–197. https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y

Rothland, M. (2012). The professional motivation, job-related beliefs and patterns of work-related coping behaviour of teacher training students. In J. König (Hrsg.), *Teachers' pedagogical beliefs: Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change* (S. 71–90). Waxmann.

Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 7–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_1

Russell, D. W. (1991). The measurement of attribution process: Trait and situational approaches. In S. L. Zelen (Hrsg.), *Recent Research in Psychology. New models, new extensions of attribution theory* (S. 55–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3126-4_5

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *18*(3), 151–163.

Schiefele, U., Köller, O. & Schaffner, E. (2018). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 309–319). Beltz.

Simic, N., Puric, D. & Stancic, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the orientation for teaching survey on in-service teachers. *Psihologija*, *51*(3), 309–331. https://doi.org/10.2298/PSI170327012S

Spinath, B. (2011). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 45–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_4

Spinath, B. (2018). Was treibt uns zu besseren Leistungen? Motivation als Mittel und Ziel in Lern- und Leistungskontexten. In C. Gorr & M. C. Bauer (Hrsg.), *Was treibt uns an?* (S. 83–104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54857-8_5

Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2018). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 451–492). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_15

Tolli, A. P. & Schmidt, A. M. (2008). The role of feedback, casual attributions, and self-efficacy in goal revision. *The Journal of applied psychology*, *93*(3), 692–701. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.692

van Buuren, S. (2018). *Flexible Imputation of Missing Data, Second Edition*. Chapman and Hall/CRC. https://doi.org/10.1201/9780429492259

van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice : Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, *45*(3). https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

Voss, T. & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, *71*(3), 292–306. https://doi.org/10.1177/0022487119839700

Wang, H., Hall, N. C. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120–130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT- Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, *75*, 167–202. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167–202

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, *28*(6), 791–805. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003

Weeber, S. & Hobler, D. (2015). *Lehramtsstudent_innen nach Studiengängen und Fächern im Wintersemester 2013/14 in Deutschland: Auswertung für das GEW-Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, *12*(1), 1–14. https://doi.org/10.1023/A:1009017532121

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, *45*(1), 28–36. https://doi.org/10.1080/00461520903433596

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Zhang, J., Miao, D., Sun, Y., Xiao, R., Ren, L., Xiao, W. & Peng, J. (2014). The impacts of attributional styles and dispositional optimism on subject well-being: A structural equation modelling analysis. *Social Indicators Research*, *119*(2), 757–769. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0520-7

6 Pragmatische Reflexion – Eine empirische Untersuchung von Praxissemesterportfolios

Carl Eberhard Kraatz & Corinna Kuhn

Abstract: Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Portfolios in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung die ihnen zugeschriebene Eigenschaft als Reflexionsinstrumente besitzen. Im Fokus stehen Praxissemesterportfolios von Studierenden des Förderschullehramts. Hierzu werden Portfoliotexte (N = 10) mit einer qualitativen Inhaltsanalyse auf die Beschaffenheit der enthaltenen Reflexionen untersucht. In den Texten finden sich vorwiegend einfach strukturierte Reflexionen, die sich zum Großteil auf Themen des Unterrichtens beziehen. In der Zusammenschau kann von pragmatischer Reflexion gesprochen werden: Es wird ökonomisch abgearbeitet, was gefordert wird. Die Ergebnisse ergänzen frühere Befunde, die auf einen starken Zusammenhang zwischen der Art der Gestaltung des Portfolioinstruments und der Beschaffenheit der Reflexionsprozesse hinweisen.

This article investigates the extent to which portfolios in the first phase of teacher training possess the property ascribed to them as instruments of reflection. The focus is on portfolios of special education students during their practical semester. In this context portfolio texts (N = 10) are reviewed using qualitative content analysis of the character of the reflections contained therein. The texts show predominantly simply structured reflections, mostly related to topics of teaching. In summary, we can speak of pragmatic reflection: What is required is done economically. The results complement earlier findings that indicate a strong connection between the design of the portfolio and the nature of the reflection processes.

Keywords: Reflexion, Portfolio, Praxissemester, Qualitative Inhaltsanalyse, Förderschule

reflection, portfolio, practical semester, qualitative content analysis, special school

1. Einleitung

Eines der prominenten Ziele von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung ist die reflexive Verknüpfung im universitären Bereich angeeigneten theoretischen und wissenschaftlichen Wissens mit Beobachtungen und Erfahrungen in der schulischen Praxis. Vor allem im Zusammenhang mit Skepsis in Bezug auf sehr optimistische Erwartungen positiver Wirkungen von Praktika (Rothland, 2020; Hascher, 2011) wird die Notwendigkeit eingehender Reflexion des Erfahrenen betont. Um statt einer

schnellen Übernahme beobachteter Muster und Praktiken durch Prozesse der Einsozialisierung die reflexive Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität zu ermöglichen (König & Rothland, 2018; Weyland, 2014), sollten Praktika durch reflexionsfördernde Maßnahmen und Instrumente gerahmt werden (Rohr et al., 2013). Hierzu zählen neben den universitären Vor- und Nachbereitungs- sowie Begleitveranstaltungen besonders Portfolios (Häcker, 2012). Empirisch zeigt sich eine große Heterogenität hinsichtlich der Ziele, Ausgestaltungsformen und Wirkungsweisen dieses Instruments, die sich z. T. gegenseitig bedingen (Denner, 2013). Bisherige Forschungsergebnisse zeigen einerseits, dass Reflexionstexte von Studierenden meist nicht den normativen Erwartungen theoretischer Reflexionsmodelle entsprechen (Barsch & Glutsch, 2016; Wyss, 2013) und andererseits, dass Kontextbedingungen wie die Art der Aufgabenstellung, die Ausgestaltung der Betreuung sowie eine spätere Benotung des Geschriebenen einen relevanten Einfluss auf die reflexionsfördernde Eigenschaft der Portfolioarbeit haben (Häcker, 2012). Zur Aufklärung dieser Zusammenhänge untersucht dieser Beitrag ein konkretes Praxissemesterportfolio in Hinblick auf seine Eigenschaft als Reflexionsinstrument. Dazu wird die Strukturiertheit der Reflexionsprozesse, die sich in den Portfoliotexten abbilden, analysiert.

2. Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Reflexivität gilt als zentrale Komponente pädagogischer Professionalität und somit auch als wünschenswerte Kompetenz von Lehrpersonen (Aufschnaiter et al., 2019; Häcker, 2017; Combe & Kolbe, 2008). Dem Leitbild des „reflective practitioner" (Schön, 1983; 1987) folgend sind Lehrkräfte in der Lage, sowohl während konkreter pädagogischer Situationen als auch in der Vor- und Nachbereitung ihres beruflichen (Lehr-)Handelns umfangreiche Bestände theoretischen und wissenschaftlich evidenten Wissens mit praktischen Erfahrungen und Praxiswissen so zu verknüpfen, dass ihr Handeln situativ angemessen ist und gleichzeitig professionellen Ansprüchen genügt. Folglich wird Reflexion auch als ein Schlüsselelement des Studiums angehender Lehrpersonen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beschrieben (Hilzensauer, 2017). Die Förderung reflexiver Kompetenz wird als phasenübergreifende Aufgabe beteiligter Organisationen und Institutionen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften angesehen und diese zur „reflexiven Lehrerbildung" (Berndt et al., 2017) konzeptualisiert. Besonders für die Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung gilt Reflexion als wichtige Voraussetzung einer theoretisch-wissenschaftlichen Durchdringung und Verarbeitung der Praxisbeobachtungen und -erfahrungen an der Schule, um so die unkritische Übernahme von Perspektiven und Handlungsmodellen zu vermeiden (Bleck & Lipowsky, 2020; König & Rothland, 2018).

Trotz einer großen Einigkeit über die Notwendigkeit, eine reflexive Haltung zu fördern, wird regelmäßig festgestellt, dass es keine allgemein zustimmungsfähige Definition von Reflexion gibt. Unterschiedlichen theoretischen Konzeptionierungen gemeinsam ist die Feststellung, dass es sich bei Reflexion um einen kognitiven Prozess handelt, der von emotionalen, motivationalen und sozialen Aspekten begleitet wird

(Aeppli & Lötscher, 2016), der sich mit problemlösender (oder allgemeiner: weiterentwickelnder) Intention auf bestimmte Gegenstände bezieht und dabei unterschiedliche Wissensbestände relationiert. Reflexionsprozesse werden sowohl in Phasen (Dewey, 2009; Korthagen, 1985) als auch in Stufen der Qualität oder Intensität (Hatton & Smith, 1995; Larrivee, 2000) bzw. Tiefe (Leonhard & Rihm, 2011) konzeptioniert. Ob Reflexionsbreite (Zahl der fokussierten Gegenstände und Kontexte; Leonhardt & Rihm, 2011), der Bezug zur eigenen Person und Perspektive (Selbstreflexion; Aufschnaiter et al., 2019; Wyss, 2013) oder das kritische Hinterfragen aller involvierten Aspekte (kritische Reflexion; Wyss, 2013; Larrivee, 2000) unerlässliche oder nur wünschenswerte Bestandteile von Reflexion sind, wird dabei unterschiedlich akzentuiert. Bisherige Studien zu Reflexion orientieren sich häufig an normativen Stufenkonzepten der Reflexionsqualität und attestieren Studierenden dabei übereinstimmend lediglich das Erreichen der unteren Stufen (Barsch & Glutsch, 2016; Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017).

Eine – auch für die vorliegende Untersuchung schriftlicher Reflexion wichtige – Unterscheidung der zeitlichen Beziehung zwischen Reflexion und ihrem jeweiligen Gegenstand trifft Schön (1983) mit der Beschreibung von „Reflection-*in*-action" für das Reflektieren während der Handlung und „Reflection-*on*-action bzw. *for*-action" für das rückbezügliche und zukunftsgerichtete Reflektieren. Schriftliche Reflexion kann nur in einem handlungsentlasteten Rahmen stattfinden. Die handlungsbegleitende Reflexion *in-action* kann deshalb nicht Bestandteil reflektierender Texte sein.

Die Gegenstände der Reflexion werden in theoretischen Modellen zum Zweck der Generalisierbarkeit meist ausgeklammert und domänenspezifischen oder fachwissenschaftlichen Erwägungen überlassen. Als inhaltliche Bezüge der Reflexion im Bereich der Lehrer*innenbildung werden alle Facetten des Lehrberufs und seiner Kontexte diskutiert, vor allem die pädagogische Praxis des Unterrichts. Aufschnaiter et al. (2019) warnen jedoch vor einer solchen „Engfassung" und betonen die Breite möglicher Reflexionsgegenstände für angehende Lehrkräfte. Ebenfalls sollte Reflexion nicht nur mit Bezug zu problematischen Aspekten gedacht, sondern auch als Modus der Be- und Verarbeitung von „gelungenen[n] Situationen und deren Gelingensbedingungen" (S. 147) thematisiert werden.

Bei aller Uneinheitlichkeit besteht ein Konsens, dass Reflexivität sowohl als Kennzeichen der Professionalität von Lehrkräften als auch als Eigenschaft eines wünschenswerten Lernprozesses angehender Lehrkräfte gesehen wird.

Um Reflexion für empirische Untersuchungen operationalisierbar zu machen, haben Aeppli und Lötscher (2016, 2017) ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt, das an wesentlichen Aspekten der unterschiedlichen Vorstellungen von Reflexion anknüpft und diese ineinander zu integrieren versucht (vgl. Tab. 1). Die grundlegende Idee des Modells ist die Identifizierung verschiedener Elemente von Reflexion, sogenannter reflexiver Momente, die weder in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen noch einer exakten Reihenfolge oder Vollständigkeit bedürfen.

Das Modell basiert auf der häufig beschriebenen Phasenhaftigkeit von Reflexionsprozessen des Musters ‚Handlungsproblem-Analyse-Lösung' (Dewey, 2009; Kort-

Tab. 1: Die 15 reflexiven Momente des EDAMA-Rahmenmodells*

	Reflexionsphasen (jeweils mit Blickrichtung nach außen und nach innen)				
Denkaspekt	1) Erleben	2) Darstellen	3) Analysieren	4) Maßnahmen entwickeln/ planen	5) Anwenden
Konstruktion von Bedeutung	1. Auslöser für den Reflexionsanlass 2. Schnellanalyse und Sofortmaßnahmen ergreifen	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion 6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten 10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven	12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation
Kritisches Prüfen	3. Kritische Haltung zeigen 4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung	11. Kritischer Umgang mit Aussagen	13. Begründen	15. Prüfung der Zielerreichung

*Anmerkung: Eigene Darstellung nach Aeppli und Lötscher (2016). *Die Bezeichnung EDAMA leitet sich aus den Anfangsbuchstaben der fünf Phasen des Modells ab.*

hagen, 1985), der verschiedene Modi des Reflektierens zugeordnet werden (bspw. Beschreiben, Erklären, Interpretieren, Neukonstruieren), die wiederum in unterschiedlicher Qualität (Reflexionstiefe bzw. -breite) vorliegen können. So werden insgesamt 15 reflexive Momente in fünf Phasen systematisiert und jeweils einem der beiden Denkaspekte *Konstruktion von Bedeutung* oder *Kritisches Prüfen* (Reflexionstiefe) zugeordnet. Zusätzlich wird für jedes Element zwischen den Blickrichtungen *außen* und *innen* (Reflexionsbreite) unterschieden. Die Idee der einzelnen reflexiven Momente soll der empirischen Erkenntnis Rechnung tragen, dass Reflexionen nicht immer alle Elemente ihrer theoretischen Definition beinhalten bzw. nicht zwingend alle Phasen vollständig und in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen müssen, um als Reflexionsprozesse gelten zu können. Obwohl der Zweck des EDAMA-Rahmenmodells sehr allgemein mit der Ermöglichung „ein differenziertes Reflexionsverständnis aufzubauen" und „Reflexion genauer analysieren zu können" (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 79) angegeben wird, nennen die Autor*innen ausdrücklich die Nutzung zur Analyse schriftlicher Reflexionen wie Portfolios. Holler-Nowitzki et al. (2018), die sich bei ihrer inhaltsanalytischen Untersuchung von Studienberichten zum forschenden Lernen im Praxissemester maßgeblich am EDAMA-Modell orientieren,

berichten, dass in allen untersuchten Texten sowohl „Reflexion […] nachweisbar als auch vollständige Reflexionsprozesse abbildbar" (S. 116) seien. Einschränkend stellen sie fest, dass dieser analytische Nachweis von Reflexion nicht gleichzeitig als Evidenz für den Aufbau von Reflexionskompetenz oder einer reflexiven Haltung gelten könne, da motivationale Aspekte wie die externe Veranlassung zur Reflexion sowie das Wissen um die spätere Benotung der Berichte nicht erfasst wurden.

3. Portfolios

Portfolios sind ein fester Bestandteil der universitären Phase der Lehrer*innenbildung. Der Portfolioansatz wird sowohl im Sinne einer Lernumgebung als auch als didaktisches bzw. Beurteilungsinstrument beschrieben (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Häcker, 2012; Stiller, 2015), dessen empirische Untersuchung angesichts der großen Bandbreite der Konzepte bezüglich Zielsetzung, Funktionen und Kontexten sowie auch der praktischen Ausgestaltung (Koch-Priewe, 2013) noch „weitestgehend am Anfang" (Hofmann et al., 2016, S. 35) steht. Forschungsdefizite werden vor allem hinsichtlich der Gelingensbedingungen und der Wirksamkeit konstatiert (Hascher & Sonntagsbauer, 2013).

Hascher (2010) systematisiert das Instrument über die beiden Dimensionen ihrer Gestaltung bzw. Funktion mit den jeweilig möglichen Ausprägungen zwischen Offenheit und Standardisierung bzw. Lernorientierung und Leistungsbezug. Winter (2013) unterscheidet in Bezug auf die Verwendungszusammenhänge u. a. *Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolio* zur Dokumentation und Reflexion von Lehrveranstaltungen sowie *studienbegleitendes Portfolio* als Planungs- und Organisationsinstrument und *Prüfungsportfolio* als Grundlage für eine Prüfung oder als Dokument, welches bewertet wird. Das *Praxisphasenportfolio* wiederum verbindet Elemente der drei vorgenannten Formate.

3.1 Portfolios als Reflexionsinstrumente

Die Förderung von Reflexion wird übereinstimmend als „Herzstück" der Portfolioarbeit bezeichnet und ist für sie von konstitutiver Bedeutung (Häcker, 2012). Die Lernenden sollen befähigt werden, sich bewusst und systematisch in ihrem Handeln zu beobachten, ihre Lernprozesse zu dokumentieren, theoretische Wissensbestände darin einfließen zu lassen und – sowohl im Hinblick auf das eigene Handeln als auch auf bisherige und neue Lernergebnisse – zur kritischen Auseinandersetzung angeregt werden (Hascher & Sonntagsbauer, 2013). Erkenntnisse der Schreibforschung zeigen, dass der Prozess des Schreibens das Reflexionsvermögen der Lernenden unmittelbar fördern kann (Bräuer, 2003). Durch Portfolioarbeit ermöglichte Reflexionsprozesse können „den Lernenden zu einem neuen Verständnis ihrer praktischen Erfahrungen, zur Einsicht in übergeordnete Zusammenhänge und zur Ableitung von Konsequenzen für ihr zukünftiges Handeln […] verhelfen" (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 11) und somit zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen.

Obwohl die Eigenaktivität der Lernenden als zentral gesehen wird, darf die Rolle der Dozierenden bei der Aneignung dieser reflexiven Kompetenzen nicht unterschätzt werden. Kommunikation und Feedback in Form dialogorientierter Betreuung und differenzierter Rückmeldungen sowie Erfahrungen mit und positive Überzeugungen bezüglich der Portfolioarbeit sind maßgeblich für ihren Erfolg (Imhof & Picard, 2009; Klampfer, 2013; Bolle & Denner, 2013). Die reflexionsfördernde Eigenschaft von Portfolios, die als Diagnose- und Bewertungsinstrument eingesetzt werden (zur Übersicht Gläser-Zikuda et al., 2010), ist disputabel. Während sich eine formativ-diagnostische Ausrichtung der Portfolioarbeit im Sinne einer Lernförderung kohärent in die Perspektive einer sich verändernden Lernkultur einfügt, ist der Einsatz von Portfolios zur summativen Leistungsbewertung umstritten (Rentsch-Häcker & Häcker, 2013).[1] Formale Konsequenzen können die Offenheit und Ehrlichkeit dessen, was in Portfolios verhandelt wird, zugunsten von Erwägungen bezüglich antizipierter Erwünschtheit bzw. vorgegeben Leistungskriterien relativieren und bergen somit das Risiko einer pragmatisch-defensiven Arbeit von Seiten der Studierenden (Leonhard, 2013).

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die hohen Erwartungen an die Portfolioarbeit in Bezug auf Reflexion nur teilweise erfüllt werden. Untersuchungen unterschiedlicher Portfolioformate kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass in den Texten die in den Stufenmodellen niedrig positionierte Kategorie der beschreibenden Reflexion dominiert (Barsch & Glutsch, 2016; Wyss, 2013; Orland-Barak, 2005). Ferner werden die Praxiserfahrungen nur sehr selten mit theoretischen Perspektiven oder Wissensbeständen verknüpft und subjektive Überzeugungen, Theorien und Einstellungen kaum in Reflexionen einbezogen bzw. einer kritischen Prüfung unterzogen. Für ihre in eine ähnliche Richtung zeigenden Befunde sehen Artmann et al. (2013) den Entstehungskontext der Portfolios als ursächlich. Die Tatsache, dass den Studierenden ein dialogisches Reflektieren im Sinne der Verzahnung von Erfahrungen und Wissen und in der Folge auch die Aneignung eines „analytischen Habitus" (Neuweg 2004, S. 16/17) misslingt, könnte u. a. mit der stark handlungsbezogenen Ausrichtung der kompetenzorientierten „neuen Lehrerbildung" (Artmann et al. 2013, S. 148), zu erklären sein, die bei den Studierenden einen hohen Bedarf an Handlungssicherheit erzeugt, der sich in [ab]„schließenden Argumentation"[en] (ebd., S. 147) statt abwägender Reflexion ausdrückt. Die Fähigkeit dialogisch bzw. abwägend zu reflektieren kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern bedarf intensiver Anleitung, Unterstützung und Begleitung der Betreuenden (Bartsch & Glutsch, 2016, Wyss & Mahler, 2021). Rosenberger (2017) bestätigt im Zuge einer Untersuchung von Reflexionstexten die starken Zusammenhänge zwischen der Strukturiertheit der Anforderung an Studierende zum Schreiben von Reflexionstexten und den Ergebnissen dieser Tätigkeit. Neben präziseren Aufgabenstellungen sei ein gezieltes Feedback durch die Betreuenden notwendig. Im Optimalfall könnten Problemfelder, die es reflexiv schreibend zu bearbeiten gilt, vorbereitend in dialogischen Situationen identi-

1 Auch die Bewertungsmodalitäten sind oft intransparent kommuniziert.

fiziert werden. Eine klare Struktur und explizite Schreib- bzw. Arbeitsaufträge können demnach helfen, die Studierenden an (tiefergehende) Reflexion heranzuführen.

Auf die Auswirkungen der Verpflichtung zum Schreiben von reflektierenden Texten weisen Idel und Schütz (2017) hin, wenn sie die Portfolioarbeit mit dem Studien-„Modus der Unterwerfung in Form der pragmatischen Aufgabenabarbeitung und des Zertifikatserwerbs" (S. 212) in Verbindung bringen und warnen, die Einübung einer tendenziell fremdbestimmten „reflexiven Routine" (S. 211) könne im Gegensatz zu einer anzustrebenden „freien Reflexion als Movens autonomer Selbstbildung" (ebd.) stehen. Allein die Aufforderung zum Reflektieren führt keineswegs selbstläufig auch tatsächlich zu Reflexion (Aufschnaiter et al., 2019), im Gegenteil könnte sie dazu führen, vor allem den Erwartungen derer entgegenzukommen, die die Aufforderung aussprechen und das Ergebnis später benoten (Holler-Nowitzki et al., 2018).

3.2 Das Praxissemesterportfolio in Gießen

Das Erstellen eines Praxissemesterportfolios ist obligatorischer Teil des entsprechenden Moduls der Studierenden des Förderschullehramts in Gießen. Es umfasst beide Durchführungsphasen (vgl. Klingebiel et al., in diesem Band) sowie die dazugehörigen universitären Vor-, Begleit- und Auswertungsseminare. Das Portfolio soll als „Instrument der Lernprozessbegleitung" (Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen, 2015, S. 2) vor allem der Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen der Studierenden dienen und gilt als Modulabschlussprüfung. Dazu wird das Portfolio von beiden universitären Praktikumsbetreuenden beurteilt und die Benotung für die Bildung der Gesamtnote gemittelt. Die Bewertung kann, je nach Aufbau des Portfolios, arbeitsteilig erfolgen. Das Zentrum für Lehrerbildung stellt den universitären Praktikumsbetreuenden umfangreiches Informationsmaterial zu Inhalt, Strukturierung und Benotung des Portfolios zur Verfügung, in dem unter anderem eine bis in Unterkapitel ausdifferenzierte Struktur vorgegeben wird. Die grobe Gliederung umfasst vier Portfolio-Teile: 1. Persönliche Ausgangsbedingungen und Vorbereitung, 2. Durchführungsphase I/II mit den Unterpunkten: Beschreibung der Schule als Lernort, Hospitationsprotokolle, Unterrichtsversuche, 3. Mikrostudie, 4. Resümee und Ausblick. Jedes Kapitel wird ausführlich dargestellt und mit praktischen Empfehlungen in Form von Impulsfragen oder Arbeitsaufträgen versehen. Inwieweit diese und die vorgeschlagenen Bewertungskriterien (z. B. theoretische Fundierung der Unterrichtsplanung, pädagogische Stimmigkeit, angemessene Ausführlichkeit, Kreativität in der Unterrichtsgestaltung sowie Höhe des Reflexionsniveaus) angewendet und vorab an die Studierenden kommuniziert werden, liegt in der Verantwortlichkeit der jeweiligen Praktikumsbetreuenden. Ein solchermaßen transparentes Vorgehen wird ihnen allerdings ausdrücklich nahegelegt. Eine zielführende Umsetzung der Handreichung obliegt somit den Praktikumsbetreuenden. Der Umfang des Portfolios wird mit einem Richtwert von 86 Seiten angegeben, von denen die Dokumentation und Reflexion der Unterrichtsversuche fast zwei Drittel einnehmen sollen. Dem Anspruch einer Theorie-Praxis-Verknüpfung soll innerhalb der Darstellung der durchgeführten

Unterrichtsversuche und der Mikrostudie gerecht werden. Hinsichtlich der Unterrichtsversuche wird ein „theoriegestütztes Ausprobieren" (ebd., S. 7) gefordert, welches mit der tatsächlichen Praxis abgeglichen (reflektiert) werden soll. Die Mikrostudie, in Form einer kurzen wissenschaftlichen Ausarbeitung, dient der Verbindung einer theoretischen Fragestellung mit eigenen Beobachtungen in der Praxis. Zusätzlich werden einzelne Abschnitte für die Reflexion bestimmter Praktikums- bzw. Portfoliobestandteile vorgesehen (Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen, 2015). Da die reflexive Bearbeitung der schulischen Erfahrungen eines der Hauptanliegen der Portfolioarbeit ist, sind aber im Prinzip alle Abschnitte des Gesamttextes als mögliche Orte reflexiver Vorgänge anzusehen. Zusammenfassend kann das Gießener Portfolio als stark standardisiertes Praxisphasen- und Prüfungsportfolio mit sowohl berichtenden als auch reflexiven Anteilen beschrieben werden.

4. Fragestellung

Damit Portfolios den ihnen entgegengebrachten hohen Erwartungen vor allem in Bezug auf ihre Eigenschaft zur Rahmung, Förderung und Dokumentation reflexiver Prozesse gerecht werden können und damit die ihnen zugesprochene reflexive Brückenfunktion (Bleck & Lipowsky, 2020; Patry, 2014; Hascher, 2006) zwischen den universitären Anteilen des Lehramtsstudiums und den Beobachtungen und Erfahrungen in den Praxisphasen erfüllen können, müssen sie als wirksame Reflexionsinstrumente gestaltet werden. Erkenntnisleitende Frage der vorliegenden Untersuchung ist im Sinne der oben dargelegten Erwägungen, *ob* bzw. *inwiefern* das Gießener Praxissemesterportfolio als Reflexionsinstrument bezeichnet werden kann. Um dies zu klären, stellt sich die Unterfrage, wie die in den Portfoliotexten verschriftlichten Reflexionen strukturiert sind.

5. Methode

Zur Beantwortung der Frage nach der Beschaffenheit der Reflexionen in den Portfolios wird eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2012) von Praxissemesterportfolios (N = 10) durchgeführt. Um eine normative Aufladung der Ergebnisse zu vermeiden, werden die unterschiedlichen Ausprägungen der vorgefundenen Reflexionen nicht bewertet, sondern in ihrer Beschaffenheit beschrieben. Dabei soll vor allem die Struktur von Reflexionen untersucht werden und weniger ihre inhaltliche Reichweite. Die zehn untersuchten Portfolios stellen eine zufällige Stichprobe aus den 61 vorliegenden Texten aus dem Jahr 2017 dar.[2] Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine systematische und regelgeleitete Analyse textförmigen Untersuchungsmaterials. Dabei wird das Material auch mit Blick auf den spezifischen

2 Die Studierenden dieser Kohorte haben einer wissenschaftlichen Auswertung ihrer Portfolios zugestimmt. 8 der untersuchten Portfolios wurden von Frauen verfasst, 2 von männlichen Studenten.

Entstehungskontext eingeordnet (Gläser-Zikuda, 2013). Sie sieht eine gegenstandsbezogen begründete spezifische Strukturierung des Forschungsprozesses vor, die sich dennoch an den vorgegebenen Techniken und Ablaufschemata orientiert (Mayring, 2015; Kuckartz, 2012). Das Ablaufschema der vorliegenden Untersuchung (vgl. Tab. 2) entspricht einer Verbindung der inhaltlich-strukturierenden mit Elementen der typenbildenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012). Die integrierten Reduktionsverfahren (Paraphrasierung, Kodierung) ermöglichen eine systematische Übersicht über die umfangreichen Textkörper[3], die gleichzeitig eine enge Orientierung an Inhalt und Bedeutung des Textes zu jedem Zeitpunkt des Forschungsgangs gewährleistet. Anschließend ermöglicht der typenbildende Schritt eine dichte Beschreibung und Einordnung der identifizierten Phänomene.

Tab. 2: Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse

Phase	Schritte
1. Vorbereitungsphase	Festlegungen: Material, Ablaufschema, Analyseeinheiten, Kodiereinheiten
2. Kategorienbildung	Deduktive Kategorienbildung Probekodierungen Induktive Reformulierung des Kategoriensystems Erstellung eines Kodierleitfadens
3. Kodierung	Komplette Kodierung des Materials Konsensuelle Validierung
4. Deskriptive Auswertung	Auszählung der Häufigkeiten Vergleiche
5. Typenbildung	Explorative Kategorienbildung

Als Analyseeinheit wurde jeweils ein vollständiges Portfolio festgelegt, die zu kodierenden Textsegmente sollten mindestens einen Satz und maximal ein Kapitel eines Portfolios umfassen. In der Phase der deduktiven Kategorienbildung wurde ein Codeschema erstellt, das sich am EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2016; vgl. Tab. 1) sowie an den Strukturierungshinweisen der Handreichung für das Gießener Praxissemesterportfolio orientierte. Als Kategorien für die Schritte einer Reflexion wurden zunächst alle Elemente der Phasen 2 bis 4 des oben beschriebenen Modells (*Darstellen*, *Analysieren* und *Maßnahmen entwickeln/planen*) als Hauptkategorien übernommen und damit die Oberkategorie *Reflexive Momente* besetzt. Die Phasen 1 (*Erleben*) und 5 (*Anwenden*) wurden dabei ausgeschlossen, da sie der Reflexion *während* einer Handlung (Schön, 1983) entsprechen, die per definitionem nicht zu schriftlichem Reflektieren gerechnet werden können, welches immer nur rück- oder vorausblickenden Charakter haben kann. Für eine zweite Oberkategorie *Inhaltliche Bezüge* wurden aus den Portfolio-Handreichungen alle für die schriftlichen Berichte vorgesehenen Aspekte übernommen. Im Zuge der Kodierung wurden Textsegmente den entsprechenden Kategorien, bei Bedarf auch mehreren, zugeordnet. Nach ersten

3 Die Länge der untersuchten Portfolios beträgt durchschnittlich 100,5 Seiten A4.

Probekodierungen (N = 3)[4] wurde das Kategorienschema in der zweiten Phase induktiv erweitert und reformuliert. Das endgültige Kategoriensystem (vgl. Tab. 3) umfasste drei Oberkategorien, von denen die Kategorien *Modus* und *Quelle* auf die Idee der nichthierarchisch zueinanderstehenden reflexiven Momente des EDAMA-Modells rekurrierten.

Tab. 3: Endgültiges Kategoriensystem

Oberkategorien	**Hauptkategorien**
1. Modus	Reflexionsanlass benennen
	Interpretieren (Bedeutung/Begründung/Bewertung)
	Problematisieren
	Abwägen/Diskutieren
	Maßnahmen/Verbesserungsvorschläge/Vorsätze formulieren
2. Quelle	Eigene Person
	Andere Person(en)
	Theorie/Literaturangabe
	Andere Quelle
3. Inhaltlicher Bezugspunkt	Unterricht, Pädagogik, Erziehen • Allg. Pädagogik und Didaktik • Fachdidaktik • Differenzierung • Inklusion/Förderpädagogik
	Eigene Person • Selbstbezug/eigene Person • Fähigkeiten • Lernziele • eigener Unterricht > *Einschätzung/Bewertung/Kritik eigenen Unterrichtshandelns* > *Selbstkritik Unterrichtshandeln mit Alternative oder Vorsatz* • eigenes Studium • eigenes Fach/Fachwissenschaft • eigene sonderpädagogische Fachrichtung • Praxissemester inkl. Seminare und Vorlesung
	Thema der Mikrostudie
	Lehrberuf
	Konkrete Schule oder allgemein Schulsystem
	Gesellschaft, Politik
	Sonstiges

In die Kategorie *Modus* wurden fünf Elemente aufgenommen, die z. T. den Benennungen des ursprünglichen Modells entsprachen, teilweise jedoch anhand des Materials umformuliert bzw. neu zusammengefasst wurden. Diese Elemente ermög-

4 Die drei Portfoliotexte, die in die Probekodierungen eingehen, gehören auch zu den zehn Texten, die mit dem endgültigen Kategoriensystem kodiert werden.

lichten eine trennscharfe Einordnung der Textpassagen nach der Art und Weise der Argumentation. Das Element „Beschreibung…“ (6) aus dem EDAMA-Modell wurde nicht als Kategorie aufgenommen, da es den konstituierenden Modus des gesamten Textmaterials darstellt und nur bei gleichzeitigem Auftreten weiterer Kategorien zur Bestimmung eines Reflexionsvorganges relevant wird.

Mit der Oberkategorie *Quelle* wurde ein kategorialer Unterschied zwischen Aussagen mit und ohne ‚Beleg' eingeführt und damit ein zusätzlicher Aspekt kritischen Prüfens (Reflexionstiefe) angelegt und gleichzeitig, statt einer inhaltlichen Prüfung und Bewertung von Aussagen, deren Herleitung überprüft. Dadurch sollte ermöglicht werden, die Bezugnahme auf die eigene Person, andere Personen, Theorie bzw. Literatur oder anderes sichtbar zu machen und sie in einen Reflexionskontext einzuordnen. In der Oberkategorie *Inhaltlicher Bezugspunkt* wurden die thematischen Punkte der Handreichung sowie induktiv gewonnene Aspekte ausdifferenziert und je nach empirischer Häufigkeit und Unterschiedlichkeit diverse Subkategorien gebildet. Im Zuge der Überarbeitung des Kategoriensystems wurde auch die Bestimmung der Kodiereinheiten präzisiert, so dass nun ebenfalls Textstellen, die in der formalen Textstruktur nicht aufeinander folgen, gemeinsam kodiert werden durften, wenn zwischen ihnen ein klarer inhaltlicher Zusammenhang besteht. Diese Regel folgte der Erkenntnis, dass manche Gedanken erst in späteren Passagen wiederaufgenommen, konkretisiert oder beendet werden. In der dritten Phase wurden alle zehn Portfolios mit dem endgültigen Schema kodiert. Die Kodierung wurde durch drei am Forschungsprojekt Beteiligte durchgeführt, von denen eine Person alle zehn Texte kodierte. Nicht-Übereinstimmungen zwischen den Kodierenden wurden in einem diskursiven Verfahren der konsensuellen Validierung (Gläser-Zikuda, 2013; Kuckartz, 2012) bearbeitet. Die durch die Kodierung des gesamten Textmaterials entstandenen Daten eröffneten neben der Erstellung deskriptiver Statistiken über das Vorkommen der einzelnen Modi, der Quellenangaben getätigter Aussagen sowie ihrer inhaltlichen Bezugspunkte einen detailreichen Blick auf die jeweilige Verbindung dieser Aspekte in einzelnen kodierten Textabschnitten und damit die Identifizierung unterschiedlicher Typen von Reflexionen. In einem explorativen Vorgehen wurden zwei kontrastierende Typen gebildet. Der Typenbildung (Eisewicht, 2018) vorgängig war der Befund, dass sich die kodierten Abschnitte hinsichtlich der Zusammensetzung von Modi, Quellen und inhaltlichen Bezugspunkten einerseits stark voneinander unterscheiden, sich aber andererseits bestimmte dieser *Konfigurationen* sehr ähnlich sind. Als Merkmale solcher spezifischen Konfigurationen wurden für die Typenbildung unter anderem die einzelnen zugeordneten Kategorien, ihre Gesamtzahl und Reihenfolge, Quellenangaben sowie der Grad der Abdeckung aller Reflexionsphasen herangezogen.

6. Ergebnisse

Um die Frage nach der Beschaffenheit der Reflexionen in den Portfolios zu beantworten, werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zunächst entlang der drei Hauptkategorien gesichtet. Anschließend wird eine kontrastierende Typenbildung vorgenommen,

um Unterschiede zu verdeutlichen. Das zur Anwendung gekommene Kategorisierungssystem untersucht die vorliegenden Texte nach den Kriterien Modus, Quelle und inhaltlicher Bezugspunkt. Wenn im Folgenden Zahlenwerte genannt werden, sollen diese hauptsächlich eine Einschätzung bzw. Einordnung der Ergebnisse in Proportionen ermöglichen. Da die kodierten Textabschnitte nicht nach numerischen Kriterien (u. a. nicht nach ihrer Länge in Zeichenzahlen) gewichtet wurden, ist die Aussagekraft der Häufigkeitswerte begrenzt und lediglich als überblickgebend zu verstehen.

6.1 Modus der Reflexion

Die fünf Modi der Reflexion sind an den reflexiven Momenten des theoretischen EDAMA-Modells orientierte Kategorien, die der empirischen Erkenntnis Rechnung tragen, dass Reflexionen nicht immer alle Elemente ihrer theoretischen Definition beinhalten bzw. nicht zwingend alle Phasen vollständig und in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen müssen, um als Reflexionsprozesse gelten zu können.

Am seltensten findet sich der Modus *Nennen des Reflexionsanlasses* (13 Kodierungen). Anders als bei strukturiert verfassten Texten eventuell zu erwarten wäre, wird in den Portfolios nur äußerst selten explizit benannt, was der Auslöser für die reflexive Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand war, beispielsweise:

> Damit einhergehend beschäftigten wir uns mit der Fragestellung: Förderlehrer = Inklusionslehrer? Diese Frage veranlasste uns dazu zu hinterfragen, ob wir uns selbst als Inklusionslehrer sehen. Diese Debatte regte mich dazu an mich mit dem Thema Inklusion noch einmal umfassend auseinanderzusetzen. (1;8,884)[5]

Der am häufigsten kodierte Modus ist *Interpretieren* (521). Zu diesem werden alle Aussagen gezählt, in denen dem Geschriebenen ausdrücklich Bedeutung zugewiesen wird oder Begründungen bzw. Bewertungen vorgenommen werden:

> Diesen Zwischenschritt empfand ich als sehr wichtig, da ich persönlich noch keine Erfahrungen mit Kindern, die eine solche Schule besuchen, habe und ich keine genaue Vorstellung davon hatte, welche Merkmale bzw. Schwierigkeiten diese SuS ausmachen. (2;7,1336)

Diese Abschnitte sind meist kurz, verbinden sich aber manchmal zu etwas längeren Passagen:

> Insgesamt sind solche Rituale und Routinen für Schüler mit Förderbedarf besonders wichtig, da diese Routinen eine wichtige Grundlage für das alltägliche Leben bieten. Die Schüler können sich auf diese Regelmäßigkeiten stützen. So fällt es ihnen leichter einen geregelten (Schul-)Alltag zu führen. Es ist sehr hilfreich für die Schüler, dass der Morgenkreis sich in den meisten Zügen jeden Tag wiederholt und sich in den meisten

5 Quellenangabe im Format: Portfolio-Nr.; Seitenzahl, Zeichen-Nr.

> Zügen deckt. Dies unterstützt die notwendige und hilfreiche Routine für die Schüler. (8;16,2239)

Seltener sind Textsegmente des Modus *Problematisieren* (121) zu finden, in denen etwas explizit als Problem bezeichnet oder implizit als problematisch oder mindestens bedenkenswert beschrieben wird:

> Der Gedanke ist zwar gut, aber es ist zu beobachten, dass die starken SuS oft unterfordert sind und in Arbeitsphasen im Unterricht häufig nichts zu tun haben, außer den schwächeren bei ihren Aufgaben zu helfen, da sie mit ihren Aufgaben schon lange fertig sind. (2;16,1411)

Abwägen/Diskutieren (90) beschreibt ein Vergleichen, Gegenüberstellen bzw. Priorisieren mindestens zweier Tatsachen, Argumente oder Perspektiven, unabhängig davon, ob im Anschluss eine Art Fazit oder Ergebnis dieses Prozesses genannt wird:

> Auch an das System der Schule musste ich mich erstmal gewöhnen, da es sich in vielen Bereichen und Unterrichtsdurchführungen von der ersten Praktikumsschule unterschied. Viele Aspekte, wie die freie Arbeitszeit zu Beginn jeder Schulstunde, die sehr frei gestalteten Unterrichtsstunden ohne einen allgemeinen Stundenplan und die ansonsten etwas unorganisierten Verläufe fielen mir eher negativ auf und stellten auch für mich in Bezug meiner eigenen Unterrichtsdurchführung ein Schwierigkeit dar. Im Vergleich zur Förderschule erhielt ich hier zwar die Möglichkeit auch meine eigenen Unterrichtsdurchführungen zu vollziehen, doch der eigene Lerneffekt ließ sich an der Förderschule mit einem größerem Anteil verzeichnen. (3;127,1583)

Unter *Maßnahmen/Verbesserungsvorschläge/Vorsätze formulieren* (59) werden sowohl eigene Vorsätze als auch unkonkret formulierte Ideen für Verbesserungen oder Veränderungen gefasst:

> Für D II nehme ich mir vor, andere Methoden außer Frontalunterricht auszuprobieren, da ich in dieser Phase bis jetzt nur Frontalunterricht erlebt habe. (5;66,4)

Sehr häufig werden die Verbesserungsvorschläge in Form rückblickend festgestellter alternativer Handlungsmöglichkeiten formuliert:

> Als Alternative zum Stundenverlauf hätte ich mit den SuS gemeinsam Wörter zu einem Thema sammeln können und hätte ihnen somit eine Arbeitserleichterung im Wortfindungsbereich ermöglicht. Dabei wäre der kreative Schreibaspekt auch mehr in den Vordergrund getreten, den ich eigentlich auch mit als Lernziel verfolgen wollte (6;72,1679)

In seltenen Fällen werden die Vorschläge auch für andere Personen entwickelt, wie in dieser knappen Anmerkung zu einer Unterrichtsbeobachtung:

> Mit einigen Kniffen aus dem Classroommanagement könnte diese Lehrkraft hervorragenden Unterricht gestalten. (4;22,1735)

Neben der Modus-Kategorie werden als Quellen benannte Explikationen der Herkunft von Aussagen oder Argumenten kodiert.

6.2 Quelle einer Aussage

In wissenschaftlichen Zusammenhängen wird davon ausgegangen, dass in schriftlichen Texten Gedanken, Ideen oder Erkenntnisse anderer Personen mit Quellenangaben versehen werden und im Gegensatz dazu Aussagen ohne weiteren Beleg die Ansicht der eigenen Person wiedergeben. Als ein Kriterium der Reflexionstiefe (Leonhardt & Rihm, 2011) wird mit der Kategorie Quelle kodiert, ob und wie Aussagen oder Argumente mit ihrer Herkunft in Relation gesetzt werden. Die Kodierung bezieht auch die eigene Person mit ein, wenn dies explizit gemacht wird (bspw. durch Formulierungen wie „ich finde; meiner Meinung nach").

Aussagen ohne Quellenbeleg lassen offen, ob diese auf einer Selbst- oder Fremdeinschätzung basieren, wie bei dieser Selbstkritik bezüglich eines Unterrichtsversuchs:

> Insgesamt hätte ich den Themeneinstieg spannender gestalten können. Dadurch hätte die Spannung größer werden können und die Aufmerksamkeit der Schüler/innen noch mehr auf das momentane Geschehen gelenkt werden können. Da ich generell sehr schnell spreche, und dies bei Aufregung vermehrt auftritt, hätte ich hierbei insgesamt während der Unterrichtsstunde langsamer sprechen müssen, um für die Schüler/innen verständlicher zu sein. (8;71,641)

Im Gegensatz dazu wird in der folgenden kurzen Passage die Konstatierung einer Verbesserung des eigenen Unterrichtshandelns auf die Rückmeldung der schulischen Betreuungsperson zurückgeführt:

> Laut Feedback meines Mentors werden meine Unterrichtsversuche stetig besser. Allerdings müsse ich weiterhin darauf achten, mehr auf die Einhaltung der Regel zu bestehen. (9;65,16)

Die am häufigsten als Quelle kodierte Herkunft von Aussagen in den Portfolios ist die eigene Person (453 Kodierungen). Andere Personen werden 113 Mal genannt, dies sind vorwiegend schulische Mentor*innen, universitäre Praktikumsbetreuende, Schüler*innen oder Kommiliton*innen. In 173 Fällen werden Texte als Quellen angegeben, die entweder als wissenschaftliche Veröffentlichungen (93) oder anderweitig nachverfolgbar sind, beispielsweise Lehrpläne, Schulbeschreibungen oder Broschüren (80). Während sich die Personenquellen gleichmäßig auf die unterschiedlichen Kapitel der Portfolios verteilen, sind die textförmigen Quellen zum Großteil in den Kapiteln der Schulbeschreibungen, der Mikrostudie oder wie im folgenden Beispiel in den Sachanalysen zur Unterrichtsvorbereitung zu finden.

> Diese Stunde hat als Lernziel, einen eigenen Artikel zu schreiben. Schreiben ist für viele SuS anspruchsvoll, sogar in ihrer Muttersprache. Im Gegensatz zur Sprache, die während der Entwicklung eines Kindes erworben wird, muss das Schreiben erst ge-

lernt werden. Außerdem spricht man im Alltag viel häufiger als man schreibt (Hadfield und Hadfield 2008: 116). (2;74,585)

6.3 Inhaltlicher Bezugspunkt der Reflexion

Die Kategorie der Gegenstände von Reflexionsprozessen wurde induktiv angepasst, wodurch sie nicht deckungsgleich mit den Vorgaben zur Strukturierung des Portfolios ist, sondern stärker den Gegebenheiten des Textmaterials entspricht. Viele Textabschnitte werden mit mehreren inhaltlichen Bezügen kodiert, da sich diese vielfältig überlagern und oft nicht trennscharf zu ermitteln sind. Tabelle 4 zeigt, dass ein überwiegender Teil der identifizierten Inhalte eindeutig dem Thema Unterrichten zuzuordnen ist bzw. mit diesem in enger Verbindung steht, während die pädagogisch-didaktischen und fachdidaktischen Thematiken sowie die einschlägigen Themen Inklusion, Förderpädagogik und Differenzierung deutlich seltener zu verzeichnen sind. Ebenso werden die eigene Person, eigene Fähigkeiten oder Lernziele vergleichsweise wenig thematisiert.

Tab. 4: Inhaltliche Bezugspunkte, Anzahl der Kodierungen

Bezugspunkt	Anzahl
Unterricht u. Unterrichten	1100
eigener Unterricht	340
Allgemeine Pädagogik/Didaktik	232
Fachdidaktik	198
Differenzierung	24
Inklusion/Förderpädagogik	108
eigene Person/Introspektion	136
eigene Fähigkeiten	76
eigene Lernziele	41
Themen der Mikrostudien	87
Lehrberuf	85
Schule/Schulsystem	81
Gesellschaft/Politik	1
Sonstiges	4

Anmerkung: Textabschnitte wurden zum großen Teil mehrfach kodiert

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den untersuchten Portfoliotexten durchweg alle Kategorien identifiziert werden, von denen hinsichtlich der Modi mit Abstand die meisten der Kategorie *Interpretieren* zugeordnet werden können, im Bereich der *Quellen* sind dies die Aussagen, die von der schreibenden Person selbst getroffen werden. Die Reflexionen beziehen sich *inhaltlich* zum überwiegenden Teil auf Themen des Unterrichts und des Unterrichtens.

6.4 Typische Konfigurationen der reflexiven Momente

Während mit den Häufigkeitsanalysen erste Aspekte des *wie* des Reflektierens in den Texten beschrieben werden, ermöglicht ein vertiefter Blick auf die Art der Anordnung der einzelnen kodierten Kategorien präzisere Aussagen über die Beschaffenheit der schriftlichen Reflexionen.[6] Die Typenbildung wird in der vorliegenden Untersuchung lediglich in induktiv-explorativer Form kontrastierend vollzogen, da die tendenziell unabgeschlossene Anzahl der Merkmalsmöglichkeiten eine ressourcenaufwändige Neukodierung des gesamten Materials verlangt.

Als Merkmale solcher spezifischen Konfigurationen werden für die Typenbildung unter anderem Art und Anzahl der einzelnen zugeordneten Kategorien (Modi, Quellen und inhaltliche Bezüge), ihre Gesamtzahl und Reihenfolge, sowie der Grad der Abdeckung der drei Reflexionsphasen (Darstellen, Analysieren, Maßnahmen planen/nennen) herangezogen.

Einfach strukturierte Reflexion

Der in den Portfolios häufigste Typ besteht aus einigen wenigen reflexiven Momenten, die in nachvollziehbarer Reihenfolge angeordnet sind, wie dies in folgendem Beispiel der Fall ist:

> Diese doppelte Visualisierung sollte vor allem die schwächeren SuS bei der Entscheidung unterstützen. Einigen SuS fiel diese Aufgabe sehr leicht wie z. B. Schüler S., anderen wiederum sehr schwer. Vor allem für die Schüler A. und An. ergaben sich Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich, aufgrund der vorherrschenden Sprachbarriere. (1;59,1769)

Aus dem beschreibenden Modus des vorangehenden Textes wird mit dem ersten Satz dieses Abschnittes in den Modus *Interpretieren* gewechselt. Durch das Berichten von Schwierigkeiten findet im zweiten Satz ein Wechsel zu *Problematisieren* statt. Die inhaltlichen Bezüge *eigener Unterricht*, *Fachdidaktik* und *Differenzierung* werden nicht mit anderen Aspekten in Beziehung gesetzt. Da der Gedanke an dieser Stelle endet und dieser inhaltliche Faden auch später nicht mehr aufgenommen wird, kann diese Reflexion als einfach strukturiert bezeichnet werden. Die große Zahl solch einfach strukturierter Reflexionen unterscheidet sich dennoch vielfältig durch die Anordnung der oben genannten Merkmale. Von einer *vollständigen Reflexion* kann gesprochen werden, wenn alle drei Reflexionsphasen (Darstellen, Analysieren und Maßnahmen planen/nennen) vorhanden sind.

> Auch dieser Unterrichtsversuch hat im Großen und Ganzen gut funktioniert und die Schüler haben sich darauf eingelassen. Allerdings habe ich die Konzentrationsspanne

6 Mit der Typisierung werden bewusst Typen von Reflexionen fokussiert und nicht Typen von Reflektierenden, da nicht Reflexionskompetenz der Gegenstand des Interesses ist, sondern empirische Ausprägungen von Reflexion.

> der Schüler etwas zu hoch eingeschätzt. Ich hätte sie weniger fordern müssen und mehr Zeit zum Spielen einplanen müssen, da es ihnen irgendwann sehr schwer fällt, noch am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. (8;40,1590)

Hier folgt der *Interpretation* des Unterrichtsversuchs als vorwiegend gelungen eine *problematisierende* Fokussierung auf eine eigene Fehleinschätzung sowie die rückwirkende Erwägung einer *alternativen Handlungsmöglichkeit*, die entsprechend auf ihren Zweck begründet wird. Solch verhältnismäßig kurze, einfach strukturierte und vollständige Reflexionen sind gewissermaßen der Prototyp innerhalb der Portfoliotexte. Durch eine klare Bilanzierung, eine Identifizierung eines Problems sowie die Nennung einer alternativen Handlung (meist im Konjunktiv) werden damit übersichtliche Bausteine des Lernprozesses zum eigenen Unterrichten dokumentiert.

> Dadurch, dass noch nicht die ganze Klasse alle Aufgaben bearbeitet hatte, konnte ich nur einen Teil der Aufgaben besprechen. Hier hätte ich vor der Erarbeitungsphase die Anzahl der Aufgaben, die jetzt erstmal zu bearbeiten waren, einschränken sollen. Den Rest der Aufgaben gab ich so als Hausaufgabe auf. (5,76,1545)

Komplexe Reflexion

Wesentlich seltener zeigt sich im Material die zu den beiden vorgenannten Reflexionstypen maximal kontrastierende Art der Zusammensetzung, die als *komplexe Reflexion* bezeichnet werden kann, wenn alle Modi des Kategoriensystems Verwendung finden (und somit auch alle Reflexionsphasen abgedeckt sind) und zusätzlich Quellen für Aussagen oder Argumente genannt sowie mehrere Denkgegenstände integriert werden.

> Sehr beschäftigt hat mich eine Situation in der Regelschule. Einer der „coolen" Jungs hat seine Kräfte nicht immer unter Kontrolle und stößt manche Mitschüler so kräftig, dass sie sich geschubst fühlen etc. Dieser Schüler fing im Gesprächskreis an zu weinen und als ich ihn nach dem Unterricht zu mir holte und er mir erklärte, dass er das eigentlich nicht extra macht etc., brachte mich das sehr zum Nachdenken. Ich erzählte meiner Mentorin von dem Gespräch und sie stimmte mir zu. Aber ich weiß von anderen Lehrerinnen, dass er immer als „gewaltbereiter Störenfried" gehandhabt wird. Genau diese typischen Stigmatisierungen, von denen wir in der Universität immer schon so viel gehört hatten, griffen und konfrontierten mich jetzt. Mein Ziel für die Zukunft ist es, mir auf jeden Fall mein eigenes Zutun, im Sinne der Stigmatisierung vorzuhalten und mich daran zu erinnern, dass es vielleicht nicht nur das Handeln des Schülers oder der Schülerin ist, dass mein Bild von ihr/ihm zeichnet. (6;86,1127)

Im Textbeispiel findet zu Beginn ein Wechsel aus dem anfänglichen Modus des *Darstellens* zum *Interpretieren* statt, der vor allem aus der zitierten Erklärung des Schülers, dass es sich bei seinem Verhalten nicht um Absicht handele, besteht, aber auch in der Einordnung als „cool". Daran schließt sich die *Nennung des Reflexionsanlasses* an. Im darauffolgenden *Abwägen/Diskutieren* werden die Zustimmung der Mentorin und

Informationen anderer Lehrerinnen durch explizite Erwähnung dieser *Quellen* sowie mit „Stigmatisierung" ein inhaltlicher Aspekt theoretischen Wissens mit der Quellenangabe „Universität" eingeführt und mit der Feststellung der eigenen „Konfrontation und Angegriffenheit" ein *Problematisieren* vollzogen. Der Abschnitt wird mit dem *Vorsatz* einer zukünftig wachsamen Haltung der Problematik gegenüber abgeschlossen. Der Gegenstand der Reflexion ändert sich von konkreten Phänomenen (Schubsen, Weinen) zu einer theoretischen Generalisierung (Stigmatisierung), die Blickrichtung von außen (Allg. Pädagogik) nach innen (Selbstbezug). Komplexe Reflexionen sind erwartungsgemäß oft länger als einfach strukturierte, manche erstrecken sich über mehrere Seiten. Teilweise werden sie auch von anderen Gedankengängen unterbrochen, später aber als „roter Faden" wieder aufgenommen. Die Reihenfolge muss dabei nicht chronologisch sein. Das folgende Beispiel, das aufgrund seiner Länge nur ausschnittsweise zitiert werden kann, beginnt mit einer Zusammenfassung.

> Insgesamt war ich vom Verlauf der Stunde nicht besonders begeistert (9;79,1328)

Von hier aus wird die Reflexion aufgespannt: es folgt die Beschreibung ungünstiger Bedingungen (Wetter, später Vormittag etc.) des Stundenbeginns, des eigenen Unterrichtshandelns sowie der Arbeitsweise der Schüler*innen bis zur ersten Problematisierung:

> Allerdings wurde es dann in der Erarbeitungsphase, in der die SuS eine Konfliktlösung zu einer vorgegebenen Konfliktsituation erstellen sollten, sehr laut. (9;79,2337)

Es folgt eine Beschreibung der eigenen Reaktion in der Klasse umherzugehen und die Schüler*innen einzeln anzusprechen und mit ihnen über den Arbeitsauftrag bzw. ihre Probleme damit ins Gespräch zu kommen. Dieser Vorgang kann als spontane Erprobung einer alternativen Maßnahme bezeichnet werden. Als erneute Problematisierung wird jedoch festgestellt:

> Doch leider schien auch dann noch nicht allen klar zu sein, wie der genaue Auftrag lautet. (9;80,4)

Daran schließt sich eine kurze rückblickende Gegenüberstellung des eigenen Gesagten und der (nicht intendierten) Reaktion der Schüler*innen und ein problematisierendes Zwischenfazit an:

> Insgesamt habe ich das Gefühl, dass ich die SuS in dieser Schulstunde überfordert, ihnen zu viel abverlangt und zu viel erwartet habe. (9;80,1030)

Mit dieser Feststellung endet die Reflexion nicht, sondern es beginnt ein Abwägen der eigenen Planung und der Umsetzung durch die Schüler*innen.

> Auch war mir vorher nicht bewusst, dass der doppelte Arbeitsauftrag („erstelle ein Rollenspiel zur gegebenen Situation und trage die passenden Konfliktregeln zu den Piktogrammen ein") einfach zu viel war. (9;80,1170)

Später werden alternative Handlungsmöglichkeiten erwogen,

> In diesem speziellen Fall wäre es sicherlich besser gewesen, das Rollenspiel zur Konfliktlösung am Ende einer Unterrichtseinheit als Wiederholung und Transfer zu nutzen, statt als Einstieg. (9;80,1952)

sowie weitergehende Erkenntnisse bzw. Vorsätze für weitere eigene Unterrichtsstunden formuliert:

> Auch muss ich in Zukunft noch deutlicher ausdrücken, was genau ich von den SuS möchte und die Aufträge zusätzlich schriftlich vermerken. Zudem sollte ich immer nur einen klar definierten Auftrag geben und nicht mehrere parallel – an dieser Stelle habe ich die Klasse überschätzt bzw. ihre Auffassungsgabe falsch eingeschätzt. Hier muss ich noch an mir arbeiten, um die Möglichkeiten der SuS in Zukunft besser einschätzen zu können und um somit Frustration auf beiden Seiten zu vermeiden. (9;80,1954)

Nach dieser Analyse schließt sich noch eine kurze Wiedergabe der – durchweg positiven – Rückmeldung durch die anwesende Klassenlehrerin und den universitären Praktikumsbetreuer an. Auch diese komplexe Reflexion einer Unterrichtsstunde enthält viele unterschiedliche „reflexive Momente", die systematisch verbunden werden. Im Unterschied zu einfach strukturierten Reflexionen wird hier nicht nur ein Aspekt beleuchtet, bearbeitet und abgehakt, sondern auf unterschiedlichen Ebenen argumentiert und auch nach ersten Schlussfolgerungen weitergedacht. Im Verlauf der Reflexion werden neben der eigenen kontinuierlich auch die Perspektiven der Schüler*innen eingenommen und abschließend zusätzlich die Sichtweisen der anderen Beobachtenden miteinbezogen.

Die Kontrastierung der beiden vorgestellten Typen *einfach strukturierter* bzw. *komplexer Reflexion* kann einen Eindruck der großen Heterogenität der Reflexionen bei einer zunächst unüberschaubar großen Anzahl an Möglichkeiten der spezifischen Konfiguration der beschriebenen Merkmale geben, ermöglicht aber gleichzeitig die Feststellung, dass eine hohe Komplexität wesentlich seltener zu beobachten ist als eine einfache Strukturierung.

7. Diskussion

Unter der Prämisse, dass Reflexion und Reflexivität als zentral für Entwicklungen der Professionalisierung für den Lehrberuf erachtet werden und Portfolios besonders in Praxisphasen die reflexive Integration der dort gesammelten neuen Erfahrungen in vorgängig erworbene theoretische und handlungsbezogene Wissensbestände ermöglichen sollen, wird in der vorliegenden Untersuchung gefragt, inwiefern ein konkretes Portfolio – das Gießener Praxissemesterportfolio – als Reflexionsinstrument bezeichnet werden kann.

In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Portfolios vorwiegend als ein Instrument zur reflexiven Verarbeitung eigener Unterrichtserfahrungen während des Praxissemesters zu verhandeln sind. Komplexe Reflexionen, die ein dialogisches Gegenüberstellen verschiedener inhaltlicher Gegenstände bzw. Argumente sowie ein systematisches Abwägen der einzelnen Faktoren gegen- und miteinander und ein Kreieren neuer alternativer Handlungsmöglichkeiten umfassen, sind eher selten. Vor allem der kritische Blick auf die eigene Person als Ausgangspunkt und Zentrum der reflexiven Bewegungen scheint den Studierenden ferner zu liegen als die Betrachtung konkreter sachorientierter Handlungen, wie sie im Kontext des Unterrichtens möglich sind.[7]

Vor allem unter Einbezug des Entstehungskontextes der Portfolios ist dieses zentrale Ergebnis schlüssig. In der ausführlichen Handreichung, die den Aufbau des Portfolios vorstrukturieren soll, wird für die Dokumentation und Reflexion von Unterricht ein vergleichsweise großer Raum vorgesehen. In diesem Zusammenhang kommt es in den Portfolios zu vielen kurzen und meist einfach strukturierten Reflexionen, die häufig im Vorhaben einer Handlungsveränderung oder dem rückblickenden Durchspielen anderer Verläufe münden. In dieser Hinsicht lässt sich das Praxissemesterportfolio, offensichtlich ähnlich der von Chuang (2008) und Denner (2013) beschriebenen Portfolios, als hilfreiches Reflexionsinstrument zur Entwicklung eines optimierten Unterrichtshandelns bezeichnen. In der Zusammenschau der Ergebnisse kann die Art der durch das Gießener Praxissemesterportfolio evozierten Reflexionsvorgänge als *pragmatische Reflexion* bezeichnet werden. Allerdings nicht, um in einer normativen Perspektive Kritik an einer vermeintlich begrenzten oder oberflächlichen Reflexion zu üben, sondern um im Sinne der theoretischen Konzeptionierung des EDAMA-Rahmenmodells mit seiner Grundannahme nicht hierarchisch zueinanderstehender reflexiver Momente Reflexion empirisch fassen und beschreiben zu können. Offensichtlich wird im Gießener Praxissemesterportfolio ökonomisch abgearbeitet, was gefordert wird. Dies betrifft sowohl Umfang, Qualität und Intensität der Reflexion als auch ihre inhaltlichen Bezüge. Pragmatische Reflexion kann somit als gelungene Anpassungsleistung im Rahmen einer umfangreichen Anforderungskonstellation der Autor*innen gesehen werden, zu der nicht nur das konzentrierte und zeitaufwändige Verfassen eines gut hundertseitigen Textkörpers gehört, dessen Benotung einer abschließenden Modulprüfung gleichzusetzen ist, sondern auch das gleichzeitige hohe Arbeitspensum für die Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsversuchen und anderen Aktivitäten in der Schule während des Praxissemesters sowie konkurrierende ebenfalls fristbezogen anzufertigende Leistungen für die während der zweiten Praxissemesterphase stattfindenden universitären Veranstaltungen. Zumindest legen

7 Hierbei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Reflexion eigenen Unterrichts neben der Sachorientierung immer auch Elemente der Selbstreflexion beinhaltet. Die empirische Erkenntnis der Unhaltbarkeit einer analytischen Trennung zwischen nach innen und nach außen gerichtetem Blick des theoretischen Rahmenmodells gilt ebenso für die Gegenüberstellung von Sach- und Selbstreflexion.

dies die wenigen über das Portfolio selbst und damit über eigene Interessenslagen der Studierenden reflektierenden Passagen nahe, wie die folgende:

> Die Anforderungen an das Portfolio sind nämlich so umfangreich, dass ich mich nicht richtig auf das Wesentliche, nämlich die Schule, den Unterricht und die SuS, konzentrieren konnte, sondern immer nur daran denken konnte, was mir für das Portfolio noch fehlt. (2;107,1643)

Legt man den Interpretationen der Ergebnisse die Entstehungsbedingungen einer verbindlichen Vorgabe von Inhalten (mit deutlichem Schwerpunkt auf Unterricht), eines teilweise starken Belastungsempfindens sowie der abschließenden Bewertung zugrunde, erscheint das Überwiegen von einfach strukturierten Reflexionen über Details des Unterrichtens folgerichtig. Mit einem solchen Vorgehen können die Studierenden den Anforderungen des Portfolios genügen, eine positive Benotung erhoffen und gleichzeitig einen Gewinn aus der retrospektiven Bearbeitung ihrer Beobachtungen und Erfahrungen ziehen. Komplexe Reflexionen zu verschriftlichen, erfordert demgegenüber von vornherein den Einsatz von mehr Ressourcen ohne die Garantie eines entsprechenden Mehrwerts. Es kann zumindest davon ausgegangen werden, dass der verpflichtende Charakter des Portfolios entsprechende Erwägungen nahelegt (Häcker, 2012, Holler-Nowitzki et al., 2018). Dennoch lässt das Vorhandensein einzelner komplexer Reflexionen darauf schließen, dass Studierende auch in dem gesteckten Rahmen bereit dazu bzw. interessiert daran sind, gewisse Aspekte intensiver überdenken und zu reflektieren und ebenfalls, dass sie dies zu bewerkstelligen in der Lage sind. Hier können Ansatzpunkte zu einer Optimierung der Portfolioarbeit gesehen werden. Wenn es gelänge, den Studierenden stärker zu ermöglichen, über *ihre* Themen oder Fragen zu reflektieren, könnte sich die Akzeptanz des Instruments vergrößern und die Komplexität der Reflexionsprozesse erhöhen.

8. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung des Gießener Praxissemesterportfolios sind zunächst als spezifische Beschreibungen eines konkreten Instruments zu sehen und somit nicht ohne weiteres auf anders gestaltete Portfolios zu übertragen. Der Befund einer vorwiegend pragmatischen Reflexion ist nicht von der Ausgestaltung des Instruments zu trennen, das als verpflichtend, benotet, stark standardisiert, vergleichsweise umfangreich und mit großen Dokumentationsteilen zu beschreiben ist. Die Identifizierung zahlreicher Reflexionen, die die Handlungsweisen im Zusammenhang mit Unterrichten betreffen, ist in dieser Hinsicht als Beleg zu sehen, dass das Instrument seine vorgesehene Funktion zur Dokumentation und reflexiven Bearbeitung der Erfahrungen im Verlauf der Praxisphase und dort insbesondere in Bezug auf Hospitationen sowie eigene Unterrichtsversuche erfüllt. Ergebnisse und Erfolg von Portfolioarbeit sind eng mit ihrer Einbettung in ein entsprechendes didaktisches Gesamtkonzept verbunden (Hascher & Sonntagsbauer, 2013; Häcker, 2012) und somit die Elemente

des Entstehungskontextes von schriftlicher Reflexion im Rahmen von Portfolios eng an die konkreten Vorgaben gebunden. Soll also bei den Studierenden ein Mehr an Reflexivität gefördert werden, müssen entsprechende Veränderungen in der Ausgestaltung der Portfolioarbeit vorgenommen werden. Mit Blick auf den Umfang des Gießener Portfolios könnte schon allein die Reduzierung von vorgesehenen Punkten eventuell Ressourcen für eine tiefergehende Beschäftigung mit den verbleibenden Aspekten freisetzen. Vor allem aber bedarf es umfassender didaktischer Konzepte, die bspw. Lernen statt Leistungsbewertung in den Fokus stellen. Die Verwendung von Portfolios als Basis für Beratungsgespräche, eine engere kommunikative Begleitung (Streblow et al., 2014; Klampfer, 2013; Denner, 2013) und praxisnahe Anleitung reflektierenden Schreibens (Barsch & Glutsch, 2016) als kontinuierliche studienbegleitende Praktik könnten Schritte zu einer entsprechenden Veränderung sein.

Zukünftige empirische Untersuchungen von Reflexion im Feld der Lehrer*innenbildung sollten die Problematiken einer angemessenen Operationalisierung des Konstrukts weiterverfolgen. Hier wären beispielsweise eine vertiefende Analyse und Beschreibung verschiedener Typen von Konfigurationen von Reflexionen und ihre Zusammenhänge mit ihren inhaltlichen Bezügen anzustreben. Des Weiteren wäre eine Verschränkung der in dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse aus der Fremdperspektive mit der Eigenperspektive der Studierenden von Vorteil: Begleitend zu einer Inhaltsanalyse könnten die Autor*innen direkt zu ihren eigenen Texten und zu ihrer Einschätzung bezüglich der Portfolioarbeit befragt werden. Einschränkend sollte allerdings der starke Bias verbaler Kompetenz bzw. von Schreibkompetenzen, der solchen Instrumenten zugrundeliegt, thematisiert und die Suche nach Alternativen Beachtung finden. Zentrale Voraussetzung für gelingende Portfolioarbeit und somit für die Vermeidung lernwiderständiger defensiver Reflexion (Häcker, 2019) ist und bleibt die Akzeptanz der Methode bei den Studierenden. Damit kommt Bemühungen, bei ihnen positive Erfahrungen mit selbstbestimmtem reflexivem Schreiben zu ermöglichen, eine große Bedeutung zu.

Gemessen an den Ansprüchen bzw. Hoffnungen und Erwartungen, die im Zusammenhang mit Reflexion als Integrationshelferin der in der Praxisphase der universitären Lehrer*innenbildung gesammelten Erfahrungen an Portfolios herangetragen werden, muss die Konstatierung pragmatischer Reflexion als deren Hauptmodus oder gar -ergebnis als unbefriedigend gesehen werden. Nur mit einer konsequenten Einbettung des Instruments in ein entsprechendes Gesamtkonzept kann pragmatische Reflexion wie im Gießener Praxissemesterportfolio als ein erster Schritt in Richtung umfassender reflexiver Professionalisierung gesehen werden. Jener Schritt soll mit diesem Fazit keineswegs unterschätzt werden, liegen doch mit den Portfoliotexten zahlreiche handwerklich gut bis sehr gut gestaltete kleine bis komplexe Reflexionsprozesse über die verschiedensten praxisbezogenen Aspekte von Unterrichten vor.

Literatur

Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *34*(1), 78–97.

Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159–175). Julius Klinkhardt.

Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–147). Julius Klinkhardt.

Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Waxmann.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Julius Klinkhardt.

Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sie die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3

Bolle, R. & Denner, L. (2013). Das Portfolio „Schulpraktische Studien" in der Lehrerbildung – Genese, empirische Befunde und ein bildungstheoretisch fokussiertes Modell für eine theoriegeleitete Portfolioarbeit. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 74–111). Julius Klinkhardt.

Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach-Verlag.

Chuang, H.-H. (2008). Perspectives and issues of the creation for weblog-based electronic portfolios in teacher education. *British Journal of Educational Technology*, *39*(1), 170–174. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00748.x

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Dewey, J. (2009). *Wie wir denken* (2. Aufl.). Pestalozzianum.

Eisewicht, P. (2018). Schreibtischarbeit. In N. Burzan & R. Hitzler (Hrsg.), *Typologische Konstruktionen* (S. 13–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21011-3_2

Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Peter Lang.

Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und be-*

urteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis (S. 9–21). Julius Klinkhardt.

Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Verlag Empirische Pädagogik.

Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern". Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Julius Klinkhardt.

Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 263–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–44). Julius Klinkhardt.

Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Julius Klinkhardt.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51*, 130–148.

Hascher, T. (2010). Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 166–180). Verlag Empirische Pädagogik.

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum" … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *11*(3), 8–16.

Hascher, T. & Sonntagsbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–297). Julius Klinkhardt.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 33–49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Waxmann.

Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39). Waxmann.

Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, *1*(2), 106–125.

Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität

am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201–213). Julius Klinkhardt.

Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 149–154. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.001

Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Verlag Werner Hülsbusch.

Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Julius Klinkhardt.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1

Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, *36*(5), 11–15. https://doi.org/10.1177/002248718503600502

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, *1*(3), 295–307. https://doi.org/10.1080/713693162

Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Julius Klinkhardt.

Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *4*(2), 240–270.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). LIT.

Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains 'untold'. *Educational Research*, *47*(1), 25–44. https://doi.org/10.1080/0013188042000337541

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking theory and practice in teacher education: A therotical foundation. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 29–44). Waxmann.

Rentsch-Häcker, K. & Häcker, T. (2013). Portfolios bewerten in der Lehrer/innenbildung? Bericht über einen frühen Praxisversuch. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 237–249). Julius Klinkhardt.

Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.) (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Waxmann.

Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 190–200). Julius Klinkhardt.

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(2), 270–287.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Stiller, E. (2015). Auf dem Weg zum reflektierenden Praktiker – Das Portfolio Praxiselemente. In A. Ratzki & D. H. Vanier (Hrsg.), *Was Lehrerbildung leisten kann. Kreative Professionalisierung für die Schule* (S. 165–176). Westermann.

Streblow, L., Schöning, A., Schwier, V. & Valdorf, N. (2014). Das Portfolio als verbindendes Element in den Praxisphasen – Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. In R. Bolle (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf?* (S. 59–83). Leipziger Universitäts-Verlag.

v. Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, *2*(1), 144–159. https://doi.org/10.4119/HLZ-2439

Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. URL = http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf [17.03.2021]*.

Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Julius Klinkhardt.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung 21*(1), 16–25. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021

Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen (2015). *Handreichung. Das Praktikumsportfolio im Praxissemester für L5. Funktion, Gliederung, Bewertung.*

7 Können die selbst- und fremdeingeschätzten Eignungsmerkmale im Praxissemester den Studienerfolg von Lehramtsstudierenden vorhersagen?

Marius Mähler, Hans Peter Kuhn, Franz Klingebiel, Anne Böhnert & Frank Lipowsky

Abstract: Schulpraktische Phasen sind für Lehramtsstudierende von hoher Bedeutung und werden nicht selten als wichtigstes Studienelement bewertet. Offen ist jedoch, welche Bedeutung die selbst- und fremdeingeschätzten Merkmale psychosozialen Verhaltens am Ende einer längeren schulpraktischen Phase, wie dem Praxissemester, mit dem späteren Studienerfolg zusammenhängen und ob sie diesen vorhersagen können. Dieser Beitrag untersucht, ob das Selbsterkundungsverfahren FIT-L (P), welches zehn lehrkraftspezifische Eignungsmerkmale nach einer halbjährlichen Praxisphase aus drei verschieden Perspektiven – Studierende, universitäre Betreuende und schulische Betreuende – erfasst, die selbst berichtete Examensnote zum Studienende vorhersagen kann. Für die Analysen wird eine Stichprobe aus dem Projekt zur Evaluation des Praxissemesters von N = 1016 Lehramtsstudierenden der Universität Kassel herangezogen. Mit einem latent-change-model kann zunächst gezeigt werden, dass die Studierenden sich nicht systematisch höher auf den lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmalen gegenüber den universitären und schulischen Betreuenden einschätzen. Die (halb) latenten Regressionsanalysen zeigen unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Eltern, der Abiturnote und des Geschlechts auf, dass die Einschätzungen der lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale aus der Sicht der universitären und schulischen Betreuenden eine Vorhersagekraft auf die Examensnote aufweisen, während die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden keine Vorhersagekraft auf die Examensnote zeigen.

Internship periods are of high importance for student teachers and are often rated as the most important component of the academic training. However, it remains to be seen how significant the self-assessed and expert-assessed characteristics of psychosocial behaviour at the end of a long-term internship period, such as the internship semester, are for later academic success, and whether they can predict this success. This paper examines whether the FIT-L (P) assessment, which measures ten teacher-specific aptitude characteristics after a six-month internship period from three different perspectives – students, as well as mentors from university and school – can predict self-reported exam grades at the end of their degree. For the analyses, a sample

of N = 1016 student teachers at the University of Kassel is used. Using a latent-change model, it can first be shown that students do not systematically rate themselves higher on teacher-specific aptitude characteristics compared to mentors from university and schools. (Semi) latent regression analyses were conducted. Therefore, the parental socioeconomic status, high school graduation grade, and gender were used as control variables. As the result it can be shown, the assessments of the teacher-specific aptitude characteristics from the perspective of the mentors from university and schools have a predictive power on exam grades, whereas the assessments of student teachers do not.

Keywords: Professionelle Kompetenz, Selbst- und Fremdeinschätzung, Lehramtsausbildung, Praxissemester, Lehrereignung

Professional Competence, Self- vs. External Assessment, Teacher Training, Internship Semester, Teacher Aptitude

1. Einleitung

Zahlreiche nationale und internationale Studien zeigen, dass vor allem Facetten beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften Einfluss auf den Schulerfolg von Lernenden nehmen (Kunter et al., 2011). In diesem Zusammenhang rücken neben dem professionellen Wissen von Lehrpersonen auch Kompetenzfacetten wie z. B. Werthaltungen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten in den Fokus (Baumert & Kunter, 2006). Die Forschung zur professionellen Handlungskompetenz widmet sich auch der Frage, welche selbstregulativen und motivationalen Eigenschaften und welche Persönlichkeitsmerkmale für die Kompetenzentwicklung und einen positiven Umgang mit Belastungen förderlich, und welche hingegen als eher ungünstig einzuschätzen sind.

Eine der bekanntesten Studien, die sich mit dem Erleben und der Bewältigung beruflicher Belastungen von Lehrkräften beschäftigt hat, ist die „Potsdamer Lehrerstudie" von Schaarschmidt und Kieschke (2007). Sie stellten fest, dass nahezu 60 % der Lehrkräfte die besorgniserregenden Risikomuster (A und B) aufweisen, welche auf Risiken für Burnout hindeuten. Dass bereits Lehramtsstudierende in erheblichem Maße beruflich belastet sind, zeigen weitere Auswertungen der Potsdamer Forschergruppe (Schaarschmidt, 2004). Es scheint somit Lehramtsstudierende bzw. Lehrer*innen zu geben, welche nur partiell für den Lehrer*innenberuf geeignet sind, was die Frage der Eignung in den Fokus rückt.

Mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2004 haben Hochschulen die Möglichkeit, eigene Verfahren zur Studierendenauswahl einzusetzen, welche selbstreflexive Prozesse der angehenden Lehramtsstudierenden zur Eignung für den Lehrberuf anregen (Wissenschaftsrat, 2004). Ein Ziel dieser Selbsterkundungsverfahren besteht darin, Studierenden die Anforderungen des Lehrer*innenberufs bewusst zu machen und über Selbstreflexionsprozesse die eigene Passung zum Lehrer*innenberuf zu hinterfragen.

Im Rahmen der im Jahr 1999 durchgeführten Bologna-Reform und der damit verbundenen Einführung eines zweistufigen Systems, der Bachelor-Master-Struktur, wurde zudem der Ausbau der Praxisphasen während des Studiums in die Wege geleitet (Schubarth et al., 2012). Konkret bedeutete das für die Lehrer*innenausbildung sowohl eine Ausweitung des zeitlichen Umfangs von Praxisphasen als auch eine intensivere Lernbegleitung von Seiten der Hochschulen (Gröschner, 2012; Schüssler & Weyland, 2017), was den schulischen und universitären Betreuenden die Möglichkeit gibt, die Studierenden hinsichtlich ihrer Eignung für den Lehrer*innenberuf im Rahmen der Praxisphase gut einzuschätzen. Diese Langzeitpraktika, weitgehend als Praxissemester benannt, zielen unter anderem darauf ab, Lehramtsstudierenden einen frühen und intensiven Einblick in die Praxis an der Schule zu ermöglichen und ihnen auf diesem Weg Gelegenheiten zur Überprüfung der Berufswahl zu eröffnen (Bach, 2013; Gröschner & Schmitt, 2010; Ulrich et al., 2020; Weyland & Wittmann, 2015). Zudem bietet das Praxissemester eine Gelegenheit zur Professionsentwicklung (Gröschner, 2012; Schüssler & Weyland, 2017).

Diese Einleitung verdeutlicht die Relevanz, die berufliche Eignung von Lehramtsstudierenden differenziert zu erfassen, auch um die Kompetenzen von Studierenden zu fördern und ihnen konstruktives Feedback zu eigenen Stärken, aber auch zu Entwicklungsfeldern zu geben. Mit der Einrichtung einer längeren Praxisphase ist die Chance verbunden, diese Eignung besser und umfassender beurteilen zu können, da die schulischen und universitären Betreuenden mehr Gelegenheiten haben, die Studierenden im Schul- und Unterrichtsalltag zu erleben bzw. das Erlebte gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren. Somit sollte die Einschätzung der Studierenden durch die Betreuenden auch mit Studienerfolgskriterien in Beziehung stehen. Diese Annahme wird in diesem Beitrag überprüft. Konkret soll analysiert werden, ob und inwiefern Eigenschaften von Lehramtsstudierenden – zum einen eingeschätzt durch die universitären und schulischen Betreuenden, zum anderen durch die Studierenden selbst – eine prädiktive Kraft für die Examensnote haben. Die Eigenschaften beziehen sich hierbei auf die psychische Stabilität, auf sozial-kommunikative Kompetenzen, auf die Motivation und die Motivierungsfähigkeit sowie auf grundlegende instrumentelle Fähigkeiten der Studierenden.

2. Theorie und Forschungsstand

2.1 Eignungs- vs. Qualifikationshypothese

Bei der Frage, was eine geeignete Lehrperson ausmacht, gibt es zwei konkurrierende Argumentationshypothesen (Kunter et al., 2011). Auf der einen Seite steht die *Eignungshypothese*, welche davon ausgeht, dass die zentralen Unterschiede im Berufserfolg von Lehrkräften in stabilen Persönlichkeitseigenschaften, kognitiven Grundfähigkeiten und überdauernden motivationalen Tendenzen verankert sind (Kunter et al., 2011). Hierbei werden vor allem Merkmale betrachtet, welche bereits vor dem Lehramtsstudium bestehen und von denen ausgegangen wird, dass sie durch das Lehramtsstudium

nur bedingt veränderbar sind. In einer Zusammenstellung von Hanfstingl und Mayr (2007) konnte aufgezeigt werden, dass die Persönlichkeitsmerkmale Belastbarkeit, Gewissenhaftigkeit und Extraversion für die Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer*innenberuf (Praxisleistungen, Lernstrategien im Studium, pädagogische Handlungskompetenz, akademische Leistungen, Zufriedenheit im Studium und Beruf usw.) förderlich sein können. Für einige Kriterien wie Lernstrategien im Studium und Zufriedenheit im Studium und Beruf waren auch Offenheit und Verträglichkeit relevant. Aufgrund der Annahme von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen orientieren sich Eignungs- und Beratungsverfahren zumeist an der Eignungshypothese – und damit daran, Lehramtsstudierende schon vor Studienbeginn als geeignet oder weniger geeignet zu deklarieren (Costa & McCrae, 1992; Costa et al., 2008). Dementgegen muss gesagt werden, dass aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass die als unveränderlich geltenden Persönlichkeitsmerkmale je nach Lebens- und Berufssituation auch im Erwachsenenalter noch veränderbar sein können (Roberts et al., 2008; Specht et al., 2014). Ebenso wird beschrieben, dass Studierende im Alter von 20–30 Jahren eine Phase des biographischen Umbruchs durchleben (zumeist eine neue Wohnsituation und das Lösen vom Elternhaus und der damit einhergehenden Eigenverantwortung), welche die Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam verändern können (Roberts et al., 2008).

Die *Qualifikationshypothese* hingegen diskutiert Eignung für den Lehrer*innenberuf aus der Perspektive professioneller Handlungskompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung erworben, aufgebaut und vertieft werden. Die zentralen Unterschiede im Berufserfolg von Lehrkräften sind auf das Lehramtsstudium und auf die erworbenen Kompetenzen in der Ausbildung zurückzuführen (Darling-Hammond, 2006; Kennedy et al., 2008). Demgegenüber haben die in das Lehramtsstudium mitgebrachten Merkmale und Eigenschaften eine geringere Bedeutung für den Berufserfolg. Besonders deutlich wird diese Annahme unter Betrachtung der Hauptaufgabe von Lehrer*innen, welche im Unterrichten von Schüler*innen liegt. Diesbezügliche Kompetenzen, Kenntnisse und Strategien können erst im Rahmen der Ausbildung erworben werden (Shulman, 1987; Tenorth, 2006).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass es zwei Ansichten darüber gibt, welche Merkmale für die erfolgreiche Ausübung des Lehrer*innenberufs wichtig und entscheidend sind. Zum einen wird den als schwer veränderbar geltenden Persönlichkeitsmerkmalen eine hohe Bedeutung eingeräumt, zum anderen entwicklungsfähigen und erlernbaren professionellen Kompetenzen (Cramer, 2016; Mayr, 2015). Diese beiden konkurrierenden Ansätze finden im nachfolgenden Modell von Kunter et al. (2011) Beachtung.

Das im Rahmen des COACTIV-Projekts (COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz) entstandene Modell versteht professionelle Kompetenz als ein Bündel unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen, welche beschreiben und erklären können, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen im Beruf letztlich bewältigen wird. Es werden sowohl stabilere Voraussetzungen wie z. B. die Persön-

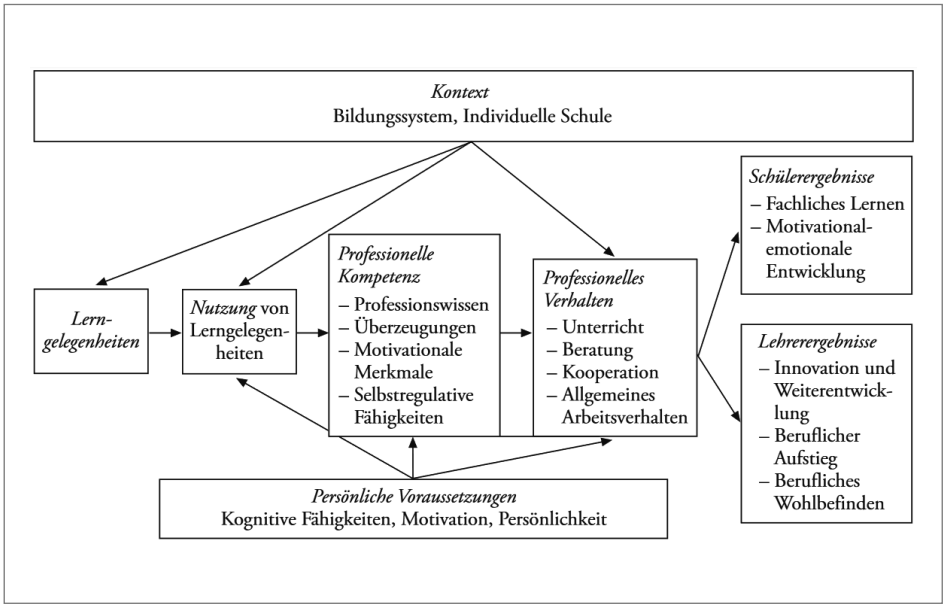


Abb. 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)

lichkeit berücksichtigt, als auch erlernbare Kompetenzen. Je nach Kontext steht den (angehenden) Lehrpersonen ein bestimmtes Spektrum an Lerngelegenheiten zur Verfügung, das in Abhängigkeit von den persönlichen Voraussetzungen der Studierenden unterschiedlich genutzt werden kann. Unter Nutzung dieser Lerngelegenheiten und vor dem Hintergrund der individuellen Voraussetzungen entwickeln sich die professionellen Kompetenzen der Studierenden weiter. Diese erworbenen und weiterentwickelten professionellen Kompetenzen spiegeln sich in professionellem Verhalten wider, was letztlich zu einem entsprechenden Ergebnis auf Seite der Schüler*innen und Lehrer*innen führt.

Praxisphasen können die Professionalisierung für den Lehrer*innenberuf unterstützen, indem sie Lerngelegenheiten für die Erprobung des im Studium erworbenen Wissens bieten (Gröschner, 2012; Schüssler & Weyland, 2017; Ulrich et al., 2020).

2.2 Eignungsüberprüfung, Selbsterkundungsverfahren und Vorhersage

Ergebnisse der Forschung zur Belastung von Lehrpersonen und Befunde der Schulleistungsstudien haben die Notwendigkeit zur Stärkung der Professionalisierung von Lehrkräften aufgezeigt. Mit der Gesetzesänderung des Hochschulrahmengesetzes von 2004 haben Hochschulen die Möglichkeit, eigene Wege zur Identifikation von geeigneten Studierenden zu etablieren, um die Qualität zu erhöhen. Die Kultusministerkonferenz (2013, S. 2) definiert Eignung als „das Vorliegen von Dispositionen, die erwarten lassen, dass eine Person nach Durchlaufen der Lehrer*innenausbildung den

Lehrer*innenberuf kompetent ausüben wird". Weiterhin wird betont, dass der Fokus von Eignungsabklärungsverfahren auf der Unterstützung von Selbstreflexionsprozessen liegt und nicht auf die Selektion von Studienbewerber*innen abzielt (Bellenberg & Reintjes, 2014; Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011; Wirth & Seibert, 2011). Der Fokus liegt demnach auf dem Informieren über lehrkrafttypische Aufgabenfelder und Anforderungen. Im Sinne der Studierenden sollte die Implementierung von Selbsterkundungsverfahren zur Eignungsüberprüfung möglichst früh, am besten vor dem Studium stattfinden, um die Studienbewerber*innen früh vor einer Fehlentscheidung zu bewahren und zugleich zu verhindern, dass die Studierenden das Lehramtsstudium ohne Motivation nach dem Motto: „Was ich einmal angefangen habe, bringe ich zu Ende" abschließen. Dennoch bleibt umstritten, zu welchem Zeitpunkt die Eignungsberatung und -überprüfung der Studierenden sinnvoll ist (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011); vor dem Studienbeginn, im ersten Semester oder unmittelbar nach der ersten Praxisphase.

In den letzten 20 Jahren wurden eine Vielzahl an Selbsterkundungsverfahren für das Lehramtsstudium entwickelt und als Reflexionsinstrument an den deutschen Hochschulen eingesetzt. Die am häufigsten eingesetzten lehramtsspezifischen Eignungsdiagnostika an deutschen Hochschulen sind das Career Counselling for Teachers (CCT) (Mayr et al. 2016) mit etwa 70 % und der Fit für den Lehrer*innenberuf (FIT-L(R)) (Faust et al., 2016) mit etwa 25 % (Renger et al., 2019).

Über die tatsächliche Vorhersagekraft des FIT-L(P) (Schaarschmidt & Fischer, 2016), welcher im nachfolgenden *Kapitel 2.3* ausführlich dargestellt wird, für den Berufs- oder Studienerfolg, gibt es bisher noch keine Befunde, da das Instrument primär für den Einsatz als Selbsterkundungsverfahren bei Lehramtsstudierenden entwickelt wurde. Allerdings gibt es Befunde anderer Selbsterkundungsverfahren und Kompetenzeinschätzungen, die Hinweise auf die prognostische Validität von Selbst- und Fremdeinschätzungen für den Lehrer*innenberuf zulassen. So konnten Bieri Buschor und Schuler Braunschweig (2011) in einer Untersuchung mit 430 angehenden Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich nachweisen, dass die im Assessment Center aus der Fremdperspektive der Mentor*innen erfassten überfachlichen Kompetenzen (*Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Umgang mit Informationen* und *Motivation für den Lehrerberuf*) den frühen Studienerfolg (erfolgreich absolvierte Zwischenprüfung) vorhersagen konnten, während die Selbsteinschätzungen der Studierenden keine Vorhersagekraft besaßen.

Mayr (2010, 2012) stellte mit dem CCT fest, dass fast jede der zu Studienbeginn mittels CCT erfasste, selbsteingeschätzte Persönlichkeits- und Interessenskala (LPA: Lehrer*innen-Persönlichkeits-Adjektivskalen, Brandstätter & Mayr, 1994 und LIS: Lehrer*innen-Interessen-Skalen, Mayr, 1998) zumindest schwach mit bestimmten Kriterien des beruflichen Erfolgserlebens zehn Jahre später zusammenhängt. Die Zusammenhänge mit den Studienleistungen (Noten) fielen eher gering aus. Auch andere Studien halten die Prognose von Studienerfolg durch den CCT und den FIT-L (Herlt & Schaarschmidt, 2007 - Vorgängerversion des FIT-L(R)) für gering. So konnten in einer Stichprobe von 250 Lehramtsstudierenden im ersten Semester des Bachelor-

und Masterstudiengangs keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen den gebildeten Summenscores des FIT-L und des CCT einerseits und der Abiturdurchschnittsnote und Intelligenztestergebnissen, welche als wichtige Indikatoren für Studienerfolg gelten, andererseits nachgewiesen werden (Köller et al., 2013).

Rothland und Tirre (2011) berichten Zusammenhänge einzelner allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) mit einigen im FIT-L erfassten lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmalen und kommen zu dem Schluss, dass der FIT-L in erster Linie nicht nur lehrkraftspezifische Eignungsmerkmale erfasst, sondern eher stabile Persönlichkeitsmerkmale. Unter anderem konnte aufgezeigt werden, das *rationelles Arbeiten* stark mit *Gewissenhaftigkeit* korreliert (r = .450). Daher sollen im Folgenden auch Zusammenhänge zwischen den Big Five und dem Studienerfolg bei Lehramtsstudierenden berichtet werden. Aus einer Zusammenstellung von Studienergebnissen aus dem deutschsprachigen Raum von Hanfstingl und Mayr (2007) geht hervor, dass ein positiver Zusammenhang zwischen einerseits *akademischen Leistungen und Wissen* und andererseits den Persönlichkeitsmerkmalen *Gewissenhaftigkeit* und *Offenheit* sowie ein negativer Zusammenhang mit *Neurotizismus* bei Lehramtsstudierenden besteht.

Einige Selbsterkundungsverfahren wie zum Beispiel Parcours (Hechinger, 2016), TESAT (Neubauer et al., 2017) oder der FIT-L(P) ziehen neben der Selbsteinschätzung auch Fremdeinschätzungen heran. Hierbei geht es zum einen um die Validierung der erfassten Merkmale und zum anderen um eine differenzierte, durch andere Perspektiven ergänzte Einschätzung der Merkmale. Vor allem in der Praxisphase sollten Fremdeinschätzungen durch schulische und universitäre Betreuende einbezogen werden, da die Rückmeldungen von Praktikumsbetreuenden selbstreflexive Prozesse anregen können. So konnten Bodensohn und Schneider (2008) nachweisen, dass sich die Kompetenzselbstwahrnehmungen der Studierenden und die Fremdeinschätzungen von Mentor*innen häufig unterscheiden. Dabei fielen die Kompetenz-Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden nach dem Praktikum kritischer aus als die Kompetenzeinschätzungen der Mentor*innen. Dementgegen konnte Schubarth et al. (2012) zeigen, dass sowohl die Kompetenzen *Unterrichten* und *Erziehen* als auch die fachübergreifenden Kompetenzen *Methoden-* und *Soziale Kompetenz* nach dem Praxissemester von den Lehramtsstudierenden höher eingeschätzt werden als von den Ausbildungslehrkräften. Hascher (2006) stellte fest, dass Studierende mit zunehmender Distanz zum Praktikum ihre Kompetenzen kritischer einschätzen, was ebenfalls auf eine Überschätzung direkt nach der Praxisphase hindeutet.

2.3 Konzeption des FIT-L(P) als Selbsterkundungsinstrument

Der FIT-L(P), welcher eine auf die Praktikumsphase zugeschnittene Version des FIT-L(R) ist, erfasst spezifische Merkmale, die einen engen Bezug zum Lehrer*innenverhalten im schulischen Kontext aufweisen und orientiert sich dabei an den bestehenden Kompetenzprofilen für Lehrer*innen (Cramer, 2012; Frey, 2014; Herlt & Schaarschmidt, 2007; Kunter et al., 2011; Kunter & Pohlmann, 2015; Mayr & Neuweg,

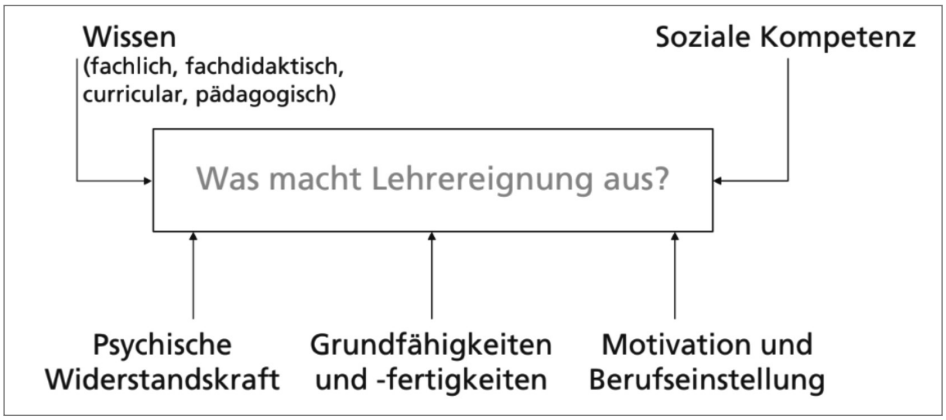


Abb. 2: Fünf Kategorien von Eignungsmerkmalen im Lehrerberuf (Schaarschmidt et al., 2017)

2006; Schaarschmidt et al., 2017; Terhart et al., 2014). Bei der Konstruktion des FIT-L (P) orientieren sich Schaarschmidt et al. (2017) ursprünglich an fünf Kategorien von Eignungsmerkmalen.

Da der FIT-L(P) speziell für den Einsatz im Schulpraktikum entwickelt wurde, bezieht er sich vorwiegend auf Merkmale des psychosozialen Verhaltens. Demgegenüber umfasst der Bereich des *Wissens* Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, curriculares Wissen und allgemein pädagogisches Wissen, welches überwiegend im Rahmen von Seminaren und Vorlesungen erworben wird. Da die meisten eignungsdiagnostischen Verfahren in einer frühen Phase der Ausbildung angewandt werden, ist der Bereich des *Wissens* für eignungsdiagnostische Verfahren nicht praktikabel.

Das Selbsterkundungsinstrument FIT-L(P) unterscheidet somit zwischen vier Bereichen (*psychische Stabilität, sozial-kommunikative Kompetenz, Motivation und Motivierungsfähigkeit* und *grundlegende instrumentelle Fähigkeiten)*, denen insgesamt zehn Merkmale zugeordnet werden. Die entsprechenden Items (vgl. auch Tabelle 1) schaffen die Möglichkeit, die im Praktikum gewonnen Erfahrungen durch Selbst- und Fremdeinschätzungen zu reflektieren und Anregungen für gezielte Entwicklungsbemühungen zu erhalten. Daher werden ausschließlich Merkmale berücksichtigt, welche aus schulischer und universitärer Sicht einschätzbar sein sollten. Im Folgenden werden die vier Bereiche mit den zugeordneten zehn Merkmalen genauer vorgestellt (Schaarschmidt & Fischer, 2016; Schaarschmidt et al., 2017).

Die *psychische Stabilität* meint hier vor allem langfristige Behauptung im Beruf, auch wenn Trubel, Ereignisdichte und Entscheidungsdruck aber auch Ärger, Enttäuschung und Frustration kaum vermeidbar sind. Wer dauerhaft im Beruf bestehen und zugleich berufszufrieden sein möchte, sollte auch eine gewisse Fähigkeit zur Erholung besitzen, da eine dauerhafte Anspannung Gesundheitsrisiken birgt (Rothland, 2013; Schaarschmidt, 2005). Von besonderer Bedeutung für das dauerhafte Bestehen im Beruf ist es, mit Stress effektiv umgehen zu können, also Probleme offensiv und selbstbewusst zu lösen, um sich strukturiert und zielorientiert dem nächsten Problem

zuzuwenden. Auch innere Ruhe und Ausgeglichenheit sind wichtige Faktoren der psychischen Belastbarkeit (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die *sozial-kommunikative Kompetenz* der angehenden Lehrer*innen ist von großer Bedeutung, da der Lehrer*innenberuf ein hohes Maß an Beziehungsarbeit erfordert: Lerninhalte werden den Lernenden interaktiv zugänglich gemacht; Lehrkräfte sind gefordert, Lerninhalte geduldig zu erklären und möglichst individuell auf die Schüler*innen oder Klassen einzugehen und ihnen Rückmeldungen zu geben (Rheinberg & Bromme, 2006). Lehrpersonen stehen zudem vor der Aufgabe eine Balance zwischen der Selbstbehauptung und Durchsetzung von Regeln und der Sensibilität und Empathie für die Belange der Lernenden zu finden.

Als weiterer Bereich sind für Schaarschmidt et al. (2017) die *Motivation und die Motivierungsfähigkeit* der angehenden Lehrkräfte erfasst. Da leistungsabhängige Bezahlung und Aufstiegsoptionen im Lehrberuf weitgehend wegfallen, sollten vor allem intrinsisch motivierte Gründe für die Lehrtätigkeit (Watt & Richardson, 2008) wie das Interesse an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Übernahme sozialer Verantwortung und der Spaß am Unterrichten ausgeprägt sein. Dazu kommen die Fähigkeit, Schüler*innen motivieren zu können, sowie die Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung und zur Reflexion der eigenen Kompetenzen.

Mit den *grundlegenden instrumentellen Fähigkeiten* sind im FIT-L(P) u. a. die stimmlichen Voraussetzungen gemeint (Nusseck et al., 2013), da eine kraftlose, heisere, zu hohe oder schrille Stimme im Unterricht zu einer schlechteren Aufmerksamkeit, undiszipliniertem Verhalten oder schnellem Nachlassen der Konzentration bei den Schüler*innen führen kann (Lemke et al., 2004; Voigt-Zimmermann, 2011). Ebenso sollte der Unterricht gut strukturiert und vorbereitet sein, da die Aufmerksamkeit und der Lernerfolg der Schüler*innen auch von der Vorbereitung und der Organisation des Unterrichts abhängig sind. Daher ist auch die Fähigkeit zum rationellen Arbeiten von besonderer Bedeutung.

1 Psychische Stabilität (Merkmale a–b)
   a) *Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme* (Zuversicht, die beruflichen Aufgaben bewältigen zu können, offensive Problembewältigung)
   b) *Psychische Belastbarkeit* (Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Widerstandskraft gegenüber belastenden Bedingungen)
2 Sozial-kommunikative Kompetenz (Merkmale c–e)
   c) *Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit* (Kontaktfreudigkeit, Gewandtheit und Sicherheit im Gespräch)
   d) *Selbstbehauptung & Durchsetzung* (Selbstbehauptung, Vertreten des eigenen Standpunktes auch gegen Widerstand)
   e) *Sensibilität & Empathie* (Fähigkeit zur Empathie, Verständnis für andere, Rücksichtnahme)
3 Motivation und Motivierungsfähigkeit (Merkmale f–h)

f) *Bereitschaft zur Selbstreflexion* (über das eigene Verhalten nachdenken, sich Anregungen für persönliche Entwicklung holen)
g) *Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen* (Spaß am Unterrichten und der außerunterrichtlichen Arbeit, Zuwendung und Geduld im Umgang mit Schüler*innen)
h) *Motivierungsfähigkeit* (die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gewinnen sowie Interesse und Lernmotivation wecken können)

4 Grundlegende instrumentelle Fähigkeiten (Merkmale i–j)
i) *Belastbarkeit der Stimme* (zuverlässige und ausdauernde Stimme, Fähigkeit, sich Gehör zu verschaffen)
j) *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* (Fähigkeit, die Aufgaben zu koordinieren und die Arbeitszeit planvoll und effektiv zu nutzen)

3. Fragestellungen

Schulpraktische Phasen sind für Lehramtsstudierende von hoher Bedeutung und werden nicht selten als wichtigstes Studienelement bewertet. Offen ist jedoch, welche Bedeutung die selbst- und fremdeingeschätzten Merkmale psychosozialen Erlebens und Verhaltens in einer längeren schulpraktischen Phase wie dem Praxissemester, mit dem späteren Studienerfolg zusammenhängen und ob sie diesen vorhersagen können. Der Beitrag verfolgt damit die übergeordnete Fragestellung, *ob und inwieweit die am Ende des Praxissemesters im Lehramtsstudium mehrperspektivisch erfassten Eignungsmerkmale den Studienerfolg vorhersagen können.* Als Maß für den Studienerfolg wird in dieser Studie die Abschlussnote im 1. Staatsexamen herangezogen, da diese der zentrale Leistungsindikator für einen erfolgreichen Studienverlauf und -abschluss ist.

Lehramtsstudierende nehmen die Praxisphase als ein beliebtes Studiensegment wahr (Bodensohn & Schneider, 2008; Denner, 2013; Flach et al., 1997; Hascher, 2006), besonders dann, wenn sie positives Feedback durch Betreuende, Eltern oder Schüler*innen erhalten. Solche Effekte können unter anderem dazu führen, dass die Selbst- und Fremdeinschätzungen stark differieren und die Lehramtsstudierenden am Ende der Praxisphase zu einer besonders hohen Einschätzung neigen, wie es Hascher (2006) und Schubarth et al. (2012) in Bezug auf die im Praxissemester erworbenen Kompetenzen beschreiben. Hieran anknüpfend stellt sich zunächst die folgende Forschungsfrage 1:

Ob und inwieweit unterscheiden sich Selbsteinschätzungen der Studierenden und die Fremdeinschätzungen der universitären und schulischen Betreuenden im Hinblick auf die im FIT-L(P) erfassten Eignungsmerkmale?

Hier wird angenommen, dass sich die Lehramtsstudierenden insgesamt günstiger einschätzen als dies die universitären und schulischen Betreuenden tun.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse von Bieri Buschor und Schuler Braunschweig (2011), welche im Rahmen eines Assessment Center Verfahrens für angehende Lehr-

amtsstudierende einen prognostischen Effekt der fremdeingeschätzten Kompetenzen, aber keinen der selbsteingeschätzten Kompetenzen auf das Bestehen der Zwischenprüfung nachweisen konnten, ergibt sich die Forschungsfrage 2:

Ob und inwieweit können die im FIT-L(P) erfassten selbst- und fremdeingeschätzten Eignungsmerkmale den Studienerfolg (Examensnote) der Lehramtsstudierenden vorhersagen?

Hier wird angenommen, dass die fremdeingeschätzten Merkmale enger mit dem späteren Studienerfolg zusammenhängen als die selbsteingeschätzten Merkmale. Empirische Studien weisen immer wieder darauf hin, dass die Examensnote auch mit dem sozioökonomischen Status, der Abiturnote und dem Geschlecht der Studierenden zusammenhängt. (Trapmann et al., 2007; Wolf et al., 2018; Jaeger et al., 2014). Daher werden diese Variablen in den statistischen Analysen zur Forschungsfrage 2 systematisch kontrolliert.

4. Methode

4.1 Praxissemester

Die im Folgenden verwendeten Daten wurden im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters an der Universität Kassel erhoben. Das Praxissemester ist für Studienanfänger*innen seit dem Wintersemester 2014/15 an der Universität Kassel in den beiden Studiengängen des Grundschullehramts (L1) und des Lehramts für Haupt- und Realschulen (L2) verpflichtend und wird im 3. oder 4. Semester absolviert. Das Praxissemester bildet die alleinige Praxisphase im Lehramtsstudium. Die Studierenden sollen in dieser intensiven Praktikumsphase am vielschichtigen Leben der jeweiligen Schule teilnehmen und den Beruf mit allen Facetten kennenlernen. Sie sollen eigene, von den universitären und schulischen Betreuenden begleitete Unterrichtsversuche durchführen.

Während einer ca. vier- bis fünfwöchigen Blockphase, welche etwa 20–25 Stunden pro Woche Präsenzzeit in der Schule entspricht, stehen allgemeine erziehungswissenschaftliche Ziele im Vordergrund, wie die Erkundung der Schule und des Berufsfeldes, Rollenwechsel und Beobachtung von Unterricht. Dabei soll auch eine erste Eignungsüberprüfung der Schulform, des Fachs und vor allem des Lehrer*innenberufs im Fokus stehen. In der darauffolgenden, etwa 10-wöchigen Langphase mit etwa 15 Stunden pro Woche Präsenzzeit in der Schule, kommen zusätzliche Aufgaben wie fachbezogene Aspekte der Planung und Erprobung im Unterricht hinzu, wobei die Reflexion der eigenen Kompetenzen immer wieder im Fokus steht (Siedenbiedel, 2020; Universität Kassel, 2013).

Das Praxissemester hat insgesamt einen Workload von 30 ECTS. Neben den Vor- und Nachbereitungsseminaren finden parallel zum Praxissemester Begleitseminare durch die universitären Betreuenden statt (Siedenbiedel, 2020), sowie weitere flankierende Lehrforschungsprojekte bzw. Projektseminare und fachdidaktische Ver-

anstaltungen. Die Praktikumsgruppen umfassen ca. fünf bis acht Studierende. Diese Gruppen werden über das gesamte Praxissemester hinweg jeweils von ein oder zwei universitären Betreuenden eng begleitet. Diese führen Veranstaltungen an der Universität durch, in denen u. a. die schulischen Erfahrungen reflektiert und Unterrichtsversuche vorbereitet und analysiert werden. Die universitären Betreuenden besuchen die Studierenden mehrmals an ihrer Praktikumsschule und begleiten sie bei ihren Unterrichtsversuchen. An der Schule selbst sind die Studierenden jeweils einem schulischen Betreuenden zugeordnet. Insgesamt entsteht hierdurch – im Vergleich zu Lehrveranstaltungen außerhalb des Praktikums – eine engere Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Betreuenden an Schule und Universität. Somit verfügen diese Betreuenden über ein ausreichendes Spektrum an Eindrücken und Beobachtungen, um die Studierenden im Hinblick auf die o.a. Eignungsmerkmale einzuschätzen.

4.2 Erhebungsdesign und Instrumente

In der begleitenden Gesetzgebung des Praxissemesters ist vorgesehen, dass die Praktikumsschule zum Ende des Praxissemesters (dritten oder vierten Semester) den universitären Betreuenden einen Würdigungsbeitrag für jeden einzelnen Studierenden zur Verfügung stellt (§ 19 Abs. 1 Satz 2 HlbGDV). Dieser soll das Engagement und die Leistungen jedes Studierenden in der Schule würdigen und wird von den schulischen Betreuenden erstellt.

An der Universität Kassel war die Anfertigung des Würdigungsbeitrags in ein komplexeres Verfahren eingebunden. Die Lehramtsstudierenden wurden am Ende der Praxisphase per E-Mail aufgefordert, eine standardisierte Selbsteinschätzung zu ihren lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmalen (FIT-L(P)) vorzunehmen. Anschließend forderten die Studierenden mittels einer automatisierten E-Mail ihre schulischen und universitären Betreuenden auf, eine individuelle Fremdeinschätzung abzugeben. Die Items waren dabei identisch formuliert und unterschieden sich lediglich in der Perspektive (er/sie vs. ich). Diese Selbst- und Fremdeinschätzungen der einzelnen Facetten ermöglichten, dass die unterschiedlichen Einschätzungen und Perspektiven im abschließenden Auswertungsgespräch (Reflexionsgespräch) „übereinandergelegt" werden konnten. Sie dienten somit als Anregung zur Reflexion und zum Austausch. Die Teilnahme an der Erfassung dieser unterschiedlichen Perspektiven war für alle Studierenden und ihre Betreuenden freiwillig.

Die Examensnote wurde am Ende der Regelstudienzeit über eine Selbstauskunft der Lehramtsstudierenden erfasst. Das entspricht im Studium des Grundschullehramts (L1) und des Haupt- und Realschullehramts (L2) dem siebten Semester. Somit liegen zwischen dem Erfassungszeitpunkt der lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale zum Ende des Praxissemesters und der erfassten Examensnote mindestens drei Semester. Ergebnisse von Sparfeldt et al., (2008) weisen auf einen hohen Zusammenhang ($r > .9$) zwischen selbstberichteten und tatsächlich erreichten Noten von Schüler*innen hin, was die Verwendung von selbstberichteten Noten stärkt.

4.3 Gesamtstichprobe und Teilstichprobe

Im nachfolgenden Beitrag wird zwischen zwei Stichproben unterschieden. Die *Gesamtstichprobe* besteht aus Lehramtsstudierenden acht verschiedener Kohorten, die den Würdigungsbeitrag (FIT-L(P)) von ihren Betreuenden erbeten und die Selbsteinschätzung vorgenommen haben. Diese Stichprobe wird für alle Analysen der Forschungsfrage 1 genutzt, in welchen keine Examensnoten verwendet werden.

Die *Teilstichprobe* setzt sich aus Studierenden der ersten vier Kohorten zusammen, die den Würdigungsbeitrag (FIT-L(P)) von ihren Betreuenden erbeten, die Selbsteinschätzung vorgenommen haben und für die bereits am Ende der Regelstudienzeit die Examensnote vorliegen kann. Die nachfolgenden Kohorten hatten zum letzten Erhebungszeitpunkt das Lehramtsstudium noch nicht beendet.

Gesamtstichprobe: Insgesamt haben innerhalb der acht Kohorten N = 1016 Lehramtsstudierende die Selbsteinschätzung vorgenommen. Zu 831 Studierenden liegen individuelle Einschätzungen aus schulischer Sicht, und zu 852 Studierenden individuelle Einschätzungen aus universitärer Sicht vor. Zu Beginn des Praxissemesters lag das durchschnittliche Alter der 1016 Lehramtsstudierenden bei 22.8 Jahren (SD = 3.66). Ein Großteil dieser Studierenden ist weiblich (78.3 %). Von den 1016 Studierenden studieren 34 % das Lehramt für Haupt- und Realschulen, 66 % das Lehramt für Grundschulen. Der durchschnittliche sozioökonomische Status der Eltern (Highest International Socio-Economic Index (HISEI)), welcher über den Beruf, die Tätigkeit im Beruf und den höchsten Bildungsabschluss der Eltern erfasst wurde, liegt bei M = 56.94 (SD = 18.91). Die Skala kann Werte zwischen 16 und 90 annehmen.

Teilstichprobe: Von den Studierenden der ersten vier Kohorten, für welche die Examensnoten vorliegen können, haben N = 435 Lehramtsstudierende den Fragebogen zur Selbsteinschätzung ausgefüllt. Für 371 dieser Lehramtsstudierenden liegen individuelle Einschätzungen aus schulischer Sicht und für 348 Studierende Einschätzungen aus universitärer Sicht vor. Für 147 dieser 435 Studierenden liegen Angaben zur Examensnote vor. Zu Beginn des Praxissemesters lag das durchschnittliche Alter der 435 Lehramtsstudierenden bei 22.6 Jahren (SD = 3.33). Auch für die Teilstichprobe gilt, dass ein Großteil dieser Studierenden weiblich ist (78.2 %). Von den 435 Studierenden studieren 35 % das Lehramt für Haupt- und Realschulen, 65 % studieren das Lehramt für Grundschulen. Der durchschnittliche sozioökonomische Status der Eltern (HISEI) liegt bei M = 56.52 (SD = 18.18).

4.4 Instrumentenüberprüfung des FIT-L(P)

Die im *Kapitel 2.3* berichteten lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale wurden mithilfe des FIT-L(P) erfasst. Er umfasst zehn lehrkraftspezifische Eignungsmerkmale. Da das Instrument primär als Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende angedacht ist, gibt es bisher kaum Publikationen oder methodische Überprüfungen des Instruments.

Daher werden im Rahmen der Instrumentenüberprüfung eine Reliabilitäts-, und eine Messinvarianzanalyse durchgeführt.

Aufgrund sehr schlechter Gütekriterien im Rahmen von Voranalysen (konfirmatorische Faktorenanalyse) musste das Eignungsmerkmal *Bereitschaft zur Selbstreflexion* vollständig ausgeschlossen werden, weshalb in den nachfolgenden Darstellungen nur neun Eignungsmerkmale verbleiben, siehe Tabelle 1. Darüber hinaus musste bei den Eignungsmerkmalen *Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme* und *Psychische Belastbarkeit* jeweils ein Item (FIT03r und FIT07r) ausgeschlossen werden.

4.4.1 Reliabilitätsanalyse

Die verbleibenden neun lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale wurden aus allen drei Perspektiven (Studierende, schulische Betreuende und universitäre Betreuende) mit dem FIT-L(P) erfasst. Die Items waren dabei identisch formuliert und unterschieden sich lediglich in der Perspektive. Die Einschätzungen wurden auf einer fünfstufigen Likertskala mit 1 = „trifft überhaupt nicht zu", 2 = „trifft überwiegend nicht zu", 3 = „trifft teils-teils zu", 4 = „trifft überwiegend zu" und 5 = „trifft völlig zu" erhoben. Die Betreuenden hatten zudem die Möglichkeit 6 = „nicht beurteilbar" anzukreuzen. Das Cronbachs Alpha (α) fällt über alle Merkmale und Perspektiven gut aus. Für die Skalenbildung wurde die Bedingung eingeführt, dass auf mindestens drei der fünf bzw. vier Items pro Merkmal gültige Werte vorhanden sein mussten. Fälle, bei denen das nicht zutraf, wurden aus der Skalenbildung ausgeschlossen. Durch die Skalenbildung und die für die Betreuenden existierende Antwortmöglichkeit 6 = „nicht beurteilbar" entstehen von der *Gesamtstichprobe* jeweils abweichende Fallzahlen (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Instrument zur Erfassung der lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale (FIT-L(P)) aus der Sicht der Betreuenden; Trennschärfen und Reliabilitäten pro Perspektive

Merkmale	**Item**	**Wie ist das bei Ihnen?**	**r^{it} (S, PB, MT)**	**α (S, PB, MT)**
a) Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme *N(S) = 931* *N(PB) = 655* *N(MT) = 633*	FIT01	Sie/Er ist selbstbewusst genug, um auch Widerstände überwinden und Misserfolge verkraften zu können.	.76/.75/.76	.89/.85/.86
	FIT02	Sie/Er weiß, dass sie/er sich auch in schwierigen Situationen auf ihre/seine Fähigkeiten verlassen kann.	.70/.68/.76	
	FIT04	Sie/Er geht auch solche Aufgaben mit Zuversicht an, bei denen andere kapitulieren.	.73/.56/.62	
	FIT05r	Um im Schulalltag jederzeit bestehen zu können, bräuchte sie/er noch mehr Selbstvertrauen.	.73/.72/.76	

Merkmale	Item	Wie ist das bei Ihnen?	r^{it} (S, PB, MT)	α (S, PB, MT)
b) Psychische Belastbarkeit *N(S) = 931 N(PB) = 498 N(MT) = 616*	FIT06	Die Belastungen, die ein Unterrichtstag mit sich bringt, kann sie/er problemlos verkraften.	.82/.71/.82	.94/.82/.91
	FIT08	Auch wenn es in der Klasse oder im Schulhaus laut und turbulent zugeht, bleibt sie/er die Ruhe selbst.	.89/.61/.73	
	FIT09	Ich denke, dass sie/er mit den verschiedensten schulischen Stresssituationen gut umgehen kann.	.83/.64/.79	
	FIT10r	Wenn in der Schule vieles zugleich auf sie/ihn einströmt, geht das auch mal über ihre/seine Kräfte.	.83/.57/.77	
c) Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit *N(S) = 931 N(PB) = 638 N(MT) = 623*	FIT11	Sie/Er ergreift ohne zu zögern die Initiative, wenn es darum geht, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen.	.75/.76/.76	.89/.85/.88
	FIT12r	Es gibt Gesprächssituationen, in denen sie/er etwas zurückhaltender ist als sie/er sein sollte.	.60/.66/.64	
	FIT13	Sie/Er kommt auch mit solchen Personen gut klar, die als schwierig gelten.	.78/.63/.73	
	FIT14	Es macht ihr/ihm Freude, sich aktiv an Gesprächen und Diskussionen zu beteiligen.	.73/.74/.79	
	FIT15r	Wenn sie/er ein schwieriges Gespräch zu führen hat, fehlt es ihr/ihm ein wenig an Geschick.	.77/.55/.68	
d) Selbstbehauptung & Durchsetzung *N(S) = 931 N(PB) = 596 N(MT) = 596*	FIT16	Was sie/er für richtig hält, vertritt sie/er gegenüber Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften mit aller Deutlichkeit.	.87/.67/.69	.93/.82/.87
	FIT17	Sie/Er ist energisch genug, um sich auch gegenüber schwierigen Schüler/innen problemlos durchzusetzen.	.77/.61/.72	
	FIT18r	Wenn sie/er in einer Diskussion auf Widerstand stößt, neigt sie/er ziemlich schnell zum Nachgeben.	.82/.60/.69	
	FIT19	Auch in Konfliktsituationen kann sie/er sich mit ihrem/seinem Standpunkt überzeugend behaupten.	.77/.71/.78	
	FIT20r	Es fällt ihr/ihm eher schwer, strittige Fragen offen anzusprechen und mit den Beteiligten auszudiskutieren.	.87/.55/.66	

Merkmale	Item	Wie ist das bei Ihnen?	r^{it} (S, PB, MT)	α (S, PB, MT)
e) Sensibilität & Empathie *N(S) = 931* *N(PB) = 617* *N(MT) = 653*	FIT21	Ich denke, dass sie/er für jede/n Schüler/in das erforderliche Verständnis mitbringt.	.88/.74/.78	.94/.88/.89
	FIT22r	Es gibt Situationen, in denen es ihr/ihm beim Umgang mit Schülern/innen am nötigen Fingerspitzengefühl fehlt.	.81/.69/.70	
	FIT23	Es gelingt ihr/ihm sehr gut, sich in die Gedanken und Gefühle der Schüler/innen zu versetzen.	.87/.79/.76	
	FIT24r	Es liegt ihr/ihm weniger, auch in emotionalen Dingen Ansprechpartner/in der Schüler/innen zu sein.	.83/.61/.74	
	FIT25	Sie/Er spürt sofort, wenn eine Schülerin/ein Schüler Probleme hat und Hilfe braucht.	.79/.74/.72	
g) Freude am Zusammensein mit Kindern/ Jugendlichen *N(S) = 931* *N(PB) = 443* *N(MT) = 535*	FIT31	Wenn sie/er im Kreis von Kindern bzw. Jugendlichen ist, fühlt sie/er sich rundum wohl.	.70/.68/.74	.86/.81/.84
	FIT32r	Es wird ihr/ihm auch mal zu viel, wenn sie/er mehrere Stunden am Tage von Kindern bzw. Jugendlichen umgeben ist.	.64/.54/.61	
	FIT33	Wenn sie/er eine Klasse unterrichtet, ist sie/er voller Schwung und guter Laune.	.71/.57/.69	
	FIT34r	Es liegt ihr/ihm weniger, über den Unterricht hinaus viel Zeit mit Schüler/innen zusammen zu sein.	.74/.57/.52	
	FIT35	Es macht ihr/ihm auch Freude, mit solchen Kindern bzw. Jugendlichen zu arbeiten, die als schwierig gelten.	.63/.63/.71	
h) Motivierungsfähigkeit *N(S) = 931* *N(PB) = 693* *N(MT) = 690*	FIT36	Sie/Er versteht es sehr gut, den Schüler/innen zu vermitteln, dass Lernen Freude machen kann.	.67/.68/.78	.81/.80/.88
	FIT37r	Es macht ihr/ihm Mühe, alle Schüler/innen für eine aktive Mitarbeit zu gewinnen.	.45/.38/.57	
	FIT38	Sie/Er kann Dinge so erklären, dass die Schüler/innen den Stoff interessant finden und sich gern damit befassen.	.51/.66/.78	
	FIT39r	Es gibt Unterrichtssituationen, in denen es ihr/ihm schwer fällt, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen wach zu halten.	.72/.59/.69	
	FIT40	Es gelingt ihr/ihm, Schüler/innen für ein Unterrichtsfach zu begeistern.	.64/.71/.80	

Merkmale	Item	Wie ist das bei Ihnen?	r^{it} (S, PB, MT)	α (S, PB, MT)
i) Belastbarkeit der Stimme *N(S) = 931 N(PB) = 591 N(MT) = 628*	FIT41	Im Unterricht ist sie/er in der Lage, auch über längere Zeit hinweg gut vernehmbar zu sprechen.	.72/.74/.71	.79/.86/.87
	FIT42r	Wenn es in der Klasse laut wird, fällt es ihr/ihm schwer, sich stimmlich zu behaupten.	.36/.62/.69	
	FIT43	Auf ihre/seine Stimme kann sie/er sich jederzeit verlassen.	.51/.78/.78	
	FIT44r	Nach längerem Reden vor Publikum können bei ihr/ihm stimmliche Probleme auftreten (Heiserkeit, häufiges Räuspern, Kloß im Hals, …).	.66/.61/.62	
	FIT45	Wenn es erforderlich ist, kann sie/er mit ihrer/seiner Stimme mühelos den Raum durchdringen und alle Schüler/innen erreichen.	.58/.73/.76	
j) Fähigkeit zum rationellen Arbeiten *N(S) = 931 N(PB) = 586 N(MT) = 631*	FIT46	Auch wenn mehrere Arbeitsaufgaben zugleich anfallen, wird sie/er gut damit fertig.	.70/.78/.82	.81/.89/.91
	FIT47r	Es kommt vor, dass sie/er selbst dann, wenn sich die Arbeitsanforderungen in Grenzen halten, unter größeren zeitlichen Druck gerät.	.69/.75/.79	
	FIT48	Bei der Unterrichtsvorbereitung gelingt es ihr/ihm gut, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.	.41/.64/.78	
	FIT49r	Sie/Er neigt dazu, sich bei der Erledigung ihrer/seiner Arbeitsaufgaben ein wenig zu verzetteln.	.55/.80/.79	
	FIT50	Sie/Er ist in der Lage, ihre/seine Arbeit so zu organisieren, dass der Aufwand nicht überhand nimmt.	.65/.70/.70	

Anmerkung: r^{it} = Trennschärfe; α = Cronbachs Alpha; S = Studierende; PB = universitäre Betreuende; MT = schulische Betreuende; „r" hinter dem Item markiert invertierte Items; Merkmal f) entfällt

4.4.2 Einschätzung der Modellgütekriterien

Zur Einschätzung der Modellgüte in den folgenden Kapiteln, werden der Comparative Fit Index (CFI), der Tucker Lewis Index (TLI), der Root Square of Error Approximation (RMSEA) sowie der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) herangezogen. Für den CFI und TLI sollte der Wert möglichst nahe 1 liegen. Allerdings gilt auch ein Wert von .90 als akzeptabel. Der RMSEA-Wert und der SRMR-Wert sollten möglichst gering ausfallen. Bei einem Wert von unter .06 kann beim RMSEA von einem akzeptablen Fit gesprochen werden, während der SRMR-Wert unter .08 liegen sollte, um als akzeptabel zu gelten (Hu & Bentler, 1999). Schermelleh-Engel et al. (2003) sprechen bei einem RMSEA-Wert von unter .08 und einem SRMR von unter .1 von akzeptablen Fit Werten.

4.4.3 Messinvarianzanalyse

Aufgrund des späteren Mittelwertvergleichs zwischen den Perspektiven, wird im Vorfeld überprüft, ob die drei Personengruppen die verbliebenen neun Eignungsmerkmale gleich verstehen und beurteilen (Van de Schoot et al., 2012) oder anders gesagt, es wird überprüft, ob die „Messbeziehung zwischen den beobachteten Indikatoren und den ihnen zugrunde liegenden latenten Variablen in den Gruppen gleich sind" (Temme & Hildebrandt, 2008, S. 1). Daher wird zunächst die Messinvarianz über alle lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale und Perspektiven geprüft. Hierbei sollte zumindest eine starke Messinvarianz erreicht werden (siehe Tabelle 2). Fehlende Werte (Missings) werden nach dem Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) behandelt. Die Analysen wurden in R mit dem Paket lavaan 0.6–5 (Rosseel, 2012) berechnet.

Es ist zu erkennen, dass fünf der neun lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale eine starke bis strikte Messinvarianz aufweisen und somit ein Vergleich der Perspektiven vorgenommen werden kann. Dies gilt für die Eignungsmerkmale *Selbstbehauptung & Durchsetzung*, *Sensibilität & Empathie*, *Motivierungsfähigkeit*, *Belastbarkeit der Stimme* und *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten*.

Die Eignungsmerkmale *Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme*, *Psychische Belastbarkeit, Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit* und *Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen* weisen dagegen eine nur schwache Invarianz auf und können daher im Rahmen der Forschungsfrage 1 nicht gegenübergestellt werden.

Tab. 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der Messinvarianzanalyse über die drei Perspektiven pro Eignungsmerkmal

Eignungsmerkmal	Invarianz
a) Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme	schwach
b) Psychische Belastbarkeit	schwach
c) Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit	schwach
d) Selbstbehauptung & Durchsetzung	strikt
e) Sensibilität & Empathie	strikt
g) Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen	schwach
h) Motivierungsfähigkeit	stark
i) Belastbarkeit der Stimme	strikt
j) Fähigkeit zum rationellen Arbeiten	strikt

Anmerkung: N = 1015~1016; fehlende Werte mit FIML behandelt; Merkmal f) entfällt

4.5 Analysemodelle und Umgang mit fehlenden Werten

Zur Überprüfung der Forschungsfrage 1, ob und inwieweit sich Selbst- und Fremdeinschätzungen im Hinblick auf die FIT-L(P) Merkmale unterscheiden, wurde ein Latent Change Modell für jedes der fünf invariant gemessenen Eignungsmerkmale in R 4.1.0 unter Heranziehung der Daten der *Gesamtstichprobe* berechnet. Dieser abhän-

gige Mittelwertvergleich bietet den Vorteil einer messfehlerfreien Schätzung (Steyer et al., 1997).

Das Latent-Change-Modell gibt die Mittelwerte des ersten Faktors (z. B. Perspektive der Studierenden für Merkmal A) und die dazugehörigen Differenzwerte (z. B. Perspektive der Studierenden für Merkmal A abzüglich die Perspektive von schulischen und universitären Betreuenden für Merkmal A) zu den jeweils anderen Faktoren an, welche anschließend vom Mittelwert addiert oder subtrahiert werden müssen. Des Weiteren berechnet das Modell, ob diese Mittelwertveränderung (Differenzwert) zwischen den Faktoren signifikant ist. Eine Voraussetzung zur Interpretation der latenten Differenzvariablen ist eine mindestens starke Invarianz zwischen den Perspektiven. Dies bedeutet gleiche Ladungen und gleiche Intercepts der Indikatoren über die Perspektiven.

Die durchgeführten Berechnungen ähneln einem T-Test mit abhängiger Stichprobe, allerdings auf latenter Ebene. Da auch in diesem mehrperspektivischen Studiendesign fehlende Werte (Missings) vorhanden sind, werden diese nach dem Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) behandelt. Die Analysen wurden in R mit dem Paket lavaan 0.6–5 (Rosseel, 2012) berechnet.

Zur Überprüfung von Forschungsfrage 2, welche die Vorhersagerelevanz der selbst- und fremdeingeschätzten Merkmale für den Studienerfolg in den Blick nimmt, wurden latente multiple Regressionen für jedes der neun Eignungsmerkmale pro Perspektive in R 4.1.0 unter Nutzung der Daten der *Teilstichprobe* berechnet. Da hierfür eine schwache Messinvarianz ausreicht, werden zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 alle neun Eignungsmerkmale einbezogen.

Aufgrund möglicher Zusammenhänge zwischen der Examensnote und dem sozioökonomischen Status, der Abiturnote und dem Geschlecht, werden diese Variablen in den nachfolgenden Modellen systematisch kontrolliert (Trapmann et al., 2007; Wolf et al., 2018; Jaeger et al., 2014). In den Modellen 1a-j wird ausschließlich das lehrkraftspezifische Eignungsmerkmal als unabhängige Variable betrachtet. In den Modellen 2a-j wird zusätzlich der sozioökonomische Status, in den Modellen 3a-j zudem die Abiturnote und in den Modellen 4a-j außerdem das Geschlecht kontrolliert (siehe Tabelle 4).

Auch in der *Teilstichprobe* von N = 435 liegen fehlende Werte vor. Aufgrund der Missings auf der Examensnote wird die multiple Imputation mit dem Paket mice 3.13.0 (Buuren, 2000) verwendet, um mithilfe von Studienleistungen aus anderen Messzeitpunkten die fehlenden Werte bestmöglich zu schätzen. Dafür werden 50 Datensätze mit je 50 Iterationen auf Itemebene imputiert. Zur Schätzung der fehlenden Werte werden weitere erbrachte Studienleistungen, Ergebnisse eines Wissenstests (Linninger et al., 2015) und Daten zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (Seidel et al., 2010) als Hilfsvariablen verwendet.

5. Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1, ob und inwieweit sich Selbst- und Fremdeinschätzungen im Hinblick auf die FIT-L(P) Merkmale unterscheiden, soll nun überprüft werden, inwieweit sich die Eignungseinschätzungen der Studierenden von den Fremdeinschätzungen der schulischen und universitären Betreuenden unterscheiden. Hierfür werden die Daten der *Gesamtstichprobe* verwendet. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass Eignungsmerkmale mit schwacher Messinvarianz von diesen Analysen ausgeschlossen wurden. Es werden folglich nur fünf der neun Eignungseinschätzungen analysiert.

In der Tabelle 3 ist zu erkennen, dass sich die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden auf den Eignungsmerkmalen *Selbstbehauptung & Durchsetzung* sowie die *Belastbarkeit der Stimme* im Mittelwert von beiden Fremdeinschätzungen statistisch bedeutsam positiv unterscheiden. Beim Eignungsmerkmal *Selbstbehauptung & Durchsetzung* ist dies allerdings nur gegenüber den universitären Betreuenden der Fall.

Umgekehrt fallen die Selbsteinschätzungen der Studierenden auf den Eignungsmerkmalen *Motivierungsfähigkeit* sowie die *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* im Mittelwert statistisch bedeutsam niedriger aus als die Einschätzungen ihrer Betreuenden.

Bei dem Merkmal *Sensibilität & Empathie* unterscheiden sich die Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht.

Tab. 3: Latent modellierte Mittelwerte und abhängige Mittelwertvergleiche zwischen den Perspektiven

	Mittelwerte			**Mittelwertvergleiche zwischen den Perspektiven**		
	Studierende	universitäre Betreuende	schulische Betreuende	Studierende gegen universitäre Betreuende	Studierende gegen schulische Betreuende	schulische Betreuende gegen universitäre Betreuende
d) Selbstbehauptung & Durchsetzung	3.797	3.739	3.789	p = 0.020	n.s.	n.s.
e) Sensibilität & Empathie	4.425	4.401	4.448	n.s.	n.s.	n.s.
h) Motivierungsfähigkeit	3.861	4.108	4.068	p = 0.000	p = 0.000	n.s.
i) Belastbarkeit der Stimme	4.394	4.226	4.312	p = 0.000	p = 0.001	p = 0.001
j) Fähigkeit zum rationellen Arbeiten	3.826	4.021	4.018	p = 0.000	p = 0.000	n.s.

Anmerkung: N = 1015~1016; fehlende Werte mit FIML behandelt; n.s. = nicht signifikant; nur Eignungsmerkmale mit mindestens starker Messinvarianz; Merkmal f) entfällt; Mittelwertvergleiche für abhängige Stichproben.
zu d): CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .04; SRMR = .04;
zu e): CFI = .93; TLI = .93; RMSEA = .06; SRMR = .05;
zu h): CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .05; SRMR = .04;
zu i): CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .05; SRMR = .04;
zu j): CFI = .94; TLI = .94; RMSEA = .06; SRMR = .05

Zur Überprüfung von Forschungsfrage 2, welche die Vorhersagerelevanz der selbst- und fremdeingeschätzten Merkmale für den Studienerfolg in den Blick nimmt, wurde eine multiple lineare Regression in R 4.1.0 mit den Daten der *Teilstichprobe* gerechnet. Negative Beta-Gewichte in Tabelle 4 bedeuten: Je günstiger und höher die Merkmale eingeschätzt (aus Studierenden (S), universitären (PB) oder schulischen Betreuenden (MT) Sicht) werden, desto geringer, d. h. besser fallen die Noten aus.

In Tabelle 4 ist zu erkennen, dass die selbsteingeschätzten lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale – mit Ausnahme der *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* (Modell *(S)M1j*: β = -.175, p = .002; Modell *(S)M4j*: β = -.137, p = .025) – keine statistisch signifikante Vorhersagekraft für die Examensnote besitzen. Zusätzlich ist bei den Modellen der Selbsteinschätzungen zu berichten, dass die Gütekriterien in den Modellen der *Motivierungsfähigkeit* und der *psychischen Belastbarkeit* unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen kritisch ausfallen (siehe Anmerkungen in Tabelle 4).

Betrachtet man die Einschätzungen der universitären Betreuenden, können sechs der neun lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale die Examensnote signifikant vorhersagen. Konkret handelt es sich hierbei um die lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale: *Psychische Belastbarkeit* (Modell *(PB)M1b*: β = -.172, p = .011; Modell *(PB)M4b*: β = -.139, p = .042), *Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit* (Modell *(PB)M1c*: β = -.161, p = .008; Modell *(PB)M4c*: β = -.130, p = .038), *Sensibilität & Empathie* (Modell *(PB)M1e*: β = -.233, p = .000; Modell *(PB)M4e*: β = -.207, p = .001), *Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen* (Modell *(PB)M1g*: β = -.240, p = .001; Modell *(PB)M4g*: β = -.214, p = .002), *Motivierungsfähigkeit* (Modell *(PB)M1h*: β = -.193, p = .002; Modell *(PB)M4h*: β = -.142, p = .026) und *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* (Modell *(PB)M1j*: β = -.193, p = .003; Modell *(PB)M4j*: β = -.126, p = .049). Zusätzlich ist bei den Einschätzungen der universitären Betreuenden noch zu berichten, dass die Gütekriterien in dem Modell *(PB)M4j* zur *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen kritisch ausfallen (siehe Anmerkungen in Tabelle 4).

Die Einschätzungen der schulischen Betreuenden erweisen sich bei vier der neun lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale als prädiktiv. So sagen die lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale *Psychische Belastbarkeit* (Modell *(MT)M1b*: β = -.168, p = .008; Modell *(MT)M4b*: β = -.148, p = .021), *Selbstbehauptung & Durchsetzung* (Modell *(MT)M1d*: β = -.138, p = .031; Modell *(MT)M4d*: β = -.127, p = .047), *Belastbarkeit der Stimme* (Modell *(MT)M1i*: β = -.159, p = .012; Modell *(MT)M4i*: β = -.126, p = .047) und *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* (Modell *(MT)M1j*: β = -.245, p = .000; Modell *(MT)M4j*: β = -.224, p = .001) über alle Modelle hinweg die Examensnote vorher. Das Eignungsmerkmal *Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme* wird unter Hinzunahme der Abiturnote nicht länger signifikant (Modell *(MT)M1a*: β = -.133, p = .036; Modell *(MT)M2a*: β = -.131, p = .038).

Generell ist über alle Perspektiven hinweg festzustellen, dass die Abiturnote und der sozioökonomische Status in allen Modellen einen signifikanten Effekt aufweisen; lediglich das Geschlecht bleibt ohne signifikanten Effekt. Das bedeutet, dass mit einer besseren Abiturnote und mit einem höheren sozioökonomischen Status die Examensnoten besser ausfallen.

Tab. 4: Latente multiple Regressionsmodelle über die einzelnen Eignungsmerkmale pro Perspektive; Abhängige Variable: Examensnote

	Studierende (S)				universitäre Betreuende (PB)				schulische Betreuende (MT)			
	Modell 1 (M1)	Modell 2 (M2)	Modell 3 (M3)	Modell 4 (M4)	Modell 1 (M1)	Modell 2 (M2)	Modell 3 (M3)	Modell 4 (M4)	Modell 1 (M1)	Modell 2 (M2)	Modell 3 (M3)	Modell 4 (M4)
Modellbezeichnung	(S) M1 a	(S) M2 a	(S) M3 a	(S) M4 a	(PB) M1 a	(PB) M2 a	(PB) M3 a	(PB) M4 a	(MT) M1 a	(MT) M2 a	(MT) M3 a	(MT) M4 a
a) Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme	-0.055	-0.047	-0.054	-0.056	-0.123	-0.116	-0.104	-0.104	-0.133*	-0.131*	-0.107	-0.108
HISEI		-0.151*	-0.138*	-0.138*		-0.163*	-0.148*	-0.148*		-0.195**	-0.181**	-0.181**
Abiturnote			0.251***	0.250***			0.282***	0.275***			0.274***	0.275***
Geschlecht				-0.012				-0.065				0.005
Modellbezeichnung	(S) M1 b	(S) M2 b	(S) M3 b	(S) M4 b	(PB) M1 b	(PB) M2 b	(PB) M3 b	(PB) M4 b	(MT) M1 b	(MT) M2 b	(MT) M3 b	(MT) M4 b
b) Psychische Belastbarkeit	-0.002	0.002	-0.022	-0.022	-0.172*	-0.164*	-0.144*	-0.139*	-0.168**	-0.171**	-0.144*	-0.148*
HISEI		-0.144*	-0.131*	-0.131*		-0.161*	-0.146*	-0.147*		-0.196**	-0.181**	-0.182**
Abiturnote			0.244***	0.244***			0.278***	0.272***			0.273***	0.277***
Geschlecht				-0.001				-0.056				0.030
Modellbezeichnung	(S) M1 c	(S) M2 c	(S) M3 c	(S) M4 c	(PB) M1 c	(PB) M2 c	(PB) M3 c	(PB) M4 c	(MT) M1 c	(MT) M2 c	(MT) M3 c	(MT) M4 c
c) Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit	-0.010	0.009	-0.000	-0.000	-0.161***	-0.152**	-0.127*	-0.130*	-0.097	-0.101	-0.086	-0.086
HISEI		-0.154*	-0.140*	-0.141*		-0.161***	-0.146*	-0.146*		-0.195**	-0.180**	-0.180**
Abiturnote			0.250***	0.250***			0.277***	0.268***			0.280***	0.282***
Geschlecht				-0.005				-0.070				0.010
Modellbezeichnung	(S) M1 d	(S) M2 d	(S) M3 d	(S) M4 d	(PB) M1 d	(PB) M2 d	(PB) M3 d	(PB) M4 d	(MT) M1 d	(MT) M2 d	(MT) M3 d	(MT) M4 d
d) Selbstbehauptung & Durchsetzung	0.049	0.039	0.010	0.009	-0.097	-0.088	-0.083	-0.083	-0.138*	-0.141*	-0.126*	-0.127*
HISEI		-0.151*	-0.140*	-0.140*		-0.164**	-0.148*	-0.148*		-0.196**	-0.180**	-0.181**
Abiturnote			0.250***	0.250***			0.285***	0.278***			0.279***	0.281***
Geschlecht				-0.004				-0.064				0.013
Modellbezeichnung	(S) M1 e	(S) M2 e	(S) M3 e	(S) M4 e	(PB) M1 e	(PB) M2 e	(PB) M3 e	(PB) M4 e	(MT) M1 e	(MT) M2 e	(MT) M3 e	(MT) M4 e
e) Sensibilität & Empathie	0.050	0.055	0.049	0.053	-0.233***	-0.235***	-0.212***	-0.207***	-0.045	-0.054	-0.039	-0.042
HISEI		-0.154*	-0.141*	-0.142*		-0.171***	-0.156***	-0.156***		-0.196**	-0.180**	-0.180**
Abiturnote			0.250***	0.248***			0.270***	0.268***			0.283***	0.285***
Geschlecht				-0.016				-0.026				0.015

Modellbezeichnung	(S) M1 g	(S) M2 g	(S) M3 g	(S) M4 g	(PB) M1 g	(PB) M2 g	(PB) M3 g	(PB) M4 g	(MT) M1 g	(MT) M2 g	(MT) M3 g	(MT) M4 g
g) Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen	0.031	0.031	0.055	0.061	-0.240***	-0.244***	-0.218**	-0.214**	-0.107	-0.115	-0.085	-0.087
HISEI		-0.144*	-0.133*	-0.133*		-0.172***	-0.157**	-0.158**		-0.198***	-0.182**	-0.183**
Abiturnote			0.240***	0.238***			0.269***	0.263***			0.277***	0.280***
Geschlecht				-0.022				-0.052				0.018
Modellbezeichnung	(S) M1 h	(S) M2 h	(S) M3 h	(S) M4 h	(PB) M1 h	(PB) M2 h	(PB) M3 h	(PB) M4 h	(MT) M1 h	(MT) M2 h	(MT) M3 h	(MT) M4 h
h) Motivierungsfähigkeit	-0.022	-0.021	-0.020	-0.018	-0.193***	-0.184***	-0.148*	-0.142*	-0.098	-0.096	-0.077	-0.082
HISEI		-0.147*	-0.135*	-0.135*		-0.158***	-0.145*	-0.146*		-0.193**	-0.178**	-0.178**
Abiturnote			0.252***	0.251***			0.269***	0.265***			0.280***	0.283***
Geschlecht				-0.017				-0.049				0.023
Modellbezeichnung	(S) M1 i	(S) M2 i	(S) M3 i	(S) M4 i	(PB) M1 i	(PB) M2 i	(PB) M3 i	(PB) M4 i	(MT) M1 i	(MT) M2 i	(MT) M3 i	(MT) M4 i
i) Belastbarkeit der Stimme	0.036	0.034	0.011	0.010	-0.033	-0.030	-0.036	-0.052	-0.159*	-0.155*	-0.125*	-0.126*
HISEI		-0.152*	-0.140*	-0.140*		-0.167**	-0.151*	-0.150*		-0.191**	-0.176**	-0.177**
Abiturnote			0.250***	0.250***			0.286***	0.278***			0.274***	0.274***
Geschlecht				-0.003				-0.075				-0.002
Modellbezeichnung	(S) M1 j	(S) M2 j	(S) M3 j	(S) M4 j	(PB) M1 j	(PB) M2 j	(PB) M3 j	(PB) M4 j	(MT) M1 j	(MT) M2 j	(MT) M3 j	(MT) M4 j
j) Fähigkeit zum rationellen Arbeiten	-0.175**	-0.173**	-0.134*	-0.137*	-0.193***	-0.181**	-0.136*	-0.126*	-0.245***	-0.251***	-0.211***	-0.224***
HISEI		-0.151*	-0.140*	-0.140*		-0.154*	-0.143*	-0.144*		-0.202**	-0.188**	-0.189**
Abiturnote			0.232***	0.234***			0.266***	0.265***			0.253***	0.257***
Geschlecht				0.020				-0.029				0.048

*Anmerkung: *** p<.001, **p<.01, *p<.05; N = 435; fehlende Werte multiple imputiert; Merkmal f) entfällt; Fits der kritischen Modelle:*
Modell (S)M3b: CFI = 0.93; TLI = 0.89; RMSEA = .05; SRMR = .05;
Modell (S)M4e: CFI = 0.90; TLI = 0.86; RMSEA = .06; SRMR = .07;
Modell (S)M1h: CFI = 0.93; TLI = 0.88; RMSEA = .08; SRMR = .06;
Modell (S)M2h: CFI = 0.93; TLI = 0.89; RMSEA = .07; SRMR = .05;
Modell (S)M4h: CFI = 0.92; TLI = 0.89; RMSEA = .06; SRMR = .05;
Modell (PB)M4j: CFI = .92; TLI = 0.89; RMSEA = .07; SRMR = .11

6. Diskussion

6.1 Einordnung der Ergebnisse und Erklärungsansätze

Der vorliegende Beitrag untersucht die übergeordnete Forschungsfrage, ob und inwieweit die am Ende des Praxissemesters im Lehramtsstudium mehrperspektivisch erfassten Eignungsmerkmale den Studienerfolg vorhersagen können.

Zunächst wurde in Forschungsfrage 1 untersucht, ob und inwieweit sich die Selbsteinschätzungen von Studierenden und die Fremdeinschätzungen ihrer schulischen und universitären Betreuenden im Hinblick auf die mit dem FIT-L(P) erfassten Eignungsmerkmale unterscheiden.

Eine vorgeschaltete Analyse konnte für vier der neun lehrkraftspezifischen Eignungsmerkmale, nämlich *Selbstvertrauen & offensives Herangehen an Probleme*, *Psychische Belastbarkeit, Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit* und *Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen*, eine nur schwache Messinvarianz nachweisen, was bedeutet, dass ein Vergleich der Einschätzungen unzulässig ist. Genauere Analysen ergaben, dass die beiden Fremdeinschätzungen zu den genannten Eignungsmerkmalen vergleichsweise nahe beieinanderlagen, während die Einschätzungen der Studierenden von den Fremdeinschätzungen oft abwichen.

Bei den verbleibenden fünf Merkmalen konnte gezeigt werden, dass sich Studierende auf den untersuchten Eignungsmerkmalen nicht grundsätzlich günstiger einschätzen als ihre Betreuenden. Auf einigen Merkmalen fallen die Einschätzungen der Studierenden positiver aus (*Belastbarkeit der Stimme* und *Selbstbehauptung & Durchsetzung*), auf anderen (*Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* und *Motivierungsfähigkeit*) sind die Fremdeinschätzungen signifikant höher ausgeprägt. Auf einem Merkmal (*Sensibilität & Empathie)* findet sich kein Unterschied.

Die Unterschiede in den Einschätzungen könnten darin begründet sein, dass Studierende mit einer bestimmten Erwartungshaltung in die Schulpraxis gehen, welche sich in der Realität nicht bestätigen lässt. Dass die Studierenden die *Belastbarkeit der Stimme* und die *Selbstbehauptung und Durchsetzung* positiver bewerten als die Betreuenden, könnte damit erklärt werden, dass sie in diesen Bereichen ggf. eher Sorgen hatten, den Anforderungen und den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. Positive Erfahrungen im Praktikum in diesen Bereichen könnten dann dazu beigetragen haben, dass sich die Studierenden positiver einschätzen als ihre Betreuenden.

Eine vergleichbare Argumentation lässt sich auch für die Unterschiede auf den Merkmalen *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* und *Motivierungsfähigkeit* anführen, allerdings in die entgegengesetzte Richtung. Was die Fähigkeit zum rationellen Arbeiten anbelangt, kann angenommen werden, dass die Konfrontation mit den vielen neuen Aufgaben und Anforderungen im Praktikum dazu beiträgt, dass Kompetenzzuschreibungen in diesem Bereich eventuell nach unten korrigiert werden müssen. Auch im Bereich Motivierungsfähigkeit kann man eher von überhöhten Erwartungen und Hoffnungen seitens der Studierenden ausgehen, die partiell infolge der Praktikumserfahrungen enttäuscht werden. Studierende beginnen ihr Praktikum in der

Regel mit der Erwartung, eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen und diese für den Unterricht zu motivieren. Diese Erwartungen können schnell enttäuscht werden, da Motivation und Interesse von Schüler*innen häufig nicht kurzfristig beeinflusst werden können und relativ stabil sind. Hieraus könnten nicht nur Enttäuschungen, sondern auch ein geringeres Selbstwirksamkeitserleben resultieren. Eine gewisse Plausibilität für diese Annahme ergibt sich durch die Studie von Böhnert et al. (2018). Diese Studie konnte zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden bezogen auf die Fähigkeit, Schüler*innen zu motivieren, im Gegensatz zu anderen Facetten der Selbstwirksamkeitserwartung im Praktikum nicht signifikant anstieg. Nicht erfüllte bzw. zu hohe Erwartungen können demnach möglicherweise erklären, dass die Studierenden ihre eigene Motivierungsfähigkeit kritischer einschätzen als die Betreuenden. Schulische und universitäre Betreuende haben mit ihrer langjährigen Erfahrung und den zahlreichen Vergleichsmöglichkeiten einen anderen Blickwinkel auf den Unterricht und wissen daher, wie schwer motivierender Unterricht sein kann. Zudem zeigen viele Studien, dass eine korrekte Selbsteinschätzung der Lehrkraft in der Komplexität des Lerngeschehens in der Klasse kaum möglich ist (Helmke, 2010); dies gilt sicher umso mehr für Studierende, die im Praxissemester ihre ersten Unterrichtsversuche absolvieren.

Die Fremdeinschätzungen der schulischen und universitären Betreuenden sind dagegen relativ übereinstimmend und unterscheiden sich signifikant nur auf einem Merkmal, der *Belastbarkeit der Stimme*. Dies kann darin begründet sein, dass die schulischen Betreuenden die Studierenden über einen längeren Zeitraum in der Schule und im Unterricht kennen lernen, während die universitären Betreuenden die Studierenden ausschließlich in sehr wenigen einzelnen Unterrichtsstunden in der Schule erleben.

Mit der Forschungsfrage 2 wurde analysiert, ob und inwieweit die selbst- und fremdeingeschätzten Merkmale Zusammenhänge mit dem späteren Studienerfolg, erfasst über die selbstberichteten Examensnoten, aufwiesen.

Die Ergebnisse der multiplen Regressionen zeigen, dass nur eines der selbsteingeschätzten Eignungsmerkmale der Studierenden die Examensnote vorhersagen kann. Mit einer höheren selbsteingeschätzten *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* ist ca. drei bis vier Semester später auch eine bessere Examensnote verbunden.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass deutlich mehr Eignungsmerkmale der Fremdeinschätzungen eine prädiktive Kraft für die Examensnote haben. Bei den universitären Betreuenden werden die Eignungsmerkmale *Psychische Belastbarkeit, Kommunikationsbereitschaft & -fähigkeit, Sensibilität & Empathie, Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen, Motivierungsfähigkeit* und *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* signifikant. Bei den schulischen Betreuenden sind es die Eignungsmerkmale *Psychische Belastbarkeit, Selbstbehauptung & Durchsetzung, Belastbarkeit der Stimme* und *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten,* welche die Examensnote vorhersagen können. Die signifikanten Effekte bleiben auch unter Kontrolle von HISEI, Abiturnote und Geschlecht bestehen, d. h. sie tragen zusätzlich zu den Kontrollvariablen zur Erklärung der Examensnote bei. Das ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass

z. B. die Abiturnote als besonders einflussreicher Prädiktor für die Examensnote gilt (Trapmann et al., 2007).

Diese Befunde reihen sich weitgehend ein in die Ergebnisse von Bieri Buschor und Schuler Braunschweig (2011), welche ebenfalls einen prognostischen Effekt der fremdeingeschätzten Kompetenzen, aber keinen der selbsteingeschätzten Kompetenzen auf das Bestehen der Zwischenprüfung nachweisen konnten. Interessant wäre, die Effekte von selbst- und fremdeingeschätzten Eignungsmerkmalen auch langfristig zu überprüfen. So wies Mayr (2010, 2012) Effekte der mittels CCT selbsteingeschätzten Persönlichkeits- und Interessenskala (LPA und LIS) auf das berufliche Erfolgserleben zehn Jahre später nach, wobei diese Effekte über die Zeit immer stärker statt schwächer wurden. Durch die prognostische Stärke fremdeingeschätzer Merkmale wären hier ähnliche, wenn nicht sogar höhere Effekte erwartbar.

Die gezeigten Effekte der Fremdeinschätzungen auf die Examensnote könnten ein Hinweis darauf sein, dass die schulischen und universitären Betreuenden durch ihre langjährige Expertise in der Betreuung von Lehramtsstudierenden einen gewissen Blick für Studierende mit ihren Stärken und Entwicklungsbedarfen im Sinne der hier erfassten Eignungsmerkmale entwickelt haben. Vor allem nach einer langen und intensiv betreuten Praxisphase, wie dies in sehr kleinen Praktikumsgruppen im Praxissemester an der Universität Kassel realisiert wird, lernen die Betreuenden ihre Lehramtsstudierenden so gut kennen, dass sie deren Potential im Hinblick auf die Anforderungen des Lehrberufs vermutlich besser beurteilen können als die Studierenden selbst. Die höhere prognostische Kraft der Einschätzungen der Betreuenden kann auch dadurch erklärt werden, dass sich die Betreuenden in ihren Urteilen auf ein breiteres Spektrum an verfügbaren Informationen und auch sozialen Vergleichen stützen können. In dem Zusammenhang wäre interessant zu überprüfen, ob die Urteile von Betreuenden mit mehr Erfahrung höher mit der Examensnote korrelieren als die Einschätzungen von Betreuenden mit weniger Erfahrung in der Betreuung von Studierenden. In der Expertiseforschung konnte gezeigt werden, dass mit wachsender Expertise die Fähigkeit, (berufliche) Situationen holistisch und intuitiv wahrzunehmen sowie Vorhersagen machen zu können, steigt (Berliner, 2004).

Entsprechend ist anzunehmen, dass universitäre Betreuende aufgrund ihrer Expertise in der Lage sind einzuschätzen, inwiefern Studierende erfolgreich im Praktikum handeln, und genauer beurteilen können, ob die Fähigkeiten, die sie bei ihren Studierenden beobachten, relevant für deren Entwicklung im weiteren Studienverlauf sind. Universitäre Betreuende sind in gewissem Sinne doppelt kompetent: einerseits als Expert*innen im Lehrberuf in der Schule, andererseits als Expert*innen in der Hochschullehre und -beratung. Diese doppelte Kompetenz könnte eine Erklärung dafür sein, dass die Einschätzungen der universitären Betreuenden die stärkste Vorhersagekraft für den Studienerfolg haben: Während Studierende als Noviz*innen ihre eigene Kompetenz nur schwer und schulische Betreuende insbesondere die handlungsnahen Kompetenzen der Studierenden (wie z. B. *Belastbarkeit der Stimme* oder *Selbstbehauptung und Durchsetzung)* durch die alltägliche Begleitung im Praktikum in der Schule besser einschätzen können, haben universitäre Betreuende zusätzlich

die Anforderungen der Hochschule im Blick und können auch die Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf besser antizipieren.

Die gezeigten Effekte der Fremdeinschätzungen auf die Examensnote können auch mit einem anderen Erklärungsansatz interpretiert werden. So lässt sich u. a. eine motivierende Wirkung durch das abschließende Auswertungsgespräch (Feedbackgespräch) zwischen Studierenden und Betreuenden, welches im *Kapitel 4.2* genannt wurde, annehmen. Narciss (2006) fasst die in der Literatur berichteten Funktionen von Feedback zusammen und verweist darauf, dass viele Studien positive Wirkungen von Feedback insbesondere auf die Motivation nachweisen können. Auch Fengler (2010) benennt, dass Feedback die Motivation stärken und Lern- und Entwicklungsverläufe beeinflussen kann. Diese durch das Feedback angeregte Motivation könnte bei den Studierenden eine Leistungssteigerung im Studium zur Folge haben und sich somit positiv auf die Examensnote auswirken.

Weiterhin fällt bei den Ergebnissen aus Tabelle 4 auf, dass die *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* über alle Perspektiven hinweg einen signifikanten Vorhersagewert aufweist. Das *rationelle Arbeiten* umfasst Fähigkeiten wie das Managen und Organisieren von Aufgaben, das Arbeiten unter Zeitdruck und die Fokussierung auf das Wesentliche. Es scheint plausibel, wenn es um die Vorhersage der Examensnote geht, anzunehmen, dass diese Fähigkeit auch für das erfolgreiche Absolvieren von Prüfungsleistungen im Studium und Examen relevant ist. Dass auch die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden die Staatsexamensnoten vorhersagen, könnte an den bereits absolvierten Prüfungs- und Studienleistungen im universitären Kontext liegen. Über diesen Weg haben die Lehramtsstudierenden bereits Feedback in Form von Noten und Beurteilungen erhalten, die sie u. a. auch als Ergebnis ihrer Fähigkeit zum rationellen Arbeiten wahrnehmen. Zudem erscheint es plausibel, dass gut organisierte und gut vorbereitete Studierende, die mit Aufgaben und Anforderungen in der Praxisphase gut umgehen können, auch Prüfungssituationen im Studium effizient bewältigen können.

Die Ergebnisse aus Tabelle 4 zeigen bei vier der fünf Merkmale, dass insbesondere die Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht deckungsgleich sind. Es ist plausibel, dass die Studierenden individuelle Merkmale wie Erfahrungen und Gefühle in ihre Einschätzung einfließen lassen, die vor allem den Fremdeinschätzenden verborgen sind. Zugleich zeigen die Ergebnisse auch, dass vornehmlich die Fremdeinschätzungen im Sinne des Validitätskriteriums der Examensnote aussagekräftig sind. Beide Einschätzungen haben ihren eigenen Wert. Insofern besteht ein besonderer Gewinn darin, für die individuelle Lernbegleitung und -beratung beide Perspektiven kriteriengeleitet zu erfassen und gegenüberzustellen. Einerseits die Expert*innensicht in den Fremdeinschätzungen, die im Hinblick auf Studienerfolg einen Beitrag zur realistischen Verortung geben kann, und andererseits die Selbsteinschätzung, die Teil eines Reflexionsprozesses sein kann. Da jede Einschätzung ihren eigenen Beitrag zur Eignungsüberprüfung leistet, wäre ein gezielter kriteriengeleiteter und standardisierter Austausch zwischen allen drei Akteuren sinnvoll. Dieser könnte möglicherweise über regelmäßige verpflichtende und kriteriengeleitete Reflexionsgespräche auf der

Grundlage der Selbst- und Fremdeinschätzungen stattfinden. Darüber hinaus könnten auch gemeinsam (von Studierenden und Betreuenden) erarbeitete Entwicklungsziele förderlich sein, die ebenso wie die Selbst- und Fremdeinschätzungen in möglichen weiteren Praxisphasen im Studienverlauf erhoben und in Feedbackgesprächen thematisiert werden und die so die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden bis zum Ende des Studiums begleiten. Ebenso denkbar wäre es, dieses Verfahren auch in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung weiter fortzuführen.

6.2 Limitation und Ausblick

Wie jede Untersuchung weist auch diese Studie Grenzen auf. Limitationen bestehen insoweit, dass hier nur Lehramtsstudierende der Universität Kassel und nur Studierende für das Lehramt an Grundschulen (L1) und an Haupt- und Realschulen (L2) befragt wurden. Eine Übertragung auf andere Lehrämter und Standorte muss demnach offenbleiben. Im Rahmen der Erprobung des Praxissemesters wäre auch ein Vergleich zwischen dem längeren Praxissemester und den kürzeren schulpraktischen Studien von Interesse gewesen, da anzunehmen ist, dass die Intensität und Dauer des Praxissemesters dazu beitragen, dass die Betreuenden die Studierenden umfassender kennenlernen, wodurch sich die prognostische Validität der Einschätzungen der Betreuenden erklären lässt. Darüber hinaus wäre es wünschenswert gewesen, im Rahmen der Forschungsfrage 2 auch noch Angaben der nachfolgenden 4 Kohorten einzubeziehen, welche zum aktuellen Zeitpunkt jedoch das Ende der Regelstudienzeit noch nicht erreicht haben und daher hier nicht berücksichtigt werden konnten. Weiterhin wären Angaben zur Motivation vor und nach dem Auswertungsgespräch interessant gewesen, um die Auswirkungen des Feedbacks auf die Motivation der Studierenden zu untersuchen.

Von großem Interesse wäre auch eine Typisierung mithilfe der im FIT-L(P) erfassten Eignungsmerkmale, da Schaarschmidt et al. (2017) im Rahmen des FIT-L(R) auch davon sprechen, dass bestimmte Merkmale zu hoch ausgeprägt sein könnten. So würden beispielsweise zu hohe Ausprägungen in Bezug auf *Sensibilität & Empathie* die Gefahr mit sich bringen, dass *Selbstbehauptung & Durchsetzung* beeinträchtigt werden, sodass angehende Lehrkräfte infolgedessen nicht abschalten können und so die *psychische Stabilität* leidet. Eine solche Typenbildung könnte über die vorliegenden Befunde hinaus interessante Ergebnisse zutage fördern.

Dieser Beitrag hat den Erfolg im Studium, welcher über die Examensnote operationalisiert wurde, in den Blick genommen. Ergänzend wäre es interessant, zu untersuchen, inwiefern die im Studium eingeschätzten FIT-L(P) Merkmale auch den Erfolg im späteren Beruf vorhersagen können. Hierbei könnten auch affektiv-motivationale Kriterien und weiche Kriterien des Berufserfolgs als abhängige Variable betrachtet werden.

Literatur

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2014). *Bochumer Memorandum 2010–2015. Bildungspolitik in NRW; eine Zwischenbilanz*. Nds-Verlag.

Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. In R. Batllori i Obiols, A. E. Gomez Martinez, M. Oller i Freixa & J. Pages i. Blanch (Hrsg.), *De la teoria … a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials* (S. 13–28). Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P. (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(5), 695–710.

Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik, 22*(3), 274–304.

Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11(1).*

Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen" (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231–247). Studienverlag.

Buuren, S. & Oudshoorn, C. (2000). Multivariate imputation by chained equations: Mice V1.0 user's manual. TNO Prevention and Health.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, *6*(4), 343–359. https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343

Costa, P. T., McCrae, R. R. & Martin, T. A. (2008). Incipient adult personality: The NEO-PI-3 in Middle-School-Aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*(1), 71–89. https://doi.org/10.1348/026151007X196273

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Dissertation.

Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs.* Jossey-Bass.

Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde*. Schneider-Verl. Hohengehren.

Faust, S. Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2016). *Fit für den Lehrerberuf?! (FIT-L, revidierte Fassung)*. Online-Version. COPING.

Fengler, J. (2010). Feedback als Interventions-Methode. *Gruppendynamische Organisationsberatung, 41*(5), 5–20. https://doi.org/10.1007/s11612-010-0100-0.

Flach, H., Lück, J. & Preuß, R. (1997). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 2, 2., durchges. Aufl.). Lang.

Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 712–744). Waxmann.

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30*(2), 200–208. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-138130

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft, 21*(40), 89–97. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-27383

Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, *7*(2), 48–56.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schuslpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *30*(1), 130–148. http://dx.doi.org/10.25656/01:7374

Hechinger, M. (2016). PArcours: Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehramtsstudierender. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 229–257). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_11

Helmke, A. (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 3. Aufl. Klett-Kallmeyer.

Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–187). Beltz.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Jaeger, M., Woisch, A., Hauschildt, K. und Ortenburger, A. (2014). *Studentenwerksleistungen und Studienerfolg. Untersuchung zur Relevanz von Dienstleistungen der Studentenwerke für den Studienverlauf und den Studienerfolg von Studierenden*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Kennedy, M. M., Ahn, S. und Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (3. Aufl., S. 1249–1273). Routledge.

Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Erwiderung: Self-Assessments sind Eignungsdiagnostik – eine Replik auf Mayr et al. und Schaarschmidt. *Unterrichtswissenschaft, 41*, 84–99.

Kultusministerkonferenz (2013). *Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013).

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S.

Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 261–281). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11

Lemke, S., Thiel, S. & Zimmermann, S. (2004). Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In: N. Gutenberg, (Hrsg.), *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht* (S. 164–171). Ernst Reinhardt Verlag.

Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D., Seidel, T., Terhart, E. & Kunter, M. (2015). Assessing Teachers' Educational Knowledge. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*(2), 72–83 https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126

Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen" (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Waxmann.

Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–89). Waxmann.

Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8, S. 1–29). LIT.

Mayr, J. (2015). Zwischen Vielfalt und Kompetenz. Überlegungen zum konstruktiven Umgang der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Begabungsförderung. Individuelle Förderung und inklusive Bildung, Bd. 1, S. 55–75). Waxmann.

Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 3, S. 183–206). LIT.

Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 56). Waxmann.

Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J. & Schaupp, H. (2017). TESAT – ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. Kontext, Konzept und erste Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(1), 5–21. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3

Nusseck, M., Echternach, M., Spahn, C. & Richter, B. (2013). Die Lehrerstimme. *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2), 128–132.

Renger, S., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). *„Eignungsdiagnostische" Verfahren für das Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen – Überblick und Bewertung*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, IPL.

Rheinberg, F. & Bromme, R. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 296–334). Beltz PVU.

Roberts, B. W., Wood, B. W. & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (3. Aufl., S. 375–398). Guilford Press.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1–36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (Lehrbuch, 2., vollst. überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rothland, M. & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik, 57*(5), 655–673. http://dx.doi.org/10.25656/01:8771

Schaarschmidt, U. (2004): Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In: U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach Pisa* (S. 100–115). Beltz.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (Beltz Pädagogik, 2. Aufl.). Beltz.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Pearson.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2016). *Fit für den Lehrerberuf?! (FIT-L(P))*. Online-Version. COPING.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (Pädagogik). Beltz.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (2017). *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten* (Brennpunkt Schule). Verlag W. Kohlhammer.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models. Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *MPR-online, 8*(8), 23–74. http://www.mpr-online.de/issue20/art2/mpr130_13.pdf

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012) Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.) *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 137–169). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5

Schüssler, R. & Weyland, U. (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 19–35). Klinkhardt.

Seidel, T., Blomberg, G., Stürmer, K., Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). „Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des For-*

schungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 56, S. 296–306). Beltz. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-34384

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Siedenbiedel, C. (2020). Reformansätze in der Lehrerbildung an der Universität Kassel. Praxisphasen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. In H. Kunz, F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Praxisphasen im Lehramtsstudium. Erfahrungen aus Modellversuchen* (S. 87–106). wbv.

Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Rost, D. H. & Lehmann, G. (2008). Akkuratesse selbstberichteter Zensuren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *55*(1), 68–75.

Specht, J., Luhmann, M. & Geiser, C. (2014). *On the consistency of personality types across adulthood: Latent profile analysis in two large-scale panel studies* (SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research, Bd. 687). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). https://doi.org/10.2139/ssrn.2501903.

Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividuel change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research Online, 2*, 21–33.

Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). *Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten*. Humboldt-Universität zu Berlin. https://doi.org/10.18452/4132

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 580–597. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Waxmann.

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(1), 11–27. https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Praxissemester im Lehramtsstudium und ihre Wirkung auf Studierende: ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, Bd. 9, S. 1–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1

Universität Kassel. Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium. 4.13.00/04 2013. Zugriff am 30.07.2021. https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat_SPS/Webseite_Ref_SPS/03_SPS_I/MPO_Kernstudium__L1__L2__L3__von_2006.pdf

Van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(4), 486–492. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Voigt-Zimmermann, S. (2011). Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern. In I. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung* (S. 269–275). Lang.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, *18*(5), 408–428. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, *15*(1), 8–21.

Wirth, R. & Seibert, N. (2011). PArcours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *4*(1), 47–62. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147164

Wissenschaftsrat (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs* (Verabschiedet vom Wissenschaftsrat am 30. Januar 2004).

Wolf, K., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C. & Kunter, M. (2018). Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? Zur prädiktiven Bedeutung von Noten in Schule und Ausbildung für den Berufserfolg angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *32*(1–2), 101–115. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000215

8 Professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum einschätzen

Validierung der Kasseler-Kompetenz-Einschätzung (KKE)

Franz Klingebiel, Janine Schulz, Martin Hänze & Hans Peter Kuhn

Abstract: Die Bedeutung der Beschreibung von Kompetenzen im Lehramtsstudium nimmt vor dem Hintergrund zahlreicher Evaluations- und Interventionsstudien zu. Professionelle Handlungskompetenz lässt sich als breit gefächertes Konstrukt verstehen, welches sich in Abhängigkeit von Lerngelegenheiten entwickelt und sich auf professionelles Verhalten auswirkt (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Der KKE ist als Instrument zur mehrperspektivischen Erfassung professioneller Kompetenzen im Projekt zur Evaluation des Praxissemesters entwickelt worden. Dieser Beitrag hat das Ziel, den KKE einer empirischen Prüfung zu unterziehen, die auf die Schärfung der Facetten und deren Validität abzielt. Es wird eine Kreuzvalidierung mit einer zweigeteilten Kasseler Stichprobe ($N = 986$) sowie einer Stichprobe aus Marburg und Gießen ($N = 423$) durchgeführt. Dazu wird der KKE zunächst exploratorisch analysiert, definiert und konfirmatorisch bestätigt. Anschließend wird die Messinvarianz der Messungen von verschiedenen Perspektiven gezeigt und Zusammenhänge als Validitätshinweise modelliert. Es zeigt sich, dass der KKE sechs Facetten (29 Items) beschreibt, die messinvariant durch Studierende, universitäre und schulische Betreuende gemessen werden können. Die Messungen bei den Studierenden korrelieren nur gering mit den Messungen der Fremdeinschätzenden; die Fremdeinschätzenden untereinander im mittleren Bereich. Zudem hängen die Angaben der Fremdeinschätzenden mit dem Leistungskriterium Hochschulabschlussnote zusammen, die Studierendenangaben nicht. In der Diskussion werden die gefundenen Facetten theoretisch eingeordnet. Die besonderen Eigenschaften der Selbsteinschätzung im Vergleich zu den Fremdeinschätzungen werden diskutiert.

Due to various evaluation and intervention studies, the importance of describing professional competencies of (student) teachers becomes more and more important. Professional competencies can be understood as a broad construct which is developed by using learning opportunities and which leads to professional actions as teacher (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). The measuring instrument KKE has been developed to assess professional competencies from different perspectives. This paper aims at examining the KKE empirically by sharpening the different facets and by having a closer look at their validity. There will be a cross-validation with a split

Kassel sample ($N = 986$) as well as with a Marburg/Gießen sample ($N = 423$). The KKE will be analysed exploratory and finally be confirmed by a confirmatory factor analysis for this purpose. In a further step, the measurement invariance of the ratings of different perspectives will be shown and the correlation will be computed as validation hints. As a result, it can be shown that the KKE comprises six facets (29 items) which can be measured invariant between the three perspectives of students as well as the mentors from university and school. The students' ratings rarely correlate with their mentors' ratings, the mentors among themselves correlate moderately. Furthermore, the mentors' ratings correlate with the students' exam grades while the students' ratings do not. In the discussion, the six facets found will be theoretically embedded. The special characteristics of the students' ratings compared to the mentors' ratings will be discussed.

Keywords: Professionelle Kompetenz, Selbst- und Fremdeinschätzung, Lehramtsausbildung, Praxissemester, Instrumentenentwicklung

Professional Competence, Self vs. External Assessment, Teacher Training, Practical Semester, Development of Measuring Instruments

Einleitung

Die Bedeutung der Beschreibung von Kompetenzen im Lehramtsstudium und darüber hinaus nimmt vor dem Hintergrund zahlreicher Evaluations- und Interventionsstudien zu. Dabei ist die Frage, was genau erfasst werden soll, oft ein eigener Forschungsgegenstand und nicht trivial zu beschreiben. Gemeinsam mit der Frage des *Was* stellt sich die Frage, *wie* die Kompetenz erfasst werden soll.

Im Rahmen dieses Beitrags wird die Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung professioneller Kompetenzen Lehramtsstudierender vorgestellt. Die Kasseler-Kompetenz-Einschätzung (KKE) wurde im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Hessen als Instrument zur Erfassung professioneller Kompetenzen Lehramtsstudierender aus mehreren Perspektiven entwickelt. Ergänzend zu einem anderen Selbsterkundungsverfahren (FIT-L[P], Mähler et al., in diesem Band) wurde der KKE am Ende des Praxissemesters eingesetzt und bildete die Grundlage und Ist-Stand-Bewertung für ein Auswertungs- und Entwicklungsgespräch zwischen Studierenden und Praktikumsbetreuenden.

1. Theoretischer und empirischer Hintergrund

1.1 Professionelle Kompetenz

In ihrer Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung arbeiteten Hartig und Klieme (2007) die ideengeschichtliche Entwicklung des Kompetenzbegriffs in der bildungswissenschaftlichen Forschung auf. Dabei wird deutlich, dass der

Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Forschungsfeldern mit unterschiedlichen Zugängen nicht einheitlich definiert ist (Klieme et al., 2007, S. 5).

Klieme et al. (2007, S. 7) beschreiben den Kompetenzbegriff als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen". Diese Definition ist dabei auf kognitive und funktionale Aspekte sowie die Domänenspezifität eingegrenzt. Ähnlich wie Weinert (2001, S. 27) beschreiben Kunter et al. (2011) professionelle Kompetenz von Lehrkräften etwas weiter als „ein Bündel unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen, nämlich das Wissen, die Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale, die im Wechselspiel miteinander stehen und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann." (Kunter et al., 2011, S. 55). Den kognitiven Aspekten werden hier die Überzeugungen, die motivationale Lage und selbstregulative Ressourcen dem Kompetenzbegriff hinzugefügt.

Zur Beschreibung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften haben Baumert und Kunter (2006) ein zentrales heuristisches Modell vorgelegt, welches seither in der Forschung zur universitären Ausbildung von Lehrkräften häufig aufgegriffen wird (Baumert & Kunter, 2011). Zentrale Kompetenzaspekte sind hierbei motivationale Merkmale, selbstregulative Ressourcen, Überzeugungen und Professionswissen. Unter Berücksichtigung der Differenzierung nach Shulman (1986) werden diese Aspekte weiter ausdifferenziert. Aufbauend auf dem genannten Kompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2006) formulieren Kunter et al. (2011) ein Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenz, welches den prozesshaften Charakter professioneller Handlungskompetenz, seine Determinanten und seine Konsequenzen in den Blick nimmt. Unter Berücksichtigung von Kontextbedingungen und persönlicher Voraussetzungen werden Lerngelegenheiten und deren Nutzung auf der Entstehungsseite verortet. Als Konsequenz professioneller Kompetenz wird das professionelle Verhalten von Lehrkräften sowie Output-Kriterien auf Seiten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden gesehen. Demnach ist professionelle Kompetenz von Lehrkräften vor allem durch die Nutzung von Lerngelegenheiten entwickelbar, wirkt unmittelbar auf das professionelle Verhalten (z. B. Halten von Unterricht) und dieses wiederum auf die Ergebnisse des Lernprozesses. Die Ausprägung der motivationalen Merkmale (z. B. Enthusiasmus), der selbstregulativen Ressourcen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung), der Überzeugungen (z. B. Lehr-Lern-Überzeugungen, subjektive Kompetenzeinschätzungen) sowie des Professionswissen (z. B. mathematisches Fachwissen) sind Folge eines Entwicklungsprozesses, der von der Nutzung von Lerngelegenheiten abhängt und auf tatsächliches Verhalten wirkt. Der zugrunde liegende Mechanismus des genannten Entwicklungsprozesses wird auch unter dem Begriff der Angebots-Nutzungsmodelle diskutiert (Fend, 2002; Hascher & Kittinger, 2014; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010).

Die schulpraktische Ausbildung im Lehramtsstudium kann als eine außerordentliche Lerngelegenheit gelten, die Entwicklungsprozesse professioneller Kompetenz besonders in den Bereichen Überzeugungen, Motivationen und Selbstregulation anregt. Praxisphasen bieten genau dazu den Lernraum: Hascher und Kittinger (2014)

untersuchen die von Lehramtsstudierenden berichteten Lerngelegenheiten in der Praxisphase und differenzieren Lernformen, Lerngegenstände und Lerngelegenheiten und deren Nutzung aus Lerntagebüchern. Sie konstatieren eine Fülle an Lernformen und -gegenständen und subsumieren daraus die besondere Rolle der schulischen Betreuenden.

1.2 Wege und Ziele von Kompetenzerfassung

In Bezug auf die Beschreibung und die Messung von Kompetenzen sei noch auf die Unterscheidung von Performanz und Kompetenz eingegangen. Meyer (2020) beschreibt die Kompetenz als Fähigkeit bestimmte Handlungen ausführen zu können und damit als Teil der Tiefenstruktur, die sich als unsichtbar der Erfassung und Quantifizierbarkeit entzieht. Demgegenüber steht die Performanz, die gezeigte Leistungen abbildet und insofern als Teil der Oberflächenstruktur sichtbar ist (vgl. Chomsky, 1981). Demnach ist die Messung von Kompetenzen nicht möglich. Auf Kompetenzen kann immer nur geschlossen werden. Insofern sind Kompetenzmessungen, wie in diesem Beitrag beschrieben, als Proxys für Kompetenz zu verstehen. Dabei ist möglicherweise die Perspektive zu unterscheiden: Fremdeinschätzungen haben noch stärker performative Anteile, Selbsteinschätzungen integrieren stärker Kompetenzaspekte (Clausen, 2002, S. 65).

Hinter der simplen Frage „Wie gut bis du in …?“ stecken eine ganze Reihe von Überlegungen und methodischen Herangehensweisen. Zur Messung von Kompetenzen können drei Herangehensweisen differenziert werden. Als Königsweg gilt der objektive Test, der z. B. als Kompetenztest Lesen in PISA (Naumann et al., 2010) eine Aussage über diese Domäne attestiert (Linninger et al., 2015; Seidel et al., 2010). Diese Art der Messung kann als klassische Performanz-Messung beschrieben werden.

Eine zweite Möglichkeit ist die Beobachtung bzw. Fremdeinschätzung zur Feststellung der Kompetenz einer Person. Dieses Verfahren wird häufig im Coaching, im Assessment Center Verfahren oder z. B. in der Lehramtsausbildung im Referendariat eingesetzt (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011). Auch diese Art der Erfassung integriert performative Aspekte.

Von einer Mischung aus der ersten und zweiten Möglichkeit kann man bei summativen Abschlussbewertungen wie der Abitur- oder der Hochschulabschlussnote sprechen. Hier gehen nicht nur Leistungstests, sondern auch Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, Motivation, Soft Skills usw. mit ein. Die prognostische Bedeutung der Abiturnote ist in vielen Studien belegt; zur Hochschulabschlussnote finden sich unterschiedliche Befunde (Blömeke, 2009; Kühling-Thees et al., 2021; Trapmann et al., 2007; Wolf et al., 2018).

Der dritte Weg ist die selbstbezogene Kompetenzeinschätzung, die z. B. über einen Fragebogen erhoben werden kann. Dieses Verfahren wird am häufigsten eingesetzt, weil es ökonomisch durchzuführen ist. Ein Beispiel hierfür ist das von Gröschner (2009) vorgelegte Instrument zur Erfassung der vier Kompetenzbereiche aus den KMK-Standards der Lehrer*innenbildung. Dieses Instrument umfasst die vier Skalen

Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren und liegen jeweils in einer Kurz- und einer Langfassung vor. In ihren Standards der Lehrer*innenbildung formulierte die Kultusministerkonferenz der Länder 2004 die Kompetenzen, die bis zum Ende der jeweiligen Ausbildungsabschnitte erreicht werden sollen. Es werden theoretische von praktischen Ausbildungsabschnitten unterschieden. Sie umfassen insgesamt 11 Kompetenzen, welche den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zugeordnet werden (KMK, 2004). Die Standards verfolgen das Ziel die heterogene Lehramtsausbildung in Deutschland zu harmonisieren. Zudem bildet diese Standardisierung einen Orientierungspunkt für die Bildungsforschung in diesem Bereich.

Eine weitere Frage, die sich hier stellt, ist die Frage des Zwecks der Erfassung. Tornow (1993) beschreibt diese Unterscheidung mit der Frage, ob die mehrperspektivische Messung *Ziel* oder *Mittel* sei. Häufig werden die Kompetenzen erfasst, um die Messungen als Schätzer der Kompetenz in quantitativ statistischen Verfahren zu verwenden (Ziel). Ein weiterer Zweck ist die Erfassung zu Beratungs- und Rückmeldezwecken (Bosse et al., 2012). Insbesondere in der Lehramtsausbildung gibt es einige Selbsterkundungsverfahren, die in der Regel darauf ausgerichtet sind, einer Kompetenzselbsteinschätzung Fremdperspektiven gegenüberzustellen (Mittel). Diese können dann dazu genutzt werden, um in einem zusammenführenden Verfahren (in der Regel ein Beratungsgespräch) Entwicklungsaufgaben zu identifizieren. Der KKE wurde für ein solches Beratungstool entwickelt und eingesetzt.

Anders als der KKE umfasst beispielsweise der FIT-L(P) eher stabile psychosoziale Facetten der Eignung von Lehrkräften wie z. B. die *psychische Belastbarkeit* und oder die *Fähigkeit zum rationellen Arbeiten* (Mähler et al., in diesem Band) (Schaarschmidt et al., 2017). Der Carreer Counselling for Teachers (Mayr et al., 2016) umfasst als Studien- und Berufswahltool eine ganze Reihe von Facetten und ist für verschiedene Zielgruppen (Studieninteressierte, Studierende) konzipiert. Er enthält verschiedene Interessenfragebögen, umfasst Fragen zu Persönlichkeitsmerkmalen, pädagogische Vorerfahrungen aber auch zum Fachinteressen und zur Fachwahl.

2. Fragestellung und Hypothesen

Der KKE ist als Instrument zur mehrperspektivischen Erfassung professioneller Kompetenzen entwickelt wurden, um den inhaltlichen Fokus des FIT-L(P) zu ergänzen und zu erweitern. Dabei ist das Instrument auf Lehramtsstudierende mit schulpraktischer Erfahrung ausgerichtet. Es dient dann, vergleichbar zu anderen Verfahren, der Anregung von Reflexionsprozessen, der Beratung und der Identifikation von Entwicklungszielen.

Dieser Beitrag hat das Ziel, den KKE einer empirischen Prüfung zu unterziehen, um ihn auch zur Nutzung in der Forschung vorzuschlagen. Dazu gehört es, die theoretischen Unschärfen zu beseitigen, die Facetten klar voneinander abzugrenzen und das Instrument entsprechend diesen Vorgaben zu kürzen, um ein erhebungsökonomisches Instrument vorzulegen. Dabei werden die vier Hypothesen geprüft:

H1: Der KKE ist geeignet, die verschiedenen Kompetenzfacetten von Lehramtsstudierenden aus der Perspektive der Studierenden und ihrer universitären und schulischen Betreuenden zuverlässig zu messen.

H2: Die Kompetenzmessungen des KKE weisen zwischen den Lehramtsstudierenden und ihren universitären und schulischen Betreuenden Messinvarianz auf.

H3: Es gibt Zusammenhänge der Kompetenzmessungen des KKE zwischen den Studierenden und ihren universitären und schulischen Betreuenden, die als Hinweis der Kriteriumsvalidität gewertet werden können.

H4: Es gibt Zusammenhänge der Kompetenzmessungen des KKE mit dem externen Leistungskriterium Hochschulabschlussnote der Studierenden, die als Hinweis der Kriteriumsvalidität gewertet werden können.

3. Methode

3.1 Entwicklung des Instruments KKE und Erhebungseinsatz

Im Kontext des Projekts zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen, das die Erprobung des neu eingeführten Praxissemesters im Grund- sowie Haupt- und Realschullehramt an der Universität Kassel begleitet hat, wurde der KKE entwickelt.

Der Hintergrund ist, dass es für die schulischen Betreuenden im Praxissemester verpflichtend ist, einen Würdigungsbeitrag für die Studierenden zu erstellen, in dem ihre Leistungen gewürdigt und Entwicklungsaufgaben beschrieben werden. Um für diese Aufgabe einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen, wurde vom Evaluationsprojekt ein Fragebogeninstrument vorgelegt, mit dem Einschätzungen zu einer ganzen Reihe von Facetten sowohl von Studierenden als auch deren schulischen und universitären Betreuenden vorgenommen werden können. Am Ende des Einschätzungsverfahrens wurden die Messwerte der Angaben der Studierenden und ihrer universitären und schulischen Betreuenden in einem Diagramm graphisch „übereinandergelegt", sodass Übereinstimmungen und Abweichungen sichtbar wurden. Zum Umgang damit wurden ausführliche Hinweise zur Interpretation und zu Entwicklungspotentialen gegeben, die in das Auswertungsgespräch einfließen können.

Dieses Fragebogeninstrument wurde in einer Online-Plattform erhoben und besteht aus zwei Teilen. Den ersten Teil bildet der FIT-L(P) (siehe oben und in Mähler et al., in diesem Band), der 50 Items enthält. Den zweiten Teil bildet der KKE.

Der Entwicklungsprozess des KKE erfolgte in drei Schritten: Im ersten Schritt wurden Items in einer losen Sammlung zusammengetragen, die anschließend zu Themenfeldern gruppiert wurden. Diese Itemvorschläge wurden im zweiten Schritt in die Gruppe der pädagogischen Mitarbeitenden (die im Wesentlichen die Betreuung der Praxissemesterstudierenden auf universitärer Seite übernehmen) getragen mit der Bitte, jedes Item hinsichtlich der (1) Wichtigkeit/Relevanz für die Kompetenzeinschätzung im Praxissemester und der (2) Klarheit der Formulierung zu bewerten.

Darüber hinaus konnten auch noch eigene Vorschläge eingebracht werden. Im dritten Schritt wurden die so gesammelten Items in die Gruppe der am Praxissemester beteiligten Professor*innen eingebracht, die diese wiederum einer eigenen Bewertung unterzogen. Abschließend wurden die Rückmeldungen zu den Items geordnet, Korrekturen vorgenommen und einer harmonisierenden Endredaktion unterworfen.

Im Ergebnis wurden 57 Items in neun Themenfeldern zusammengetragen: *Planung und Vorbereitung*, *Beobachtungsfähigkeit*, *Fachliche Kompetenz und Sicherheit*, *Klassen- und Unterrichtsführung*, *Umgang mit Heterogenität*, *kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung*, *Engagement in außerunterrichtliche Tätigkeiten*, *Berufsrolle einnehmen* sowie *Haltung gegenüber den Schüler*innen*.

In Anlehnung an den FIT-L(P) wurden die Items mit einer fünfstufigen Likertskala mit 1 = „trifft überhaupt nicht zu", 2 = „trifft überwiegend nicht zu", 3 = „trifft teils-teils zu", 4 = „trifft überwiegend zu" und 5 = „trifft völlig zu" erfasst. Die Betreuenden hatten zudem die Möglichkeit 6 = „nicht beurteilbar" anzukreuzen.

3.2 Stichproben

Die Analysen dieses Beitrags beruhen auf zwei Stichproben. Die erste Stichprobe wurde an der Universität Kassel (Selbst- und Fremdeinschätzungen) und die zweite an den Universitäten Gießen und Marburg (nur Selbsteinschätzungen) erhoben.

Die Kasseler Stichprobe der Studierenden wird zweigeteilt. Die erste Hälfte dient im Sinne der Kreuzvalidierung der explorativen und der zweite Teil der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Die Marburg/Gießener Stichprobe dient einer zweiten Kreuzvalidierung.

Die Analysen zu den Fremdeinschätzungen – ebenso die Analysen zur Validität – beruhen auf den Gesamtdaten der Kasseler Stichprobe. Die Stichproben seien im Folgenden näher beschrieben.

3.2.1 Einsatz an der Universität Kassel

Der KKE wurde zum Einsatz bei Praxissemesterstudierenden am Standort Kassel entwickelt. Praxissemesterstudierende von acht Semesterdurchläufen zwischen Wintersemester 2015/2016 und Sommersemester 2019 wurden seither mit dem Instrument befragt. Die Grundgesamtheit dieser Studierenden beträgt $N = 1212$. Von diesen $N = 1212$ wurden $N = 1012$ (83.5 %) erreicht. Von diesen mussten noch einmal N = 26 ausgeschlossen werden, weil aus technischen Gründen keine Daten vorliegen. Zur Auswertung bleiben N = 986, was einem Anteil von 81.4 % der Grundgesamtheit entspricht.

Die Teilnahme war für die Studierenden freiwillig, sie wurde aber in den Begleitveranstaltungen stark beworben und empfohlen. Zudem konnten die Studierenden die umfangreiche Auswertung für ihren Praktikumsbericht nutzen.

Die Studierenden der Auswertungsstichprobe sind im Schnitt 22.7 Jahre alt und es handelt sich um überwiegend weibliche Studierende (78.2 %). 66.0 % studieren das

Lehramt für Grundschulen, 34.0 % das Lehramt für Haupt- und Realschulen (siehe Tabelle 1).

Ziel des Beitrags ist es den Zuschnitt des KKE im Sinne einer Kreuzvalidierung zunächst explorativ die zugrundliegenden Faktoren zu extrahieren und diese anschließend konfirmatorisch zu bestätigen. Dafür wurden zwei gleichgroße Zufallsstichproben mit $N = 493$ gebildet, in denen eine Gleichverteilung der Kohorten vorliegt.

Tab. 1: Stichprobencharakteristika der Kasseler Stichprobe

Grundgesamtheit N = 1212	Auswertungs-stichprobe	Zufallsstichprobe EFA	Zufallsstichprobe CFA
$N_{\text{Studierende}}$	986	493	493
Alter	22.70 (3.50)	22.80 (3.73)	22.60 (3.25)
Fachsemester	3.24 (.75)	3.22 (.69)	3.28 (.82)
weiblich	78.20 %	76.40 %	80.00 %
Lehramt an Grundschulen	66.00 %	64.20 %	67.80 %
Lehramt an Haupt- und Realschulen	34.00 %	35.80 %	32.20 %
$N_{\text{universitäre Betreuende (PB)}}$	732	366	366
$N_{\text{schulische Betreuende (MT)}}$	754	377	377

In Tabelle 1 sind die Stichprobencharakteristika aller Kasseler (Teil-)Stichproben zu entnehmen. In keinem Merkmal unterscheiden sich die Kasseler Zufallsstichproben statistisch bedeutsam voneinander.

Zu den Selbsteinschätzungen der oben beschriebenen Praxissemesterstudierenden wurden auch die individuellen Fremdeinschätzungen durch deren schulische und universitäre Betreuenden erfasst. Die schulischen Betreuenden werden auch Mentor*innen genannt und hier mit MT abgekürzt. Die universitären Betreuenden werden auch Praktikumsbetreuende genannt und mit PB abgekürzt.

Im Idealfall liegen also pro Studierenden eine Selbst- und zwei Fremdeinschätzungen vor. Die Fremdeinschätzenden hatten durch die Verpflichtung einen individuellen Würdigungsbeitrag für die Studierenden zu erstellen einen hohen Verpflichtungsgrad zur Teilnahme.

Tatsächlich konnten Einschätzungen von $N = 754$ schulischen und $N = 732$ universitären Betreuenden erhoben werden (Auswertungsstichprobe). Weitere Merkmale der beiden Betreuenden-Gruppen liegen nicht vor. Es ergeben sich vollständige Triadendatensätze von N = 594 (60.2 %) der Fälle.

Tab. 2: Gemeinsame Teilnahme von Studierenden (STUD), schulischen (MT) und universitären Betreuenden (PB) in der Auswertungsstichprobe

	N	Anteil
Teilnahme STUD-X-X (eine Einschätzung)	94	9.60
Teilnahme STUD-MT-X (zwei Einschätzungen)	160	16.20
Teilnahme STUD-X-PB (zwei Einschätzungen)	138	14.00
Teilnahme STUD-MT-PB (drei Einschätzungen)	594	60.20
Gesamt	986	100.00

3.2.2 Einsatz an der Universität Marburg und Gießen

Darüber hinaus bestand die Gelegenheit, den KKE an den Universitäten Marburg und Gießen als Selbsteinschätzung bei Studierenden zu erproben[1]. Diese Stichprobe dient als weitere Validierungsstichprobe für den KKE. Das Setting für diese Erprobung war allerdings weniger formalisiert als an der Universität Kassel, sodass die Stichprobe an dieser Stelle beschrieben sei.

Insgesamt konnten $N = 423$ Studierende in insgesamt fünf Lehramtsstudiengängen erfasst werden. $N = 125$ kommen von der Universität Marburg und wurden im Zusammenhang mit einem Schulpraktikum und deren Auswertung befragt. $N = 298$ Studierende kommen von der Universität Gießen und wurden im Rahmen von Vorlesungen befragt. Insbesondere dort gibt es eine große Streuung des Fachsemesters.

Alle Befragungen fanden als Paper & Pencil statt. Dieser Erhebungsmodus und fehlende weitere Anreize (z. B. Nutzung des Outputs) erklären die hohen Missingraten zwischen 42 % und 88 % auf einzelnen Items.

Das Alter sowie die Geschlechtsverteilung sind für solche Stichproben typisch und mit der Kasseler Stichprobe vergleichbar. Das Gleiche gilt für das Fachsemester, wobei hier die hohe Standardabweichung erwähnt sei, die dadurch zu erklären ist, dass die Befragung in Vorlesungen zu Querschnittsthemen stattgefunden haben, die von Studierenden aller Semester besucht werden können.

Mit $N = 243$ ist der Anteil der Gymnasialstudierenden mit Abstand am größten. Dies begründet auch den etwas geringeren Anteil weiblicher Studierender, da im Gymnasiallehramt das Geschlechterverhältnis traditionell ausgeglichener ist als z. B. im Grundschulbereich.

Tab. 3: Stichprobencharakteristika der Marburger/Gießener Stichprobe und der Kasseler Auswertungsstichprobe

	Marburger/Gießener Stichprobe	**Auswertungsstichprobe Kassel**
$N_{Marburg}$	125	-
$N_{Gießen}$	298	-
N_{Kassel}	-	986
Gesamt	423	986
Alter	21.78 (3.87)	22.70 (3.50)
Fachsemester	2.45 (2.30)	3.24 (.75)
Weiblich	69.60 %	78.20 %
mit Praktikumserfahrung	60.80 %	100.00 %
Lehramt für Grundschule	11.30 %	66.00 %
Lehramt für Haupt-/Realschule	12.80 %	34.00 %
Lehramt für Gymnasium	57.40 %	-

1 Ein herzliches Dankeschön gilt an dieser Stelle Dr. Jost Stellmacher für die freundliche und unterstützende Zusammenarbeit.

	Marburger/Gießener Stichprobe	Auswertungsstichprobe Kassel
Lehramt für Berufliche Schule	5.70 %	-
Lehramt für Förderschule	11.60 %	-
Lehramt unbekannt	1.20 %	-

Anmerkung: Praktikumserfahrung bedeutet in der Marburger/Gießener Stichprobe in der Regel 4 Wochen Schulpraktische Studien. In der Kasseler Stichprobe bedeutet das Praxissemester.

3.3 Methodisches Vorgehen

Explorative Faktorenanalyse: Wie bereits erwähnt, wurden die Kompetenzmerkmale entwickelt und nach thematischen Gesichtspunkten gruppiert. Insgesamt liegen 57 Items aus neun thematische Gruppen vor. Die explorative Faktorenanalyse wurde als Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation (SPSS 27: Oblimin direkt, Delta = 0, IBM Corporation, 2020) durchgeführt. Die Hauptachsenanalyse wurde der Hauptkomponentenanalyse vorgezogen, weil dieser eine messfehlerbereinigte Kovarianzmatrix zugrunde liegt und nicht die reine Varianzmaximierung das bestimmende Kriterium ist (Eid et al., 2017, S. 941). Da von den Inhalten der Items erwartet werden kann, dass die dahinterliegenden latenten Variablen korreliert sind wurde die oblique Rotation gewählt (Eid et al., 2017, S. 928).

Das Ziel der explorativen Faktorenanalyse als datenreduzierendem Verfahren ist zum einen, die Anzahl der Facetten zu bestimmen. Zum anderen soll die Anzahl der Items gekürzt werden, um den Umfang des KKE insgesamt zu reduzieren. Zur Bestimmung der Anzahl der Facetten wurde das Eigenwertkriterium sowie der Scree-Test herangezogen (Eid et al., 2017, S. 937). Zur Kürzung der Itemanzahl werden die statistischen Kennzahlen (Ladung, Trennschärfen) als Hinweis gewertet, den inhaltlichen Zuschnitt zu prüfen und die theoretische Fundierung klarer abzugrenzen. Ziel für die Kürzung der Anzahl der Items ist es Facetten mit vier bis sechs Items zu definieren. Eine Festlegung zum Vorgehen ist dabei, dass die explorative Analyse der Faktoren anhand der Angaben der Studierenden in Kassel durchgeführt wird. Diese Festlegung resultiert aus der Intention, dass das Instrument zentrale Kompetenzeigenschaften Lehramtsstudierender mit schulpraktischer Erfahrung erfassen soll.

Für diese explorative Faktorenanalyse wird die *Zufallsstichprobe EFA* (vgl. Tabelle 1) aus Kassel herangezogen.

Konfirmatorische Faktorenanalyse: Die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) bietet die Möglichkeit zu überprüfen, ob bestimmte Items zu einem speziellen Konstrukt gehören. Die Zuordnung der Items zu dem jeweiligen Konstrukt findet im Vorhinein statt und unterscheidet sich somit von der explorativen Faktorenanalyse, welche genutzt wird, um Faktoren zu bilden (Weiber & Mühlhaus, 2014).

Für diese konfirmatorischen Faktorenanalyse wird für die Studierenden die *Zufallsstichprobe CFA* (vgl. Tabelle 1) aus Kassel herangezogen. Für die konfirmatorische Faktorenanalyse der Fremdeinschätzungen wurde hingegen die Auswertungsstichprobe (vgl. Tabelle 1) aus Kassel verwendet.

Für die Bewertung der berechneten Modelle werden Fit-Werte herangezogen. Nach Geiser (2011, S. 61; Hu & Bentler, 1999) gelten folgende Grenzwerte zur Einschätzung der Modellgüte: Der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) <.05 gilt als guter Modell-Fit. Beim Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) gelten Werte <.08 als akzeptabel. Der Comparative Fit Index (CFI) und der Tucker-Lewis-Index (TLI) sollten einen Wert >.95 aufweisen, um als guter Modell-Fit interpretiert zu werden. Werte >.9. gelten als akzeptabel. Wegen der großen Stichproben wurde der ML-Schätzer verwendet.

Die vorliegenden Konstrukte wurden bei mehreren Gruppen erhoben und ihre Messinvarianz wird getestet. Die Messinvarianz überprüft, inwieweit eine Messung zwischen mehreren Gruppen vergleichbar ist, und hat vier Abstufungen: konfigurale, schwache, starke und strikte Messinvarianz. Die konfigurale Invarianz beschreibt die niedrigste und die strikte Invarianz die stärkste Stufe. Wenn die Konstrukte zwischen den Gruppen vergleichbar sein sollen, sollte mindestens starke Messinvarianz vorliegen (van de Schoot et al., 2012).

Bei der Messinvarianzanalyse werden die Fit-Werte der einzelnen Modelle schrittweise miteinander verglichen. Eine Faustregel besagt, dass wenn zwischen den verschiedenen Stufen der Invarianztestung der CFI nicht um mehr als .02 Einheiten sinkt und der RMSEA nicht um mehr als .015 Einheiten steigt, können beide Modelle als gleichgut interpretiert werden (Schwab & Helm, 2015).

Fehlende Werte wurden nach dem Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) behandelt. Die Analysen wurden in R mit dem Paket lavaan 0.6–5 (Rosseel, 2012) berechnet.

Zur Prüfung der Validitätsfragestellung werden die akzeptierten Messinvarianzmodelle durch die Modellierung der Zusammenhänge (Facetten aus unterschiedlichen Perspektiven und der Hochschulabschlussnote) ergänzt.

4. Ergebnisse zur Struktur des KKE

4.1 Explorative Faktorenanalyse und inhaltlicher Zuschnitt

Die explorative Analyse der Faktoren wird mit der Zufallsstichprobe EFA (N = 493) schrittweise durchgeführt. Im ersten Schritt wurde unter Einbezug aller Items 9 Faktoren in der Faktorenanalyse vorgegeben, um die Themenfelder des KKE abzubilden. Im Ergebnis dieses Schrittes konnten 45 Items auf sechs Faktoren inhaltlich eindeutig gruppiert werden. 12 Items wiesen Mehrfachladungen auf und gruppierten sich insbesondere auf drei Faktoren, die keinen inhaltlichen Fokus hatten. Diese wurden daher für die weiteren Analysen ausgeschlossen.

Im zweiten Schritt wurden die verbleibenden 45 Items einbezogen und 6 Faktoren in der Analyse vorgegeben. Hier konnte die im ersten Schritt gefundene 6-Faktorenstruktur bestätigt werden. Der Fokus dieser Analyse lag auf der Betrachtung der Nebenladungen als Hinweis auf die Rand- und Überlappungsbereiche des theoretischen Zuschnitts der Faktoren. Die gefundenen Facetten können mit folgenden Be-

zeichnungen beschrieben werden: *Anregender Unterricht, Beobachten von Unterricht, Classroom Management, Fachliche Kompetenz, Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft* und *Umgang mit Heterogenität.*

Im dritten Schritt wurden die Faktoren einzelnen Faktoren- und Reliabilitätsanalysen unterzogen. Neben den Nebenladungen aus dem zweiten Schritt sollen nun auch die Trennschärfen sowie die relativen Ladungen für die inhaltlichen Überlegungen des Zuschnitts mit herangezogen werden. Im Ergebnis dieses Schrittes wurden weitere 16 Items insbesondere aus inhaltlichen Erwägungen ausgeschlossen. Die detaillierte Aufstellung aller Items und deren Zuordnung zu den Facetten finden sich in Tabelle 4.

4.2 Deskriptive Ergebnisse und Reliabilität

In Tabelle 5 sind die deskriptiven Statistiken der Facetten sowohl für die Studierenden als auch für die Angaben der universitären und schulischen Betreuenden dargestellt. Zudem finden sich die Angaben zur Reliabilität, Cronbachs α.

Die Mittelwerte der Studierenden liegen alle über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3 (Ø M = 3.92). Die Angaben der universitären Betreuenden liegen mit durchschnittlich M = 3.95 noch leicht darüber. Die schulischen Betreuenden liegen im Mittel deutlich über der Einschätzung der Studierenden (Ø M = 4.05).

Alle Facetten können bei allen drei Befragtengruppen zuverlässig gemessen werden. Das Cronbachs α liegt bei den Studierendeneinschätzungen zwischen .66 und .79. Das Cronbachs α liegt bei allen Fremdeinschätzungen über .80.

Die Faktorladungen der gefundenen Lösung reichten im Betrag von .31 bis .77 und die Item-Total-Korrelationen (r^{it}) von .37 bis .65.

Tab. 4: Instrument KKE: Item-Wortlaut und Facette

Wortlaut	Facette
Ich achte sehr darauf, dass die Schüler/innen aufpassen.	Anregender Unterricht
Ich rege die Schüler/innen dazu an, selbstständig die Richtigkeit ihrer Antwort zu überdenken.	
Ich fordere die Schüler/innen auf, ihre Lösungen oder Ansichten zu begründen.	
Ich stelle Fragen, die die Schüler/innen zum Nachdenken zwingen.	
Ich halte Schüler/innen dazu an, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.	
Die Analyse und Reflexion beobachteter Unterrichtssituationen gelingt mir leicht.	Beobachten von Unterricht
Ich weiß genau, worauf bei der Beobachtung von Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion zu achten ist.	
Ich kann Unterschiede im Lernverhalten einzelner Schüler/innen prägnant beschreiben und wiedergeben.	
Die zielgerichtete Beobachtung von Unterricht gelingt mir leicht.	

Wortlaut	Facette
Ich kann mit den Schüler/innen gemeinsam Regeln für den Unterricht erstellen.	Classroom Management
Es gelingt mir leicht, alle Schüler/innen in das Klassengeschehen zu integrieren.	
Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht.	
Im Unterricht achte ich auf die Einhaltung von Regeln und Ritualen.	
Ich kann auf Regelverstöße von Schüler/innen angemessen reagieren.	
Ich kann fachlich und praktisch bedeutsame Lerninhalte auswählen.	Fachliche Kompetenz und Sicherheit
Die Lösung fachlicher Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	
Ich glaube, dass ich auch mit überraschenden fachlichen Fragen gut zurecht komme.	
Ich bin mir sicher, dass ich für jedes fachliche Problem, das im schulischen Alltag auftritt, eine Lösung finden kann.	
Wenn neue fachliche Inhalte auf mich zukommen, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	
Wenn ein fachliches Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	
Ich bin sehr offen, neue Tätigkeiten kennenzulernen.	Offenheit/ Berufsrolle Lehrkraft
Es gelingt mir, allen Lehrer/innentätigkeiten die angemessene Aufmerksamkeit zu widmen.	
Ich handele entsprechend meiner Vorbildfunktion als Lehrkraft.	
Ich kann ein kollegiales Verhältnis zu Lehrer/innen aufbauen.	
Ich reflektiere meine eigenen Erwartungen und Ansprüche an den Lehrer/innenberuf.	
In meinem Unterricht berücksichtige ich Unterschiede in den Lernvoraussetzungen von Schüler/innen.	Umgang mit Heterogenität
Ich kann den Unterricht den individuellen Lernvoraussetzungen anpassen.	
Ich fördere individuelle Interessen der Schüler/innen.	
Mir gelingt es, Spielräume zu schaffen, in denen die Schüler/innen dem eigenen Lerntempo entsprechend lernen können.	

Tab. 5: Deskriptive Statistik und Cronbachs Alpha für die Facetten aus den Perspektiven der Studierenden (STUD), universitären (PB) und schulischen Betreuenden (MT)

Facette	Studierende					
	N	Min	Max	*M*	*SD*	α
Anregender Unterricht	986	2.00	5.00	4.05	.45	.69
Beobachten von Unterricht	986	2.00	5.00	3.75	.53	.75
Classroom Management	986	1.60	5.00	3.90	.50	.75
Fachliche Kompetenz und Sicherheit	986	1.00	5.00	3.75	.50	.79
Umgang mit Heterogenität	986	1.00	5.00	3.81	.57	.66
Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft	986	2.60	5.00	4.30	.42	.74
	Universitäre Betreuende					
	N	Min	Max	*M*	*SD*	α
Anregender Unterricht	723	1.20	5.00	3.90	.59	.84
Beobachten von Unterricht	723	1.75	5.00	3.84	.66	.89
Classroom Management	726	1.40	5.00	3.94	.64	.87
Fachliche Kompetenz und Sicherheit	724	1.20	5.00	3.90	.67	.92
Umgang mit Heterogenität	723	1.00	5.00	3.80	.70	.89
Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft	726	1.40	5.00	4.32	.64	.87

	Schulische Betreuende					
	N	Min	Max	*M*	*SD*	α
Anregender Unterricht	746	1.20	5.00	3.96	.69	.88
Beobachten von Unterricht	742	1.00	5.00	4.08	.73	.91
Classroom Management	746	1.00	5.00	4.00	.73	.91
Fachliche Kompetenz und Sicherheit	746	1.00	5.00	4.01	.76	.94
Umgang mit Heterogenität	745	1.00	5.00	3.93	.78	.93
Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft	746	1.20	5.00	4.30	.77	.91

Anmerkung: Die in der explorativen Faktorenanalyse (Studierende; N = 493) ermittelten Faktoren wurden für diese Häufigkeits- und Reliabilitätsanalysen auf die gesamte Auswertungsstichprobe (Studierende; N = 986) übertragen.

4.3 Konfirmatorische Faktorenanalyse

4.3.1 Generalfaktormodell vs. 6-faktorielles Modell (Kasseler Stichprobe)

In den nachfolgend dargestellten Tabellen wird nun das in der explorativen Faktorenanalyse gefundene 6-faktorielle Modell mit dem Generalfaktormodell verglichen. Für die Studierenden (Tabelle 6) wird dazu auf die Zufallsstichprobe CFA (*N* = 493) zurückgegriffen. Für die Fremdeinschätzungen (Tabelle 7 und Tabelle 8) wird die gesamte Auswertungsstichprobe genutzt

Tab. 6: Modellvergleich Generalfaktor vs. 6. Faktoren-Lösung der Perspektive der Studierenden

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Generalfaktor	1349.074	377	.000	.773	.755	.072	.063
6-Faktoren	705.418	362	.000	.920	.910	.044	.048

Anmerkung: Zufallsstichprobe CFA (Kassel) N_{STUD} = 493, FIML

Tab. 7: Modellvergleich Generalfaktor vs. 6. Faktoren-Lösung der Perspektive der universitären Betreuenden

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Generalfaktor	3634.934	377	.000	.782	.766	.109	.065
6-Faktoren	1626.284	362	.000	.916	.905	.069	.047

Anmerkung: Auswertungsstichprobe (Kassel) N_{PB} = 732, FIML

Tab. 8: Modellvergleich Generalfaktor vs. 6. Faktoren-Lösung der Perspektive der schulischen Betreuenden

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Generalfaktor	3384.325	377	.000	.844	.831	.103	.049
6-Faktoren	1253.832	362	.000	.954	.948	.057	.034

Anmerkung: Auswertungsstichprobe (Kassel) N_{MT} = 754, FIML

Im Ergebnis kann gezeigt werden, dass das 6-faktorielle Modell sowohl bei Studierenden als auch bei ihren Betreuenden besser zu den Daten passt als das Generalfaktormodell. Die Kennwerte im 6-faktoriellen Modell bei den schulischen Betreuenden sprechen für eine gute Passung zwischen dem Modell und den Daten. Bei den Studierenden und den universitären Betreuenden erreichen CFI und TLI gute bis akzeptable Werte.

4.3.2 Generalfaktormodell vs. 6-faktorielles Modell (Marburger/Gießener Stichprobe)

Nutzt man nun die Stichprobe Marburg/Gießen für denselben Vergleich zwischen Generalfaktormodell und 6-Faktorenmodell zeigt sich, dass auch hier die das differenzierte Modell besser zu den Daten passt (Tabelle 9). Allerdings erreichen insbesondere CFI und TLI nicht den akzeptablen Wertebereich.

Tab. 9: Modellvergleich Generalfaktor vs. 6. Faktoren-Lösung der Perspektive der Studierenden (Datensatz Marburg/Gießen)

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Generalfaktor	881.357	377	.000	.694	.671	.058	.081
6-Faktoren	579.502	362	.000	.868	.852	.039	.067

Anmerkung: Stichprobe Datensatz Marburg/Gießen N = 423

4.3.3 Modellgüte und Messinvarianz (Kasseler Stichprobe)

Im ersten Schritt wird das gefundene 6-faktorielle Modell einer Messinvarianzanalyse unterzogen. In Tabelle 10 befinden sich die Fit-Werte dieser Messinvarianzanalyse. Die Gütekriterien des konfiguralen und schwachen Messinvarianzmodells sind akzeptabel. Bei näherer Betrachtung ist ein starker Abfall des CFI-Wertes von der schwachen zur starken Invarianz erkennbar. Aus diesem Grund kann für das Gesamtmodell eine schwache Messinvarianz angenommen werden.

Tab. 10: Messinvarianz des Gesamtmodells

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	6477.542	3414	.000	.929	.922	.030	.040
schwach	6632.313	3460	.000	.927	.921	.030	.043
stark	7618.039	3506	.000	.905	.899	.034	.045
strikt	8499.098	3564	.000	.886	.880	.037	.047

Anmerkung: N = 986, FIML

Nachfolgend werden die Modellcharakteristika der sechs identifizierten Facetten dargestellt. Diese sind insbesondere aus der Perspektive der Forschungsanwendung interessant, da die Facetten auch unabhängig voneinander eingesetzt werden können. Im oberen Teil der jeweiligen Tabelle sind die Modelle und ihre Kennwerte für jede Perspektive dargestellt. Im unteren Teil der jeweiligen Tabelle ist die Messinvarianz zwischen den

Perspektiven mit den vier Stufen konfigurale, schwache, starke und strikte Messinvarianz dargestellt. Die Datengrundlage ist auch hier die Auswertwertungsstichprobe. Lediglich für die Studierenden wurde die Zufallsstichprobe CFA verwendet.

Anregender Unterricht

In Tabelle 11 sind die Gütekriterien zu den Modellen des Konstrukts *Anregender Unterricht* dargestellt. Die Modelle der Studierenden- und universitären Betreuenden-Perspektive zeigen gute Fit-Werte. Einschränkend muss man hier sagen, dass der RMSEA für das Modell der universitären Betreuenden-Perspektive als akzeptabel gilt. Die Fit-Werte des Modells der schulischen Betreuenden sind mit Ausnahme des inakzeptablen RMSEA ebenfalls gut bis akzeptabel.

Tab. 11: Konfirmatorische Faktorenanalysen und Prüfung auf Messinvarianz zwischen den drei Perspektiven des Konstrukts: Anregender Unterricht

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Stud	11.448	5	.043	.991	.982	.036	.018
PB	27.896	5	.000	.982	.965	.080	.022
MT	61.191	5	.000	.971	.942	.123	.025
	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	16.647	72	.000	.978	.968	.035	.036
schwach	18.618	80	.000	.975	.968	.036	.040
partiell stark (KKE40 frei)	25.049	86	.000	.960	.951	.044	.044
stark	325.857	88	.000	.942	.930	.052	.047
strikt	398.747	98	.000	.926	.921	.056	.052

Anmerkung: N = 986, CFA Studierende N = 493, FIML

Betrachtet man den Verlauf der Fit-Werte der Messinvarianzanalysen zeigt sich, dass zwischen schwacher und starker Messinvarianz ein größerer Abfall der Gütekriterien zu beobachten ist. Folglich wurde hier auf partiell starke Messinvarianz getestet (Intercept für das Item KKE40 wurde freigesetzt). Die Gütekriterien dieses Modells sind gut, sodass man bei dieser Facette von partiell starker Messinvarianz sprechen kann. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die Gütekriterien der strikten Messinvarianz auch im akzeptablen Bereich liegen.

Beobachten von Unterricht

In Tabelle 12 finden sich die Gütekriterien zu den Modellen des Konstrukts *Beobachten von Unterricht*. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen aller drei Perspektiven zeigen sehr gute Fit-Werte; lediglich der RMSEA ist nur zum Teil akzeptabel. In Bezug auf die Messinvarianz deutet der Verlauf der Fit-Werte darauf hin, dass starke Messinvarianz angenommen werden kann. Auch hier liegen die Gütekriterien des strikten Modells im akzeptablen Bereich.

Tab. 12: Konfirmatorische Faktorenanalysen und Prüfung auf Messinvarianz zwischen den drei Perspektiven des Konstrukts: Beobachten von Unterricht

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Stud	1.073	2	.585	1.000	1.003	.000	.005
PB	1.572	2	.005	.995	.984	.077	.011
MT	8.515	2	.014	.997	.990	.066	.009
	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	7.879	39	.001	.993	.988	.029	.026
schwach	89.512	45	.000	.990	.985	.032	.031
stark	151.666	51	.000	.977	.970	.045	.038
strikt	321.088	59	.000	.940	.933	.067	.049

Anmerkung: N = 986, CFA Studierende N = 493, FIML

Classroom Management

Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse sowie der Messinvarianzanalysen des Konstrukts *Classroom Management*. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen aller drei Perspektiven zeigen gute Fit-Werte; bei den beiden Fremdperspektiven aber jeweils nur einen akzeptablen RMSEA. Auch in Bezug auf die Messinvarianz deuten die Fit-Werte darauf hin, dass strikte Invarianz angenommen werden kann.

Tab. 13: Konfirmatorische Faktorenanalysen und Prüfung auf Messinvarianz zwischen den drei Perspektiven des Konstrukts: Classroom Management

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Stud	16.637	5	.005	.988	.976	.049	.019
PB	27.715	5	.000	.986	.972	.079	.018
MT	27.568	5	.000	.990	.980	.078	.015
	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	139.177	72	.000	.986	.980	.031	.027
schwach	171.577	80	.000	.982	.976	.034	.037
stark	274.822	88	.000	.962	.955	.046	.042
strikt	333.736	97	.000	.952	.948	.050	.047

Anmerkung: N = 986, CFA Studierende N = 493, FIML

Fachliche Kompetenz und Sicherheit

Auch in Bezug auf die Facette *Fachliche Kompetenz und Sicherheit* (Tabelle 14) zeigen die Gütekriterien eine gute Passung zwischen dem Modell und den Daten in allen drei Perspektiven an. Der RMSEA im Modell der universitären Betreuenden (PB) ist lediglich im akzeptablen Bereich. Die Messinvarianzanalysen zeigen, dass hier starke Messinvarianz vorliegt, wenngleich auch hier die Gütekriterien des strikten Modells im akzeptablen Bereich liegen.

Tab. 14: Konfirmatorische Faktorenanalysen und Prüfung auf Messinvarianz zwischen den drei Perspektiven des Konstrukts: Fachliche Kompetenz und Sicherheit

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Stud	16.084	9	.065	.995	.992	.028	.015
PB	51.099	9	.000	.985	.976	.080	.018
MT	19.252	9	.023	.997	.995	.039	.008
	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	229.655	114	.000	.986	.981	.032	.034
schwach	254.038	124	.000	.984	.980	.033	.038
stark	349.570	134	.000	.974	.970	.040	.042
strikt	694.129	146	.000	.933	.929	.062	.051

Anmerkung: N = 986, CFA Studierende N = 493, FIML

Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft

In Tabelle 15 finden sich die Gütekriterien zu den Modellen des Konstrukts *Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft*. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen aller drei Perspektiven zeigen gute Fit-Werte; lediglich der RMSEA liegt bei den Fremdperspektiven leicht über dem Gütekriterium von .05 und kann als akzeptabel gelten.

Tab. 15: Konfirmatorische Faktorenanalysen und Prüfung auf Messinvarianz zwischen den drei Perspektiven des Konstrukts: Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Stud	5.928	5	.313	.998	.997	.014	.013
PB	19.191	5	.002	.991	.982	.063	.018
MT	2.493	5	.001	.993	.987	.064	.012
	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	14.832	72	.000	.986	.980	.031	.030
schwach	197.831	80	.000	.976	.969	.039	.044
partiell stark (KKE43 frei)	286.246	87	.000	.960	.951	.048	.049
stark	508.975	90	.000	.915	.901	.069	.060
strikt	611.036	100	.000	.897	.892	.072	.067

Anmerkung: N = 986, CFA Studierende N = 493, FIML

Betrachtet man den Verlauf der Fit-Werte der Messinvarianzanalysen zeigt sich, dass zwischen schwacher und starker Messinvarianz ein größerer Abfall der Gütekriterien zu beobachten ist. Folglich wurde hier auf partiell starke Messinvarianz getestet (Intercept für das Item KKE43 wurde freigesetzt). Die Gütekriterien dieses Modells sind gut, sodass man bei dieser Facette von partiell starker Messinvarianz sprechen kann. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die Gütekriterien der strikten Messinvarianz auch im akzeptablen Bereich liegen.

Umgang mit Heterogenität

In den Modellen zum Konstrukt *Umgang mit Heterogenität* zeigt sich, dass das Modell der Studierenden gute Fit-Werte zeigt, der RMSEA aber inakzeptabel hoch ist. Die Fit-Werte der Modelle der Fremdeinschätzungen zeigen gute bis akzeptable Werte. In Bezug auf die Messinvarianz deuten die Fit-Werte darauf hin, dass lediglich schwache Messinvarianz angenommen werden kann. Analysen zur partiell starken Messinvarianz führen nicht zu einer Veränderung dieser Einschätzung.

Tab. 16: Konfirmatorische Faktorenanalysen und Prüfung auf Messinvarianz zwischen den drei Perspektiven des Konstrukts: Umgang mit Heterogenität

	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Stud	22.162	2	.000	.982	.945	.101	.022
PB	8.614	2	.013	.996	.988	.068	.009
MT	5.538	2	.063	.998	.995	.049	.007
	χ^2	df	p(χ^2)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
konfigural	71.003	39	.001	.994	.990	.029	.024
schwach	83.724	45	.000	.993	.989	.030	.030
stark	35.916	51	.000	.942	.925	.077	.052
strikt	522.552	59	.000	.911	.900	.089	.056

Anmerkung: N = 986, CFA Studierende N = 493, FIML

Zusammenfassend zeigt sich, dass 16 von 18 Modelle konfirmatorischer Faktorenanalysen (sechs Facetten x drei Perspektiven) zufriedenstellende Fit-Werte aufweisen (siehe Tabelle 17). In zwei Modellen muss der RMSEA als inakzeptabel gelten. Alle Konstrukte sind messinvariant zwischen den Perspektiven. Ein Konstrukt erreicht das höchste Level der strikten Invarianz, vier die starke oder partiell starke Messinvarianz und ein Konstrukt die schwache Messinvarianz.

Tab. 17: Zusammenfassung der konfirmatorischen Faktorenanalysen und Messinvarianzanalysen

	Anregender Unterricht	Beobachten von Unterricht	Classroom Management	Fachliche Kompetenz und Sicherheit	Offenheit/ Berufsrolle Lehrkraft	Umgang mit Heterogenität
Stud	gut	gut	gut	gut	gut	inakzept.
PB	akzept.	akzept.	akzept.	akzept.	akzept.	akzept.
MT	inakzept.	akzept.	akzept.	gut	akzept.	gut
Invarianz	part. stark	stark	strikt	stark	part. stark	schwach

5. Ergebnisse zur Validität des KKE

Im Anschluss an die Feststellung des akzeptierten Modells der Messinvarianz für jedes Konstrukt wurden innerhalb des entsprechenden Modells verschiedene Zusammenhänge modelliert. Zum einen wurden die Zusammenhänge der latenten KKE-Faktoren und zum anderen die Zusammenhänge dieser mit der Hochschulabschlussnote modelliert. In Tabelle 18 sind die Ergebnisse dieser Zusammenhangsanalysen dargestellt.

Tab. 18: Latente Korrelationen der einzelnen Facetten zwischen den Perspektiven und mit der Hochschulabschlussnote

	STUD PB	**STUD MT**	**PB MT**	**Zusammenhänge der Hochschulabschlussnote mit den Angaben der …**		
				STUD	PB	MT
Anregender Unterricht	.13**	.12*	.39***	.03	-.21*	-.33**
Beobachten von Unterricht	.08	.14**	.29***	.03	-.29**	-.27**
Classroom Management	.21***	.22***	.39***	.12	-.22*	.09
Fachliche Kompetenz und Sicherheit	.13**	.10*	.49***	.13	-.32***	-.30**
Umgang mit Heterogenität	.30***	.35***	.60***	.05	-.37**	-.19
Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft	.21***	.26***	.36***	.05	-.23*	-.27*

*Anmerkung: *** p<.001, **p<.01, *p<.05; N = 986, FIML*
AU: $\chi^2 = 339.38$; df = 98; $p(\chi^2) = .00$; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .05; SRMR = .05
BU: $\chi^2 = 163.83$; df = 60; $p(\chi^2) = .00$; CFI = .97; TLI = .97; RMSEA = .04; SRMR = .04
CM: $\chi^2 = 163.83$; df = 60; $p(\chi^2) = .00$; CFI = .97; TLI = .97; RMSEA = .04; SRMR = .04
FK: $\chi^2 = 364.09$; df = 149; $p(\chi^2) = .00$; CFI = .97; TLI = .97; RMSEA = .04; SRMR = .04
HE: $\chi^2 = 308.43$; df = 99; $p(\chi^2) = .00$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .05; SRMR = .06
OB: $\chi^2 = 93.03$; df = 54; $p(\chi^2) = .00$; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .03; SRMR = .03

Generell ist festzuhalten, dass die Zusammenhänge zwischen den Studierenden und ihren Betreuenden im geringen bis mittleren Bereich liegen (Cohen, 1988). Die Zusammenhänge zwischen den schulischen und universitären Betreuenden (PB, MT) sind stärker und lassen sich in den mittleren bis starken Bereich einordnen.

Bei den Zusammenhängen mit der Hochschulabschlussnote zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Selbsteinschätzung der Studierenden. Dagegen sind bei den Einschätzungen der schulischen und universitären Betreuenden 10 von 12 Korrelationen statistisch signifikant. Es handelt sich dabei um schwache bis mittlere Zusammenhänge. Nicht signifikant ist der Zusammenhang zwischen der Hochschulabschlussnote und der Einschätzung der schulischen Betreuenden im *Classroom Management* und dem *Umgang mit Heterogenität*.

6. Diskussion

Diese Diskussion besteht aus zwei Abschnitten. Zunächst werden die gefundenen Facetten inhaltlich und theoretisch eingeordnet. Im zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse der Messinvarianz- und Validitätsanalysen diskutiert.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, den KKE einer empirischen Prüfung zu unterziehen. Aus den ursprünglich 57 Items lassen sich 29 Items auf sechs Facetten zuverlässig abbilden, die daher den KKE bilden. Der inhaltliche Fokus der zugeschnittenen Facetten konnte entsprechend geschärft werden. Die konfirmatorischen Analysen bestätigen, dass die 6-Faktorenstruktur dem Generalfaktormodell jeweils überlegen ist. Auch die alternative Stichprobe aus Gießen/Marburg stützt tendenziell diese Annahme für die Messung bei Studierenden. Mit der Einschränkung zur Modellpassung im Einzelnen, die in Tabelle 17 dargestellt sind, kann die Hypothese gestützt werden.

Die gefundenen Facetten können mit folgenden Bezeichnungen beschrieben werden: *Anregender Unterricht, Beobachten von Unterricht, Classroom Management, Fachliche Kompetenz und Sicherheit, Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft* sowie *Umgang mit Heterogenität*. Diese sechs Facetten lassen sich inhaltlich in Gruppen aufteilen, die sich durch ihren expliziten unterrichtlichen Handlungsbezug unterscheiden.

6.1 Facetten des KKE

Facetten unterrichtlichen Handelns

Anregender Unterricht, *Classroom Management* und der *Umgang mit Heterogenität* beschreiben unterrichtliches Handeln als Lehrkraft. Diese Facetten knüpfen inhaltlich an den Diskurs zu den Basisdimensionen guten Unterrichts an (Klieme, 2006; Klieme et al., 2006). Dabei werden Oberflächenstrukturen (z. B. Sozialformen, Methoden, Medien) von Tiefenstrukturen unterschieden. Die Tiefenstrukturen werden von Kunter und Trautwein (2013, S. 64) als „Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander und die Art der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten“ definiert. Lipowsky und Bleck (2019) beschreiben die kognitive Aktivierung, die effektive Klassenführung und das unterstützende Unterrichtsklima als Tiefenstrukturen des Unterrichts. Die kognitive Aktivierung beschreibt dabei die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Diese vertiefte Auseinandersetzung kann durch herausfordernde Frage- und Aufgabenstellungen (und damit einhergehende kognitive Konflikte) erreicht werden. In diese Basisdimension lässt sich die Facette *Anregender Unterricht* einordnen. Items wie „Ich rege die Schüler/innen dazu an, selbstständig die Richtigkeit ihrer Antwort zu überdenken“ oder „Ich stelle Fragen, die die Schüler/innen zum Nachdenken zwingen.“ wird die Anregung zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand beschrieben. Aus Perspektive der KMK-Standards der Lehrer*innenbildung ist hier die Kompetenz 2 und der Kompetenzbereich Unterrichten angesprochen. Lehrpersonen „wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehens- und Transferprozesse unterstützt“ (KMK, 2004, S. 7).

Die Items der Facette *Classroom Management* beschreiben Merkmale der effektiven Klassenführung. Eins dieser Merkmale ist beispielsweise die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Kounin, 2006) die sich in dem Item „Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht." abgebildet wird. Zudem spielen Rituale und Regeln eine wichtige Rolle bei der effektiven Klassenführung (Emmer & Evertson, 2013; Ophardt & Thiel, 2007). Dieses Merkmal wird beispielsweise mit den Items: „Im Unterricht achte ich auf die Einhaltung von Regeln und Ritualen." und „Ich kann auf Regelverstöße von Schüler/innen angemessen reagieren." abgebildet. Diese Fähigkeiten werden in den KMK-Standards der Lehrer*innenbildung unter zwei verschiedenen Kompetenzbereichen beschrieben. Zum einen gehört das *Classroom Management* zur „sachlich und fachlich" korrekten Durchführung von Unterricht (KMK, 2004, S. 7). Zugleich ist der Kompetenzbereich Erziehen hier angesprochen, bei dem es um die Vermittlung von Regeln, Werten und Normen geht (KMK, 2004, S. 10).

Die Facette *Umgang mit Heterogenität* adressiert ein aus zwei theoretischen Perspektiven relevantes Feld: Einerseits lässt sich diese Facette im Sinne des unterstützenden Unterrichtsklimas beschreiben. Hierbei wird der Fokus auf die „emotionale Grundtönung" des Unterrichts gelegt und die „fachliche und adaptive Unterstützung" der Lernenden betont (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 222). Items wie „Ich fördere individuelle Interessen der Schüler/innen." sowie „Ich kann den Unterricht den individuellen Lernvoraussetzungen anpassen." begründen die Beschreibung dieser Facette als Teil des unterstützenden Unterrichtsklimas. Zugleich hat die Facette mit ihrem starken Fokus auf die Orientierung an Leistungsständen von Lernenden andererseits eine starke fachliche Komponente. In Bezug auf die KMK-Standards der Lehrer*innenbildung ist damit den Kompetenzbereich „Beurteilen", konkret die Kompetenz 7 angesprochen, in der es heißt: „Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern" (KMK, 2004, S. 11).

Facetten der Überzeugungen als Lehrperson

Die Facetten *Beobachten von Unterricht* und *Fachliche Kompetenz und Sicherheit* beschreiben die Überzeugung bestimmte Fähigkeiten zu haben. Beide Facetten lassen sich damit sehr klar in die einleitend beschriebenen Modelle der Kunter-Arbeitsgruppe einordnen. Unter der professionellen Kompetenz werden dort auch epistemologische Überzeugungen eingeordnet (Fives & Buehl, 2009; Reusser & Pauli, 2014). An dieser Stelle sei auf den Diskurs über die Nähe und Abgrenzung subjektiver Kompetenzeinschätzung zur Selbstwirksamkeitserwartung verwiesen (Klingebiel et al., 2020, S. 183)

Die Facette *Beobachten von Unterricht* beschreibt eine spezifische Kompetenz zur Unterrichtswahrnehmung und -beschreibung. Sie wird nicht direkt durch einen Kompetenzbereich in den KMK-Standards der Lehrer*innenbildung abgebildet. Jedoch wird die Kompetenzentwicklung allgemein, durch „die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation" (KMK, 2004, S. 6) gefördert.

Ebenso dient die Reflexion über Unterrichtssituationen als Mittel zur Kompetenzerweiterung. Die Beobachtungskompetenz als Voraussetzung zur Entwicklung anderer Kompetenzen wird direkt durch die Items der Facette *Beobachten von Unterricht* abgebildet. Beispielsweise durch das Item: „Die Analyse und Reflexion beobachteter Unterrichtssituationen gelingt mir leicht."

Die Facette *Fachliche Kompetenz und Sicherheit* bildet die Kompetenz 1 des Kompetenzbereichs „Unterrichten" ab, zu der die Durchführung eines sachlich und fachlich korrekten Unterrichts gehört (KMK, 2004, S. 7). Dies bedeutet unter anderem die Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Argumente und die Planung und Gestaltung von Unterricht (Beispielitem: Ich kann fachlich und praktisch bedeutsame Lerninhalte auswählen). Zudem wird hier auch die Kompetenz 10 des Kompetenzbereichs „Innovieren" abgebildet (KMK, 2004, S. 14). Denn diese Kompetenz bedeutet, dass der Lehrberuf als ständige Lernaufgabe gesehen wird. Das bedeutet die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung zu reflektieren und daraus Konsequenzen zu ziehen (Beispielitem: Ich bin mir sicher, dass ich für jedes fachliche Problem, das im schulischen Alltag auftritt, eine Lösung finden kann).

Facette der Haltung als Lehrperson

Die Facette *Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft* stellt ein Maß dar, welches einerseits persönlichkeitsnahe, eher stabile Merkmale wie die persönliche Offenheit (Beispielitem: Ich bin sehr offen, neue Tätigkeiten kennenzulernen) integriert (Costa & McCrae, 1992). Andererseits umfasst die Facette Überzeugungen zum Lehrberuf und die Bereitschaft sich in allen Bereichen des Berufsfelds zu engagieren (Beispielitem: „Es gelingt mir, allen Lehrer/innentätigkeiten die angemessene Aufmerksamkeit zu widmen") und diese Rolle auch fortlaufend zu reflektieren (Beispielitem: „Ich reflektiere meine eigenen Erwartungen und Ansprüche an den Lehrer/innenberuf"). Die KMK-Standards der Lehrer*innenbildung sprechen in diesem Feld vom Lehrberuf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. Dazu gehören neben der Reflektion der persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen auch das Praktizieren kollegialer Hilfe als Teil der Kompetenz 9 (KMK, 2004, S. 13).

6.2 Messung und Validität

Die zweite Hypothese geht davon aus, dass die Messungen aus den verschiedenen Perspektiven invariant sind. Dazu wurden die vier Stufen der Messinvarianz modelliert und es kann gezeigt werden, dass alle Konstrukte messinvariant zwischen den Perspektiven sind. Es werden allerdings unterschiedliche Stufen erreicht: Ein Konstrukt erreicht das höchste Level der strikten Invarianz, vier die starke oder partiell starke Messinvarianz und ein Konstrukt die schwache Messinvarianz. Mit Ausnahme der Facette *Umgang mit Heterogenität* kann im Ergebnis mindestens die partiell starke

Messinvarianz angenommen werden, sodass die Voraussetzung für den Vergleich von Mittelwerten gegeben ist. Das bedeutet, dass die beteiligten Gruppen, die eine Selbst- oder Fremdeinschätzung abgegeben haben, das gleiche Verständnis der Items gezeigt haben, die Skalen strukturell gleich und damit vergleichbar sind.

Die dritte Hypothese postuliert Zusammenhänge der einzelnen Facetten zwischen den Studierenden und ihren universitären und schulischen Betreuenden. Hier sind Zusammenhänge im niedrigen bis mittleren Bereich (~.17) zu beobachten. Diese niedrigen Zusammenhänge stellen in Frage, inwiefern die Messungen inhaltlich dasselbe erfassen. Zugleich sind die Korrelationen zwischen den Betreuenden im Vergleich deutlich höher (~.42). Dieser Unterschied weist auf die unterschiedlichen Perspektiven der Betreuenden als Expert*innen und den Studierenden als Noviz*innen hin.

Die vierte Hypothese geht davon aus, dass die Kompetenzmessungen des KKE mit der Hochschulabschlussnote der Studierenden im Zusammenhang stehen. Hierzu kann im Ergebnis festgestellt werden, dass es lediglich kleinere bis mittlere Zusammenhänge zwischen den Fremdeinschätzungen und der Abschlussnote gibt (~.27). Die Angaben der Studierenden korrelieren nicht mit deren Abschlussnote.

Besonderheit der Studierendenmessung

Insbesondere die Ergebnisse, die die Validität des KKE stützen sollen, zeigen ein heterogenes Bild. Die Studierendenmessungen korrelieren niedrig mit den Fremdeinschätzungen und gar nicht mit ihrer Hochschulabschlussnote. Die Fremdeinschätzungen hingegen korrelieren untereinander und mit der Hochschulabschlussnote der Studierenden. Hier stellt sich also die Frage was die Selbsteinschätzung der Studierenden besonders macht.

Zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzungen gibt es unterschiedliche Befunde. So kann Hascher (2006) zeigen, dass sich Studierendeneinschätzungen von zunächst hohem Niveau (direkt nach der Praxisphase) in der Retrospektive relativieren. Anders als bei Bodensohn und Schneider (2008) finden sich in diesem Beitrag tendenziell niedrigere Selbst- als Fremdeinschätzungen. Auch bei Atwater et al. (2005) findet sich ein Auseinanderfallen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen, die für eine Selbstüberschätzung sprechen.

Aber woran liegt es, dass die Einschätzungen verschiedener Perspektiven auseinanderfallen und unterschiedliche prognostische Validität aufweisen? Zwei Erklärungsansätze erscheinen hier plausibel: Zum einen fließen in eine Selbsteinschätzung sehr viel mehr subjektive Faktoren ein, die naturgemäß keinen Einfluss auf die Fremdeinschätzungen haben. Dazu gehören neben der aktuellen Stimmung insbesondere der gesamte Erfahrungsschatz im zu beurteilenden Feld. Dieser Erfahrungsschatz beinhaltet insbesondere auch die emotionale Bewertung dieser.

Der zweite Erklärungsansatz ist das Experten-Novizen-Verhältnis in dem Selbst- und Fremdeinschätzenden in diesem Fall stehen. Auf der einen Seite verfügen die Fremdeinschätzenden über professionelle Erfahrung und ein mehr oder weniger großes Vergleichsfeld. Insbesondere verfügen sie über das Wissen relevanter Felder in der

Lehramtsausbildung und deren Wichtigkeit. Selbsteinschätzende beurteilen aus ihrer Perspektive als Noviz*innen und können insbesondere nicht die Anforderung der gesamten Ausbildung überblicken und haben auch nur einen kleinen Vergleichskreis.

Darüber hinaus muss auch das Kriterium der Hochschulabschlussnote kritisch reflektiert werden. Zwar finden sich in der Literatur kurzfristig erwartungskonforme Zusammenhänge wenn die Hochschulabschlussnote als abhängige Variable eingesetzt wird (Kühling-Thees et al., 2021), jedoch ist die prognostische Bedeutung für den Berufserfolg noch nicht hinreichend empirisch unterfüttert (Wolf et al., 2018). Der mangelnde Zusammenhang der Studierendeneinschätzung mit der Hochschulabschlussnote bedarf weiterer Untersuchungen. Als zentrales Studienerfolgskriterium sollte die Hochschulabschlussnote aber im Fokus bleiben.

Methodische Grenzen

Eine Vorfestlegung dieses Beitrages ist es, die Facetten aus den Daten der Studierenden explorativ zu ermitteln. Denkbar wäre es auch hierfür die Daten der universitären und schulischen Betreuenden zu Grunde zu legen oder die Daten aller Perspektiven einfließen zu lassen. Insbesondere durch die z. T. nur akzeptablen Modellgütekriterien bei den Fremdeinschätzungen wird deutlich, dass die explorativen Strukturen zwischen den unterschiedlichen Befragtengruppen abweichen.

Der Grund für diese Vorfestlegung ist, dass die Studierenden bei ihrer Selbsteinschätzung „nur" sich selbst und ihr Erleben als Referenz haben. Der unterschiedliche Erfahrungshorizont, den Fremdeinschätzende mitbringen, muss daher nicht kontrolliert werden.

Trotz der Abweichungen zwischen den Perspektiven zeigen insbesondere die Ergebnisse der Messinvarianzanalysen, dass die Facetten strukturell vergleichbar sind. Insofern bietet der KKE eine gute Möglichkeit die benannten Facetten vergleichbar zu messen und abzubilden

Kreuzvalidierung mit der Stichprobe aus Marburg/Gießen

Wie sind die Ergebnisse der Kreuzvalidierung mit der Stichprobe aus Marburg und Gießen zu interpretieren? Die Gütekriterien sprechen – wohlwollend interpretiert – nur tendenziell für das sechs-faktorielle Modell.

Die verwendeten Stichproben der beiden Standorte unterscheiden sich in einigen Punkten voneinander. Während die Kasseler Daten sehr homogen in Bezug auf Lehramt, Fachsemesterzahl und Praxiserfahrung sind und zudem keine Missings aufweisen, unterscheidet sich die Stichprobe aus Marburg/Gießen in drei Merkmalen wesentlich von der Kasseler:

1 Überwiegend Gymnasiallehramtsstudierende vs. ausschließlich Grundschul- sowie Haupt- und Realschullehramt in Kassel.
2 Hohe Streuung im Fachsemester vs. festgelegt im 3. oder 4. Semester in Kassel.

3 Hohe Ausfallraten durch fehlende Anreize vs. keine fehlenden Werte bei den Studierenden in Kassel wegen der technischen Vorgabe (einzelne Missings nicht möglich) und einer hohe Verbindlichkeits- und Anreizstruktur.

Diese Unterschiede könnten für den schlechteren Modellfit verantwortlich sein. Unter diesen Bedingungen scheint die zweite Kreuzvalidierungsstichprobe gewinnbringend und untermauert tendenziell die Generalisierbarkeit des Instruments.

Was bedeutet dies nun für den KKE?

Die große Stärke des KKE ist, dass das Instrument verschiedene Kompetenzfacetten aus drei verschiedenen Perspektiven messinvariant erfassen kann. Damit ist sichergestellt, dass die Mittelwerte, die aus den Messungen abgeleitet werden, auch für diagnostische oder Beratungszwecke verglichen werden können.

Der KKE ist bisher zur Unterstützung eines abschließenden Beratungsgesprächs im Anschluss an das Praxissemester eingesetzt worden. Hierfür wurden die Perspektiven erfasst und aus den Abweichungen der Ausprägungen Gesprächsanlässe generiert. Der vorliegende Beitrag zeigt nun, dass die genutzten Mittelwerte auch tatsächlich denselben Gegenstand abbilden und insofern verglichen werden können.

Zugleich sind die Fremdeinschätzungen prognostisch valide und können als solche Hinweise zur Entwicklung der Studierenden geben. Diese Befunde erlauben nun auch einen breiten Einsatz des KKE für Forschungszwecke.

Als Limitation könnte der inhaltliche Zuschnitt auf sechs Facetten gelten, die sich im Modell von Baumert und Kunter (2006) im Bereich der Überzeugungen verorten lassen. Insbesondere im diagnostischen Bereich sind sehr viel speziellere Merkmale denkbar.

Literatur

Atwater, L., Waldman, D., Ostroff, C., Robie, C. & Johnson, K. M. (2005). Self-Other Agreement: Comparing its Relationship with Performance in the U. S. and Europe. *International Journal of Selection and Assessment*, *13*(1), 25–40. https://doi.org/10.1111/j.0965–075X.2005.00297.x

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (*29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P. (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale [Check-point Assessment Centre for future students of the teaching profession]. *Zeitschrift Für Pädagogik*, *57*(5), 695–710.

Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *12*(1), 82–110. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0

Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In R. Bodensohn (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Bd. 22, S. 274–304). Empirische Pädagogik.

Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.). (2012). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Klinkhardt.

Chomsky, N. (1981). *Regeln und Repräsentationen*. *Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 351*. Suhrkamp.

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2001. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 29*. Waxmann.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, *6*(4), 343–359. https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343

Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden: Mit Online-Materialien* (5., korrigierte Aufl.). Beltz.

Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9th ed.). Pearson.

Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, *16*(3/4), 141–149. https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.34.141

Fives, H. & Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, *78*(1), 118–134. https://doi.org/10.1080/00220970903224461

Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0

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).*

Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.*

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Vol. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 130–148). Beltz Verlag.

Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Groschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schul-*

praktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (S. 221–235). Waxmann.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 348–349). Klinkhardt.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

IBM Corporation. (2020). *IBM SPSS Statistics Base Version 27*. IBM Corporation.

Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift Für Pädagogik*, *52*(6), 765–773.

Klieme, E., Lipowsky, F. & Rakoczy, K. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras". In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Waxmann.

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* (S. 5–17).

Klingebiel, F., Mähler, M. & Kuhn, H. P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179–207). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6

KMK. (2004, Dezember 16). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 [Press release].

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (M. Gellert & C. Gellert, Trans.). *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints: Bd. 3*. Waxmann.

Kühling-Thees, C., Reichert-Schlax, J. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2021). *Eine Längsschnittsanalyse der Studieneingangs- und Studienprozessfaktoren auf den Studienerfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudium.* https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/06

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. UTB: Bd. 3895*. Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838538952

Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D., Seidel, T., Terhart, E. & Kunter, M. (2015). Assessing Teachers' Educational Knowledge. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, *47*(2), 72–83. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126

Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (*Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3*, S. 219–250). Waxmann.

Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9

Meyer, H. (2020). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (10. Aufl.). Cornelsen.

Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–72). Waxmann.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2007). Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion vosn Handlungsmustern des Klassenmanagements anhand von Unterrichtsvideographierungen. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren, erfolgreich lernen* (S. 133–145). Waxmann.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und einer schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht.* Waxmann.

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Waxmann.

Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2). https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (2017). *Lehrereignung: Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten. Brennpunkt Schule.* Kohlhammer.

Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, *7*(3), 175–193.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer": Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* (56. Beiheft), 296–306 (Projekt OBSERVE).

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Tornow, W. W. (1993). Perceptions or reality: Is multi-perspective measurement a means or an end? *Human Resource Management*, *32*(2–3), 221–229. https://doi.org/10.1002/hrm.3930320203

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, *21*(1), 11–27. https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11

van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(4), 486–492. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2., erw. und korrigierte Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2_15

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.

Wolf, K., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C. & Kunter, M. (2018). Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, *32*(1–2), 101–115. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000215

9 Die Bedeutung der universitären Begleitung in Praxisphasen für das Beanspruchungserleben von Studierenden des Förderschullehramts[1]

Benedikt Basedow, Marie Reinhardt, Katrin Grölz & Andrea Müller

Abstract: Vor dem Hintergrund der geforderten Professionalisierung in der Lehrerbildung bieten Praxisphasen eine geeignete Möglichkeit zur Entwicklung professioneller Kompetenzen (Hesse & Lütgert, 2020). Dabei bildet nicht nur die Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit Wissensbeständen einen Kern der Lernbegleitung, sondern auch die Unterstützung bei der Reflexion (Schnebel, 2019, S. 14). Im Zuge dieser und weiterer Anforderungen werden Praxisphasen von Studierenden auch als belastend erlebt (Jantowski & Ebert, 2014; Römer et al., 2018). Forschungsergebnisse zeigen, dass eine qualitativ hochwertige Lernbegleitung eine als belastend empfundene Beanspruchung reduziert (Krawiec et al., 2020). Die Studie untersucht den Verlauf emotionaler Erschöpfung, welche ein symptomatischer Faktor von Beanspruchungserleben sein kann, bei Studierenden des Förderschullehramts über ein Praxissemester hinweg. Dabei wird der Einfluss unterschiedlicher Aspekte von Lernbegleitung betrachtet. Mit Random-Intercept-Modellen kann gezeigt werden, dass eine universitäre Begleitung positive Effekte auf das Beanspruchungsempfinden hat. Die Ergebnisse werden in den Forschungsstand eingebettet und diskutiert sowie praktische Implikationen für die Ausgestaltung von Praxisphasen abgeleitet.

Considering the required professionalization in teacher education, practical phases offer a suitable opportunity for developing professional skills (Hesse & Lütgert, 2020). A core aspect of learning support is the linking of practical experiences with knowledge; however, support for reflection is equally important (Schnebel, 2019, p. 14). As a part of these and other requirements, practical phases are also stressful experiences for students (Jantowski & Ebert, 2014; Römer et al., 2018). Research results show that high quality learning support reduces the sensation of exhaustion (Krawiec et al., 2020). This study investigates the course of emotional exhaustion as a describing factor for the experience of exhaustion throughout the practical phase ("Praxissemester"); students in the special school teaching programme are the focus. Various aspects of learning support are considered. Random intercept models indicate that

1 Ein herzlicher Dank der Autor*innen gilt Johannes Herrmann (Statistikberatung Gießen) für seine mit äußerster Sorgfalt geleistete kritisch-konstruktive Unterstützung bei den statistischen Berechnungen für diesen Beitrag.

university support has positive effects on the perception of stress. The authors rank the results in terms of the state of research. The results are discussed and practical implications for the design of practical phases are derived.

Keywords: Lernbegleitung, Praxissemester, Lehrerbildung, Beanspruchung, emotionale Erschöpfung

Learning support, practical semester, teacher training, fatigue, emotional exhaustion

1. Einleitung

Ein wichtiger Aspekt des Professionalisierungsprozesses während der Lehrkräftebildung kann in der Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden gesehen werden, die vor allem in Form von Beratung und Feedback geschieht. Lernbegleitung konstituiert sich neben Erziehen, Beurteilen und Innovieren v. a. in den pädagogischen Handlungsfeldern Beraten und Unterrichten (Kultusministerkonferenz, 2004) und lässt sich aus der schulpädagogischen Perspektive auf die Anwendung in schulpraktischen Lerngelegenheiten wie dem Praxissemester[2] übertragen. In der Interaktion zwischen Studierenden und ihren Betreuungspersonen, die im hier beschriebenen Praxissemester aus zwei unterschiedlichen Institutionen kommen[3], wird der Begleitung des Lernprozesses für die Entwicklung professioneller Kompetenzen eine entscheidende Rolle zugeschrieben: Schnebel (2019) erläutert dazu, dass Lernbegleitung die „Reflexion und Verbindung mit professionellen Wissensbeständen für eine gelingende professionelle Kompetenzentwicklung" (Schnebel, 2019, S. 14) darstellt. Hesse und Lütgert (2020) heben hervor, dass für die Qualität der Praxisphasen insbesondere eine qualitativ hochwertige Betreuung von Bedeutung ist.

In der Forschung zur Rolle der Praxisbegleitung sind universitäre Akteure bisher relativ wenig betrachtet worden (Gröschner & Hascher, 2019, S. 657; vgl. auch Zorn et al., 2021, S. 54). Feedback zu erbrachten Leistungen oder auch Beratung sind in Praxisphasen z. B. in Unterrichtsbesprechungen standardmäßig Teil der Kommunikation. Dabei liegt die Zielsetzung in der positiven Beeinflussung von künftigen berufsrelevanten Kompetenzen. Gleichwohl steht die Qualität der Begleitung laut Kienle et al. (2006) in Verbindung mit dem Umgang mit belastenden Herausforderungen, die auch während einer Praxisphase seitens der Studierenden bewältigt werden müssen. Belastende Herausforderungen werden in dieser Untersuchung begrifflich innerhalb

2 Vgl. zur Funktion und Zielsetzung: Terhart (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz Verlag.

3 Es sei an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen Praktikumsbeauftragten und den schulischen Mentor*innen hingewiesen: Praktikumsbeauftragte sind die universitären Betreuungspersonen, wohingegen mit dem Terminus Mentor*innen Lehrkräfte, also schulische Betreuungspersonen, beschrieben werden.

des Terminus Beanspruchungserleben[4] untersucht, denn das Erleben von Beanspruchung kann (als negative Folge) letztendlich auch zu emotionaler Erschöpfung führen (Kücholl et al., 2019). Im Gegensatz dazu können Anforderungen auch zu Engagement (als positive Folge) führen (Peperkorn et al., 2021, S. 1337).

Im Rückgriff auf weitere Forschungsergebnisse (Dreer, 2020 sowie Görich, 2019 oder auch Zorn et al., 2021) werden diese angesprochenen Zusammenhänge mit dem Spezifikum, Einflüsse auf das Förderschullehramt zu fokussieren, betrachtet, da Studierende des Förderschullehramts als Untersuchungsgruppe im Praxissemester in der bisherigen Forschung nicht nur unterrepräsentiert sind, sondern auch nach dem Studienabschluss in einem Schulsystem arbeiten werden, das mit einem erhöhten Anforderungsprofil einhergeht (Peperkorn et al., 2021). Eine entsprechende Vorbereitung auf die Anforderungen dieses Arbeitsplatzes ist obligatorisch und kann schon in der Ausbildungsphase an der Universität geschehen. Mit dem Gießener Praxissemester[5] als längerfristige Praxisphase wurde ein Modell implementiert, das es ermöglicht, diese Zusammenhänge bereits in einer frühen berufsbiographischen Phase empirisch zu betrachten. Wie beurteilen angehende Förderschullehrkräfte in dieser ambivalenten Situation einer Praxisphase (in der sie sowohl Unterrichtende als auch Lernende sind) die ihnen zuteilwerdende Lernbegleitung? Der Beitrag hat zum Ziel, die Auswirkung von universitärer Begleitung auf die Entwicklung von emotionaler Erschöpfung der Studierenden darzustellen. Dazu wird der Frage nachgegangen, wie Studierende des Förderschullehramts zu verschiedenen Messzeitpunkten die universitäre Begleitung in dieser Phase einschätzen und inwiefern sich dabei Veränderungen hinsichtlich der subjektiven Einschätzung von emotionaler Erschöpfung bei den Studierenden beobachten lassen. Die emotionale Erschöpfung dient dabei als Item-Konstrukt, anhand dessen die Frage messbar erscheint (vgl. Kap. 2.3).

Zur Beantwortung der Frage wird in Kapitel zwei zunächst eine theoretische Verortung der mit der Fragestellung zusammenhängenden Aspekte (Praxisphasen im Förderschullehramt, Begleitung von Praxisphasen und Beanspruchungserleben in Praxisphasen) vorgenommen. Es folgt ein Überblick über die Spezifika des Praxissemesters im Förderschullehramt an der Universität in Gießen, bevor die Methodik und die Ergebnisse der Studie in Kapitel fünf und sechs erläutert werden. Es liegt dabei die Annahme zugrunde, dass Studierende Beanspruchungen während der Praxisphase weniger belastend empfinden, wenn sie sich von einer universitären Betreuungsperson gut, d. h. in Bezug auf ihre professionelle Kompetenzentwicklung förderlich, begleitet fühlen. Diesbezüglich ist zu beachten, dass die Studie hier in der Verknüpfung mit Effekten auf emotionale Erschöpfung nur einen Aspekt von Lernbegleitung untersucht, ohne dass Lernbegleitung auf diesen Aspekt reduziert werden soll.

4 Vgl. zur begrifflichen Überschneidung von Beanspruchung und Belastung Wisniewski (2019), S. 235 f.

5 Die Spezifika des Praxissemesters im Förderschullehramt an der Universität Gießen werden in Kapitel vier erläutert.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Praxisphasen im Förderschullehramt in Hessen

Förderschullehrkräfte sehen sich, seitdem die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland am 26.03.2009 in Kraft getreten ist (UN, 2008), einem veränderten Rollenbild ausgesetzt (Grummt, 2019). Während die Beschulung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen vorher noch in annähernd homogenisierten Gruppen mit einem spezifischen Förderbedarf an eigens dafür bestehenden Förderschulen stattfand, werden zunehmend inklusive Settings an Regelschulen etabliert (Ruberg & Kleina, 2019, S. 22). In Hessen drückt sich dies beispielsweise in Form des sukzessiven Rückbaus der Förderschulen bzw. in deren Umwandlung in regionale und überregionale Beratungs- und Förderzentren (BFZ) aus. Die zuvor überwiegend exkludierten Schüler*innen werden nun in zunehmendem Maße an Regelschulen inklusiv beschult, die Schüler*innen und Lehrkräfte werden dabei durch BFZ-Kräfte beraten und begleitet (Hessisches Schulgesetz, §52). Aus dem Systemwandel resultieren neue Anforderungen an Förderschullehrkräfte, die nun über die BFZ an unterschiedlichen Schulen in verschiedenen Arbeitszusammenhängen mit zahlreichen Aufgaben agieren. Somit stehen auch universitäre Praxisphasen vor besonderen Herausforderungen.

Ein Ziel einer auf Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ausgerichteten Lehrkräftebildung ist, Studierenden in Praxisphasen Einblicke in das Berufsfeld zur Reflexion eigener Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen. Vor allem in Bezug auf das Unterrichten stellen sich Herausforderungen für die Förderung eines Perspektivwechsels von ehemaligen Schüler*innen hin zu angehenden Lehrkräften. Die Schulpraktischen Studien können und sollen diesen Professionalisierungsprozess auf besondere Weise unterstützen. Das Unterrichten im Klassenverband gehört im Rahmen des strukturellen Systemwandels für Förderschullehrkräfte kaum mehr zum Kerngeschäft (Stürmer & Gröschner, 2018). Beratungen (von Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern) sowie die Erstellung einer Diagnostik und das Verfassen von Fördergutachten bestimmen ihr Handeln (vgl. zu den Aufgaben von Förderpädagog*innen als Teil multiprofessioneller Teams in inklusiven Settings z. B. Grummt, 2019 und Lütje-Klose & Neumann, 2015). In der Beschäftigung mit den besonderen Lebenslagen und individuellen Bedarfen stehen sie u. a. besonderen psychischen Belastungen gegenüber, häufig ohne ortsgebunden einem festen Kollegium anzugehören. Sie unterliegen durch den Einsatz an mehreren Standorten stets neuen Rahmenbedingungen und Arbeitszusammenhängen. Dies lässt sich auch bereits auf Studierende im Studiengang für das Lehramt an Förderschulen in Hessen übertragen. Studierende des Förderschullehramts sind in ganz besonderer Weise darauf angewiesen, dass sie in den Praxisphasen während des Studiums möglichst umfassende Einblicke in das künftige Berufsfeld erhalten, um ihre eigenen Kompetenzen reflektieren zu können und Rückschlüsse für ihre weitere Professionalisierung zu ziehen. Des Weiteren gilt es, die vermeintlich sichere Rolle (Förderschullehrkraft im Unterricht in kleinen Gruppen im stationären System) mit der Realität der veränderten Berufsrolle (BFZ-Kraft an wechselnden Standorten mit Schwerpunkten in Einzelförderung und Beratung

unterschiedlicher Personengruppen) abzugleichen. Mit forschendem Blick können die Studierenden während der Schulpraktischen Studien theoriegeleitet erste Handlungsoptionen entwickeln und erproben sowie schließlich auf dieser Grundlage ihre Berufswahlentscheidung überprüfen. Ermöglicht werden sollen dabei auch Einblicke in das angestrebte Berufsfeld mit seinen Rollenspezifika. Zusätzliche Belastungen (im Vergleich zu Studierenden der übrigen Lehramtsstudiengänge) entstehen dabei durch ggf. unerwartete Aufgaben der neuen Rolle (vorwiegend Beratungstätigkeiten) wie auch durch den Schulwechsel (BFZ bzw. Förderschule und Regelschule).

Die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung wird in Deutschland vorwiegend als „Infusion Modell" umgesetzt, wie Gercke (2021, S. 19) es benennt. Darunter versteht sie, dass der Hauptteil der Studierenden in ihren inklusionsbezogenen Kompetenzen allenfalls in einzelnen Veranstaltungen und Modulen zu Inklusion und Heterogenität gefördert wird, das förderpädagogische Lehramt aber eigenständig erhalten bleibt. Auch Frohn und Moser (2021) konstatieren geringe Umfänge inklusionsbezogener Studienanteile. Andererseits finden sich mancherorts förderpädagogische Aufbaustudiengänge (Hintz & Hübner, 2017) und zahlreiche Studiengänge für das Lehramt an Förderschulen sind eher traditionell ausgerichtet.

Empirische Ergebnisse zu Praxisphasen speziell im Förderschullehramt, die vor dem Hintergrund eines veränderten Rollenbildes von Förderschullehrkräften z. B. Belastungen thematisieren, lassen sich nur wenige finden, wie z. B. Peperkorn et al. (2021), die den Einfluss von personellen und beruflichen Ressourcen auf den Umgang mit inklusionsbezogenen Aufgaben untersuchen. Hier besteht ein erhebliches Desiderat, dem der vorliegende Beitrag zu begegnen versucht.

2.2 Betreuungsqualität in Form von Lernbegleitung in Praxisphasen im Lehramt

Auf die Bedeutsamkeit der Qualität der Betreuung in Form von Lernbegleitung für die Praxisphasen wurde bereits hingewiesen; sie ist auch durch verschiedene Studien belegt. Laut Hesse und Lütgert (2020) steht die Qualität der Lernbegleitung in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität von Praxisphasen. Als Erfolgsbedingungen für eine qualitative Lernbegleitung seitens der Schule zählen Hobson et al. (2009) auf, dass effektive Mentor*innen die Bereitschaft zur Offenlegung eigener Strategien besitzen und sich genügend Zeit für Besprechungen nehmen. Insbesondere sei es von Vorteil, wenn Besprechungen regelmäßig (und mitunter informell), wertschätzend, emotional unterstützend, autonomiefördernd und anhand transparenter Kriterien konstruktiv geführt werden (Hobson et al., 2009, S. 211 f.). Diese Aspekte dienen letztlich der Förderung professioneller Kompetenzen, können aber durch die Weitergabe eigener Praxistipps und Erfahrungen auch zu einer Verhinderung analytisch-reflexiver Prozesse führen (Schnebel, 2019, S. 109).

Dennoch sind Besprechungen zentrale und wichtige Lerngelegenheiten in Praxisphasen und können von unterschiedlichen Personengruppen durchgeführt werden: Neben den schulischen Mentor*innen bilden universitäre Akteure eine zweite

Gruppe, die sich in zwei Subgruppen aufteilt. Lehrende als Praktikumsbetreuer*innen können ebenso wie Studierende als Peers (Hoferichter, 2019) in verschiedenen Formaten Einfluss auf das Lernen und Reflektieren nehmen. Dass universitäre Betreuer*innen in ihrer Funktion und Rolle für das Lernen der Studierenden eine hohe Relevanz aufweisen, kann anhand der Forschungsergebnisse zur Rolle von schulischen Mentor*innen ex negativo begründet werden: Zunächst fasst Schnebel (2019) Befunde zusammen, nach denen schulische Mentor*innen eher das Lernen ihrer eigenen Schüler*innen beachten als das Lernen von Studierenden, die eine Praxisphase in der Klasse durchlaufen. Sie begründet dies u. a. mit der Fürsorgepflicht der Mentor*innen für deren Klassen, weshalb wiederum die Studierenden auch weniger selbstbestimmt agieren und individuelle Reflexionspotenziale reduziert werden können (Schnebel, 2019, S. 109). Beckmann und Ehmke (2020) deuten an, dass ohne eine entsprechende Begleitung der Erwerb von einer für den Lehrberuf wichtigen Kompetenz wie der Reflexion[6] oft nur in einem eingeschränkten Rahmen gelingt. Sie stellen in ihrer Studie (mit allerdings kleiner Fallzahl) fest, dass schulische Mentor*innen im Vergleich zu universitären Betreuer*innen tendenziell weniger Zeit bei Unterrichtsnachbesprechungen aufwenden und dabei die Studierenden auch quantitativ betrachtet seltener zu einer direkten Reflexion anregen. Anhand dieser Beispiele lässt sich die Funktion und Rolle universitärer Betreuer*innen als wichtige Ergänzung zu den anderen beteiligten Akteuren beschreiben, indem sie nicht nur wissenschaftlich verankert, sondern auch (zeitlich) angemessen Reflexion ermöglichen. Dies liegt v. a. darin begründet, dass für universitäre Betreuer*innen diese Aufgabe gemäß Studienordnung vorgesehen ist und schulische Mentor*innen hingegen keine dahingehend standardisierte Vorgabe haben. Die Forschungsergebnisse kommen jedoch bzgl. der stärkeren Wirkung entweder der schulischen oder aber der universitären Begleitung gelegentlich auch zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen (Erpenbach et al., 2020 sowie Beckmann et al., 2020). Unbestritten bleibt jedoch das grundsätzliche Erfordernis einer qualitativ hochwertigen Begleitung.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass im Sinne Oevermanns (2006) die praxisphasenbegleitende Beratung als Teil einer erzwungenen pädagogischen Praxis stattfindet (Oevermann, 2006, S. 84), anstatt eine innerhalb eines freiwilligen Arbeitsbündnisses geleistete Auskunft zu sein. In der Tat besteht im (schulischen sowie universitären) Lernen dieses Verhältnis selten auf Basis einer freiwilligen Praxis, denn Lernende können sich i. d. R. nicht die Person(en) aussuchen, welche sie im

6 Zur Präzisierung des Begriffsverständnisses hilft folgende Arbeitsdefinition: „Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten (z. B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe oder als Schüler_in/Lehrkraft/Dozent_in im Unterricht/Seminar) eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen … [sic!] und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln.“ (v. Aufschnaiter et al., 2019, S. 148).

Lernprozess unterstützen soll(en), da den Praktika curriculare Strukturen zugrunde liegen (Schnebel, 2019, S. 108). Die daraus resultierenden Situationen im Rahmen der Lernbegleitung können der Förderung autonomer Lernprozesse mitunter im Wege stehen, wenn zwar ein Beratungsanspruch besteht, dieser aber mit existenziellen Informationen (z. B. Beurteilung durch Benotung o. ä.), die für die zu beratende Person von hoher Relevanz sind, vermischt wird (Wildt, 2000, S. 229). Der von Dreer (2020) formulierten Frage folgend, welche Formate für die Erreichung der mit einer Praxisphase verbundenen Ziele zuträglich sind (S. 227), soll hier vorwiegend die Rolle der universitären Betreuer*innen in den Blick genommen werden, um entsprechende Schlussfolgerungen für die universitäre Begleitung in der (inklusionsorientierten) Lehrkräftebildung ziehen zu können.

2.3 Beanspruchungserleben in Praxisphasen

Praxisphasen werden durch Studierende neben vielen positiven Konnotationen auch als belastend erlebt (Jantowski & Ebert, 2014). Vor allem scheint dies in deren Anfangs- und Endphase der Fall zu sein, wenn z. B. über die in der Praxisphase an die Studierenden gestellten Anforderungen berichtet werde (Holtz, 2014, S. 13 f.) oder Rollenzuschreibungen im Verlauf unklar bleiben (Krawiec et al., 2020, S. 266). Die Konsequenzen aus einem Beanspruchungserleben können im Falle eines negativ assoziierten Umgangs zu emotionaler Erschöpfung führen. Letztere stellt neben Depersonalisierung und verringerter beruflicher Leistungsfähigkeit eine Dimension des Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981) dar, welches sich als Messinstrument für Burnout etabliert hat. Burnout wird definiert als Zustand, der als Fehlbelastung über einen längeren Zeitraum besteht. In Verbindung mit diesen beiden Kriterien steht vor allem das Gefühl von Müdigkeit und Erschöpfung im Vordergrund (Burisch, 2014, S. 19). So kann Burnout folglich das Resultat von chronisch-negativen Beanspruchungsfolgen sein (Kücholl et al., 2019, S. 948), wobei der Effekt von solch negativ erlebtem Stress individuell unterschiedlich ausfallen kann. Da emotionale Erschöpfung aber als hauptsächliches Symptom für einen negativ assoziierten Umgang mit Beanspruchung gilt, wird der Terminus hier als begriffliche Operationalisierung für das negative Erleben, das im Kontext beruflicher Beanspruchungssituationen steht, verwendet.

In der bisherigen Forschung zeigen sich Ergebnisse, die nahelegen, dass das Beanspruchungserleben in Form von emotionaler Erschöpfung während des Praxissemesters eng mit der erlebten Unterstützung durch Personen im Umfeld der Studierenden zusammenhängt (Römer et al., 2018, S. 281). Zudem merkt Rothland (2019) diesbezüglich an, dass den meisten Lehrkräften eine Bewältigung von alltäglichen Beanspruchungssituationen dauerhaft gelingt; dennoch werde die „soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung […] zusammengefasst als einer der bedeutendsten *gesundheitsrelevanten* Faktoren im Lehrerberuf identifiziert" (Rothland, 2019, S. 636; Hervorhebung im Original). Daran anknüpfend behandelt Rothland (2019) Beanspruchung jedoch ausschließlich in der Perspektive einer bestehenden beruflichen Tätigkeit. So

schlussfolgert er u. a., dass Lehrkräfte mithilfe proaktiver Maßnahmen für den Gesundheitsschutz den aus Beanspruchung potenziell resultierenden negativen Folgen durch die eigene Arbeitsorganisation und -gestaltung entgegenwirken könnten (Rothland, 2019, S. 639). Nichtsdestoweniger stellt er als Problem fest, dass der Ansatz, Lehrkräfte frühzeitig auf die Bewältigung von Beanspruchungen vorzubereiten, wohl erst dann eine notwendige Auseinandersetzung erfahren dürfte, wenn sich durch die Gestaltung von Arbeitsplatz und weiteren zusammenhängenden Bedingungen solche negativen Beanspruchungen nicht vermeiden lassen (Rothland, 2019). In diesem Kontext existieren Studien, die den Zusammenhang von Beanspruchungserleben und Selbstwirksamkeit (etwa Affolter, 2019 sowie Karavaya, 2019) oder von Begleitung und Beanspruchungserleben (bspw. Kücholl et al., 2019; Römer et al., 2018) in den Blick nehmen und positive Zusammenhänge festhalten. Diese lassen sich dadurch beschreiben, dass durch die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit bzw. durch die Erfahrung von Begleitung abmildernde Effekte auf das Beanspruchungserleben festzustellen sind.

Des Weiteren eignet sich offenbar eine konzept- und theoriegestützte Schulung der Praktikumsbeauftragten und auch der schulischen Mentor*innen (mit klarer Aufgabenverteilung) für die Begleitung in Anlehnung an Ophardt et al. (2019) als präventive Maßnahme zur Reduzierung von emotionaler Erschöpfung. Auch den Umgang mit Beanspruchungen im künftigen Berufsfeld Schule scheinen vorbereitende Maßnahmen positiv beeinflussen zu können, folgt man Römer et al. (2018). Abschließend ist festzuhalten, dass die in Praxisphasen gestellten Anforderungen für Studierende immer auch die Bewältigung von Erfolgs- wie auch Misserfolgserfahrungen bedeuten, was sich wiederum auf das Beanspruchungserleben auswirken kann. Qualitativ hochwertige Begleitung als eine der professionellen Kompetenzentwicklung dienende Unterstützung kann somit auch die emotionale Belastung geringhalten, wenn Misserfolge dank der stattgefundenen Lernbegleitung (sinnvollerweise synergetisch zwischen universitären Praktikumsbeauftragten und schulischen Mentor*innen) vermieden oder gewinnbringend bearbeitet werden.

2.4 Zusammenhang von Beanspruchungserleben und Lernbegleitung

Für die große bundesweite Förderlinie Qualitätsoffensive Lehrerbildung formulierte Ziele wie die „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden" und „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs" (Bund und Länder, 2013, S. 2) lassen erkennen, dass schulische Praxisphasen wie das Praxissemester, aber auch die Frage der Betreuungsqualität einen hohen Stellenwert in der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften eingenommen haben. Mit dem Erwerb und der Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen im Praxissemester (vgl. Einleitung) geht für Studierende auch eine erhöhte Belastung (Dreer, 2020, S. 225) einher, der laut Hesse und Lütgert (2020) durch entsprechende Begleitung entgegengewirkt werden kann. Daher gewinnt Lernbegleitung neben den bereits beschriebenen Aspekten zusätzlich an Bedeutung, wenn die eigene Zukunft eng mit den Erlebnissen und Ergebnissen eines für die Lernentwicklung relevanten Abschnittes wie einer Praxisphase ver-

knüpft wird. So liegt ein zentraler Aspekt des subjektiven Belastungsempfindens einer Studie von Holtz (2014) zufolge in der Unsicherheit, ob der Beruf der Lehrkraft für die Studierenden die richtige Wahl ist (Holtz, 2014, S. 29). Überdies beschreiben Bartels et al. (2020), dass Unterrichtserfahrungen (von selbst durchgeführtem Unterricht) einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung zu haben scheinen, wobei die Betreuer*innen eine zentrale Funktion wahrnehmen (Bartels et al., 2020, S. 175). Übertragbare Ergebnisse liegen von Richter et al. (2011, S. 19) im Rahmen einer Untersuchung vor: Sie konnten aufzeigen, dass das Erleben von Mentoring während des Vorbereitungsdienstes unter anderem zu einer geringeren emotionalen Erschöpfung bei den Referendar*innen führt.

Zuletzt hat Dreer (2020, S. 207) konstatiert, dass auch die universitären Begleitfaktoren wie Mehraufwand für Fahrzeiten und Bearbeitung sowie Dokumentation universitärer Aufgaben und Projekte als problematisch gesehen werden können. Belastung kann auch ein Resultat von inhaltlicher Dissonanz sein, wenn schulpraktische Anforderungen und universitäre Lernaufträge in Opposition stehen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass unabhängig von solchen oben genannten Belastungen ein Lernzugewinn im Sinne der Aneignung professioneller Kompetenz(en) in (kurzen wie längeren) Praxisphasen nicht zwangsläufig geschieht (Gröschner & Hascher, 2019, S. 655). Dreer greift diese Problematik auf und schlussfolgert, dass Begleitung dazu beitragen könne, „realistisch-positive Einstellungen zum Lehrerberuf zu kultivieren" (Dreer 2020, S. 209). So kann eine entsprechende Begleitung für die Erreichung einer weiteren an die Praxisphase gerichteten Zielsetzung, die Holtz (2014, S. 1) als gewinnbringende Auseinandersetzung mit dem Beruf umschreibt, förderlich sein.

Es gibt spätestens seit der Potsdamer Lehrerstudie Empfehlungen zur kontinuierlichen Begleitung, damit nachhaltige Effekte in der beruflichen Ausbildung und Entwicklung erzielt werden (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 140–145). Dicke et al. (2016) beschreiben knapp zehn Jahre später Effekte, die vermuten lassen, dass kaum eine konsequente Umsetzung derartiger Empfehlungen erfolgte. Hingegen sei am Ende des ersten Jahres nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes sogar ein sogenannter „zweiter Praxisschock", wie Dicke et al. (2016) es formulieren, sichtbar, auf den „in Bezug auf Einflussfaktoren der subjektiv empfundenen Beanspruchung […] weder die Reform des Vorbereitungsdienstes noch die Schulform" einen Einfluss habe (Dicke et al., 2016, S. 244).

3. Fragestellung und Hypothesen

Der beschriebene Forschungsstand liefert zwar einige Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung und den unterschiedlichen Merkmalen der Lernbegleitung, es werden allerdings gleichermaßen Desiderata sichtbar. Eine längsschnittliche Betrachtung der Entwicklung von emotionaler Erschöpfung sowie eine zusammenführende Analyse der unterschiedlichen Aspekte der Lernbegleitung als auch Untersuchungen zu ihrem Einfluss auf die emotionale Erschöpfung sind in dieser Konstellation und vor allem unter der Berücksichtigung des Förderschullehramts rar. Ferner lag bislang in Studien zu Praxisphasen der Fokus nur teilweise auf der

Rolle von universitären Betreuer*innen (Gröschner & Hascher, 2019, S. 657). Diesen beschriebenen Desiderata kommt die vorliegende längsschnittliche Untersuchung nach, indem sie im Rahmen der ersten Fragestellung prüft, wie sich die emotionale Erschöpfung von Studierenden des Förderschullehramts im Zeitraum vor dem Praxissemester über die Praxisphase hinaus bis ein halbes Jahr danach entwickelt und Veränderungen von emotionaler Erschöpfung im längsschnittlichen Verlauf darstellt (1). Daran anknüpfend werden Zusammenhänge zwischen der universitären Begleitung und ihrem protektiven Einfluss auf die emotionale Erschöpfung herausgearbeitet und im Rahmen der zweiten Fragestellung geprüft, inwieweit die universitäre Begleitung die emotionale Erschöpfung der Förderschullehramtsstudierenden unter besonderer Berücksichtigung des Praxissemesters beeinflussen kann (2). Konkret werden hier die drei ausgewählten universitären Lernbegleitungsmerkmale Qualität der begleitenden Veranstaltungen, Feedback und Reflexion sowie Dialogqualität Nachgespräch analysiert, die im Rahmen des Praxissemesterprojekts erhoben wurden und in Kapitel 5.2 detaillierter erläutert werden. Die beiden Fragestellungen führen nach der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu folgenden Hypothesen:

H1 Beim Verlauf der emotionalen Erschöpfung ist in Anlehnung an empirische Befunde (z. B. Dreer, 2020) zu erwarten, dass bei den untersuchten Studierenden des Förderschullehramts die emotionale Erschöpfung während des Praxissemesters ansteigt.

H2 Es wird davon ausgegangen, dass eine qualitativ hochwertige Lernbegleitung der Studierenden während der Praxisphase dem Belastungsempfinden entgegenwirken kann (Hesse & Lütgert, 2020). Daher wird jeweils bei den einzelnen Lernbegleitungsinstrumenten ein positiver Einfluss auf die wahrgenommene emotionale Erschöpfung angenommen, also ein senkender Effekt.

4. Aufbau des Praxissemesters im Förderschullehramt an der Universität Gießen

Um die Einordnung der Ergebnisse zu unterstützen, werden im Folgenden die Spezifika der Umsetzung des Praxissemesters am Standort Gießen skizziert. Die Erprobung des Praxissemesters in Hessen erfolgt auf der Grundlage des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) für die Studienanfängerkohorten ab dem Wintersemester 2014/15 (Klingebiel et al., in diesem Band). An der Justus-Liebig-Universität Gießen erfolgt die Erprobung im dritten bzw. vierten Semester im Studiengang für das Lehramt an Förderschulen. Semesterbegleitend besuchen die Studierenden des entsprechenden Studiengangs in ihrem dritten Semester eine Ringvorlesung mit Übung zum Themenfeld Inklusion, in denen sie auch über die gewählten Studienschwerpunkte hinaus wesentliche Grundlagen für die inklusive Beschulung erfahren. Außerdem besuchen sie zwei Seminare, die die Praxisphase mit einem förderpädagogischen und einem fachdidaktischen Schwerpunkt vorbereiten. Die Zuteilung zu den beiden vorbereitenden Veranstaltungen erfolgt durch das Zentrum für Lehrerbildung aufgrund der gewählten Studien-

schwerpunkte sowie der regionalen Herkunft und somit der Erreichbarkeit der Schulen in der Durchführungsphase der Praxisphase, sodass die Studierenden dabei zwar eine Wunsch-, jedoch keine Wahlmöglichkeit haben. Eine erste Durchführungsphase folgt in der vorlesungsfreien Zeit des dritten Semesters in Form einer fünfwöchigen Blockphase mit täglicher Anwesenheit in einer zugeteilten Schule mit förderpädagogischem Schwerpunkt bzw. an einem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ). Im Anschluss an die schulischen Osterferien wird die Praxisphase an einer Regelschule (Grundschule, Sekundarstufe I oder berufliche Schule) semesterbegleitend mit vier Tagen Anwesenheit pro Woche für die Dauer von zehn Wochen fortgeführt. Die Durchführungsphasen des Praxissemesters umfassen somit insgesamt 15 Wochen. Parallel zu beiden Phasen finden Begleitveranstaltungen statt und nach deren Abschluss folgen sogenannte Auswertungsseminare, die v. a. der Reflexion der schulischen Praxisphasen und der Zielsetzung für den weiteren Studienverlauf dienen. Die seminaristischen Anteile des Praxissemester-Moduls werden von zwei universitären Praktikumsbeauftragten angeleitet, von denen jeweils eine Person einen förderpädagogischen bzw. fachdidaktischen Schwerpunkt aus den gewählten Studienbereichen bedient. Die erste Durchführungsphase wird durch die Förderpädagogik, die zweite Durchführungsphase durch die Fachdidaktik betreut. Auf die Wahl dieser Begleitpersonen haben die Studierenden keinen Einfluss, da sie nach den oben beschriebenen Kriterien zentral gesteuert werden. Dessen ungeachtet ist durch die durchgängige Begleitung von nur zwei Personen ohne zusätzlichen Wechsel in der Betreuung sichergestellt, dass die Studierenden bestmöglich in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess begleitet werden können. Diese Beratung und Begleitung ist elementarer Bestandteil aller Praktikumsmodelle in den Lehramtsstudiengängen der Justus-Liebig-Universität; die universitären Praktikumsbeauftragten sind explizit dazu aufgefordert, den ihnen zugeteilten Studierenden regelmäßig Feedback über ihren Lernstand, ihre Stärken und ihr bestehendes Entwicklungspotenzial zu geben. Dennoch lässt sich die „Verflechtung von Beratung und Beurteilung“ (Schnebel, 2017, S. 113) in diesem Modell nicht vermeiden, da über das Praxissemester-Modul insgesamt ein Portfolio angefertigt wird, aus dem abschließend die Modulnote hervorgeht (Kraatz & Kuhn, in diesem Band).

Zusätzlich zu der universitären Begleitung werden die Studierenden während der schulischen Praxisphase durch Lehrkräfte vor Ort in der Funktion als Mentor*innen unterstützt. Diese haben die Aufgabe, sie in die schulischen Gegebenheiten einzuführen, sie über die Lerngruppen und den aktuellen Unterrichtsgegenstand zu informieren und ihnen eigene Unterrichtsversuche zu ermöglichen. Vorgesehen sind 32 eigene Unterrichtsversuche über die 15-wöchige Praxisphase hinweg, wobei jeweils bis zu zwei Versuche unter Supervision der beiden universitären Praktikumsbeauftragten erfolgen. Im Anschluss an diese Versuche finden Reflexions- und Beratungsgespräche im Umfang etwa einer Unterrichtsstunde zwischen den Studierenden und den Praktikumsbeauftragten, nach Möglichkeit auch unter Beteiligung der mentorierenden Lehrkraft, statt. Um diese seltenen Einblicke in den Gesamtkontext der schulischen Praxisphase einordnen zu können und den Studierenden eine weitere Rückmeldung zu ihrem Stand zu geben, erstellen die Schulen bzw. beteiligten Lehrkräfte einen Würdigungsbeitrag, der einen resümierenden Gesamtblick auf die Praxisphase ermöglicht und auch an die Universität übermittelt wird.

5. Methodik

5.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegenden Daten stammen aus dem Verbundforschungsprojekt „Evaluation des Praxissemesters in Hessen" der Goethe-Universität Frankfurt, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Universität Kassel (zum Forschungsdesign s. Mähler et al., in diesem Band, Abbildungen 1 und 2). Da die Untersuchung durch die zweite Forschungsfrage nach dem unmittelbaren Einfluss universitärer Begleitung auf die emotionale Erschöpfung der Förderschullehramtsstudierenden unter besonderer Berücksichtigung des Praxissemesters geleitet wird, rücken hierzu Daten aus vier verschiedenen Befragungswellen (Messzeitpunkte A bis D) in den Vordergrund. Während sich die längsschnittliche Untersuchung der emotionalen Erschöpfung bei den Studierenden des Förderschullehramts auf die Daten dieser vier Erhebungswellen stützt, kann der Einbezug der Einflussvariablen der Lernbegleitung aufgrund des Erhebungsdesigns konkret zu zwei Messzeitpunkten (am Ende der Praxisphase und ca. ein halbes Jahr später) erfolgen. Dabei markiert der Messzeitpunkt A den Start der längsschnittlichen Datenerhebung. Die befragten Studierenden des Förderschullehramts befinden sich hier im zweiten Fachsemester und stehen kurz vor dem Beginn ihres Praxissemesters. Die Befragung zum Messzeitpunkt B findet zu dem Zeitpunkt statt, wo sich die Studierenden in der ca. fünften Woche ihrer schulischen Praxisphase befinden. Diese dauert insgesamt ca. 15 Wochen und an deren Ende werden die Studierenden zum dritten Mal (Messzeitpunkt C) befragt. Die Erhebung der Daten zum Messzeitpunkt D findet ein halbes Jahr später nach dem Ende des Praxissemesters statt. Die ersten drei Befragungen wurden mithilfe eines Papierfragebogens durchgeführt, die vierte Erhebung fand im Rahmen einer Online-Befragung statt, da eine Änderung des Erhebungsmodus im Laufe der Evaluationsstudie notwendig wurde.

5.2 Messinstrumente

Das Beanspruchungserleben der Studierenden des Förderschullehramts in den Praxisphasen wurde mithilfe des etablierten Instruments zur Erfassung von *emotionaler Erschöpfung* von Kunter et al. (2010, adaptiert nach Enzmann & Kleiber, 1989; zit. nach Kunter et al., 2017, S. 145) gemessen. Es handelt sich hier um eine angepasste Subskala des Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) in deutscher Übersetzung. Das Konstrukt wird mit vier Items gemessen, wie zum Beispiel: „Ich fühle mich insgesamt überlastet". Die verwendeten Merkmalsausprägungen der hier eingesetzten Likert-Skala reichen von 1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu. Die internen Konsistenzen der Messungen über alle vier Messzeitpunkte können als gut bis sehr gut bewertet werden (s. Tabelle 1).

Die universitäre Lernbegleitung wird anhand einer Subskala der wahrgenommenen Qualität der begleitenden Veranstaltungen sowie zwei weiterer Subskalen zur Beurteilung der Gespräche zu Unterrichtsbesuchen aus Sicht der Studierenden erfasst. Die erste Einflussgröße zur Qualität der begleitenden Veranstaltungen wurde

mithilfe der Subskala *Aufgabenerfüllung universitäre Betreuung* des Messinstruments der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (Abs et al., 2009) anhand von neun Items auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu) operationalisiert. Ein Beispielitem lautet: „Für Unterrichtsbesuche werden die jeweiligen Beobachtungsschwerpunkte vorher abgesprochen". Die Qualität der jeweiligen Nachgespräche mit Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung in Durchführungsphase I bzw. mit Praktikumsbeauftragten der Fachdidaktik in Durchführungsphase II zu durchgeführten Unterrichtsbesuchen wurde mithilfe eines von Staub et al. (2014) weiterentwickelten Instruments erhoben. Dabei konzentriert sich die Erfassung der Qualität des Nachgesprächs zum Unterrichtsbesuch auf zwei Subskalen. Die erste Subskala *Feedback und Reflexion* umfasst fünf Items. Sie wurde auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = stimmt nicht bis 6 = stimmt genau) gemessen. Hier bewerten die Studierenden das Feedbackgespräch mit ihren universitären Betreuer*innen. Dabei stehen Aspekte wie Unterrichtserfahrungen oder deren Reflexion im Vordergrund. Ein Beispielitem hierzu lautet: „Wir diskutierten verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung". Anhand einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = stimmt nicht bis 6 = stimmt genau) geben die Studierenden an, wie sie das Gespräch nach der Praxisphase *(Dialogqualität Nachgespräch)* mit ihren universitären Betreuer*innen wahrgenommen haben. Diese zweite Subskala setzt sich aus vier Items zusammen. Ein Beispielitem hierzu lautet: „Das Gespräch fand in einer ruhigen und freundlichen Atmosphäre statt". Alle drei Subskalen weisen gute Reliabilitäten auf (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Kennwerte der eingesetzten Skalen[7]

	Subskala	**Beispielitem (Itemwortlaut)**	**Anzahl Items**	**Cronbachs α**
Abhängige Variable	Emotionale Erschöpfung	Ich fühle mich insgesamt überlastet.	4	.83 - .87
Unabhängige Variablen zur Erfassung der universitären Lernbegleitung	Aufgabenerfüllung universitäre Betreuung	Für Unterrichtsbesuche werden die jeweiligen Beobachtungsschwerpunkte vorher abgesprochen.	9	.85 - .86
	Feedback und Reflexion	Wir diskutierten verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.	5	.82 - .86
	Dialogqualität Nachgespräch	Das Gespräch fand in einer ruhigen und freundlichen Atmosphäre statt.	4	.75 - .86

Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen

7 Da mehrere Messzeitpunkte vorliegen, unterscheiden sich die Fallzahlen innerhalb der abhängigen und unabhängigen Variablen. So liegen bei *Emotionale Erschöpfung* vier Messzeitpunkte vor (MZP A mit $N = 191$, MZP B mit $N = 256$, MZP C mit $N = 205$ und MZP D mit $N = 98$). *Aufgabenerfüllung universitäre Betreuung* wurde bei MZP B von $N = 184$ und bei MZP C von $N = 172$ erhoben. *Feedback und Reflexion* liegt bei $N = 178$ an MZP B und bei $N = 181$ an MZP C. Die *Dialogqualität Nachgespräch* weist ähnliche Werte auf (MZP B mit $N = 178$ und MZP C mit $N = 180$).

5.3 Auswertungsmethode und Stichprobenbeschreibung

Für die längsschnittliche Analyse mit gemischten linearen Modellen werden Random-Intercept-Modelle unter Verwendung der Software SPSS (Version 26.0.0.1), Prozedur Mixed, geschätzt. Die Kovariaten bzw. auch die Interaktionsterme werden als feste Effekte modelliert. Als Kovarianztyp wird die Methode ‚Varianzkomponenten' verwendet (vgl. zur Begründung und Vorgehensweise Norušis, 2010). Für diese Analyse müssen die Daten in einem ‚Long-Format' vorliegen, d. h. jede Teilnahme einer Person liegt als ein Fall vor, so dass es insgesamt je Person mehrere Fälle im Datensatz gibt. Durch diese Umstrukturierung der Daten bleiben alle Fälle erhalten, die mindestens gültige Werte auf der abhängigen Variable aufweisen, indem die Befragten mindestens eine Angabe zur Beurteilung der emotionalen Erschöpfung gemacht haben. Missing-Analysen, die wegen des deutlichen Dropouts zwischen den Messzeitpunkten C und D (s. Tabelle 2) durchgeführt wurden, ergaben dabei keine systematischen Ausfälle von Personen.

Für die deskriptiven Analysen zur universitären Betreuungsqualität während der Praxisphase sowie für die Analyse des längsschnittlichen Verlaufs emotionaler Erschöpfung über vier Messzeitpunkte hinweg wurde ein Datensatz mit insgesamt 321 Personen aus zwei Kohorten (Kohorte 53: 134 Personen = 42 %, Kohorte 54: 187 Personen = 58 %)[8] verwendet. Die hier untersuchte Kohorte 53 ist im Wintersemester 2017/18 in das Praxissemester gestartet, Kohorte 54 im Wintersemester 2018/19. Der Studienbeginn liegt jeweils ein Jahr zuvor.[9] Da jede Teilnahme einer Person als einzelner Fall in den Datensatz aufgenommen wird, besteht dieser aus insgesamt 766 Fällen (vgl. Tabelle 2).[10] Von den 321 Personen sind 17 Prozent männliche Befragungsteilnehmer, das entspricht in etwa der Verteilung der Geschlechter in der Grundgesamtheit der Studierenden im Förderschullehramt an der JLU.[11] Zum Messzeitpunkt A direkt vor der Praxisphase sind die Befragten durchschnittlich 23.05 Jahre alt (SD = 2.87). Für die Analysen zum Einfluss der Betreuungsqualität werden nur zwei Messzeitpunkte verwendet, die direkt nach der Praxisphase (Messzeitpunkt C) und ein halbes Jahr später (Messzeitpunkt D) liegen. Hier gehen Daten von 308 Fällen, die 238 Personen zugeordnet werden können, in die Analysen ein (vgl. Tabelle 2). 70 Personen haben an beiden Messzeitpunkten (C und D) teilgenommen.

---

8 Der höhere Anteil der Kohorte 54 geht auf die steigenden Studienanfängerzahlen im Förderschullehramt vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels zurück.

9 Zu den unterschiedlichen Kohorten vgl. auch Mähler et al., in diesem Band.

10 Datensätze mit dieser Struktur werden auch als Long-Format bezeichnet. Im Gegensatz dazu bezeichnet das Wide-Format eine Datenstruktur, in der jede Person als ein Fall eingeht.

11 Vgl. dazu die Hochschulstatistik aus den Wintersemestern 2017/18 und 2018/19, in denen jeweils 18 % (2017/18) bzw. 19 % (2018/19) männliche Studierende im Studiengang für das Förderschullehramt (Erst- bzw. Hauptstudium) eingeschrieben waren. Unter https://www.uni-giessen.de/org/admin/kb/stat/stat_publ/studstat [zuletzt abgerufen am 17.02.2021].

Tab. 2: Fallzahlen je Messzeitpunkt[12]

	MESSZEITPUNKT A	MESSZEITPUNKT B	MESSZEITPUNKT C	MESSZEITPUNKT D	Gesamt
N	195	263	210	98	766

Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen

6. Ergebnisse

6.1 Deskriptive Befunde zur universitären Betreuungsqualität während der Praxisphase

Die Beurteilungen der Studierenden zu den begleitenden universitären Veranstaltungen des Praxissemesters sowie die Unterstützung in Nachgesprächen bei Unterrichtsbesuchen sind zentrale Untersuchungsgegenstände dieses Beitrags. Die Begleitung setzt sich in der Durchführungsphase I (Förderschule/Beratungs- und Förderzentren) aus begleitenden Veranstaltungen des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung und (nach Möglichkeit mindestens) einem Unterrichtsbesuch der universitären Praktikumsbeauftragten mit einem Nachgespräch zusammen. Für die Durchführungsphase II (Regelschule) besteht die Betreuung aus begleitenden Veranstaltungen und Unterrichtsbesuchen universitärer Praktikumsbeauftragter der jeweiligen Fachdidaktiken, was hier mit der Subskala ‚Aufgabenerfüllung universitäre Begleitung' erfasst wird. Um die Bewertung der Betreuungsqualität einschätzen zu können, werden zunächst deskriptive Befunde zur universitären Betreuungsqualität dargestellt (vgl. Tabelle 3). Insgesamt liegen die Werte über dem theoretischen Mittel von 3.5, was darauf hinweist, dass die begleitenden Veranstaltungen im Durchschnitt als gut eingeschätzt werden. Zudem wird die Betreuung im Rahmen von Unterrichtsbesuchen nochmals deutlich positiver bewertet. Dies gilt sowohl für die Betreuung durch die Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung als auch für die Betreuung durch die Praktikumsbeauftragten der Fachdidaktiken.

Tab. 3: Deskriptive Statistik zur Einschätzung der universitären Begleitung durch die Studierenden im Praxissemester

	N	Anzahl Items	Mittelwert	Standardabweichung
Qualität der begleitenden Veranstaltungen des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung	198	9	4.45	.90
Qualität der begleitenden Veranstaltungen der Fachdidaktiken	208	9	4.31	.95

12 Der deutliche Rückgang der Teilnahmebereitschaft zu Messzeitpunkt D geht auf eine Änderung des Erhebungsmodus zurück: Die Messzeitpunkte A–C wurden in Präsenz in den begleitenden Lehrveranstaltungen zum Praxissemester erhoben, ab dem Messzeitpunkt D erfolgte die Einladung zur Teilnahme per E-Mail und die Befragung als asynchrone Online-Befragung.

Unterrichtsbesuch in Durchführungsphase I stattgefunden: 74 %*				
Dialogqualität mit Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung	144	4	5.38	.77
Feedback und Reflexion mit Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung	143	5	5.0	1.00
Unterrichtsbesuch in Durchführungsphase II stattgefunden: 92 %				
Dialogqualität mit Praktikumsbeauftragten der Fachdidaktiken	184	4	5.42	.85
Feedback und Reflexion mit Praktikumsbeauftragten der Fachdidaktiken	185	5	5.03	1.02

*Anmerkung: Antwortskalen der Konstrukte 1 = geringe Zustimmung bis 6 = hohe Zustimmung. * Auslandspraktika können im Praxissemester der Lehramtsstudierenden an der JLU ausschließlich in der Durchführungsphase I erfolgen, da in der Durchführungsphase II parallel Präsenzveranstaltungen an der Universität stattfinden. Außerdem liegen einige Förderschulen (auf Wunsch der Studierenden bspw. aufgrund des Heimatortes) nicht im zumutbaren Radius für einen Unterrichtsbesuch durch Praktikumsbeauftragte. In den beiden untersuchten Kohorten trafen diese beiden Entfernungsgründe für fehlende Unterrichtsbesuche auf insgesamt 33 Prozent der Studierenden zu.*
Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

6.2 Analyse der emotionalen Erschöpfung im Längsschnitt

Bevor die erste Forschungsfrage in den Blick genommen wird, werden zunächst deskriptive Statistiken zu der abhängigen Variable emotionale Erschöpfung berichtet (vgl. Tabelle 4). Diese deskriptive Analyse wurde aufgrund der beobachteten und nicht geschätzten Werte durchgeführt. Insgesamt liegen die Werte zu allen vier Messzeitpunkten (A bis D) unter dem theoretischen Mittel von 3.5. Dies kann als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass die befragten Studierenden des Förderschullehramts den Items zur Messung der emotionalen Erschöpfung im Durchschnitt eher nicht zugestimmt haben.

Tab. 4: Deskriptive Statistik zur Einschätzung der emotionalen Erschöpfung durch die Studierenden im Praxissemester

Abhängige Variable Emotionale Erschöpfung	**N**	**Anzahl Items**	**Mittelwert**	**Standardabweichung**
Messzeitpunkt A	195	4	3.45	1.17
Messzeitpunkt B	263	4	3.18	1.22
Messzeitpunkt C	210	4	3.03	1.25
Messzeitpunkt D	98	4	3.19	1.15

Anmerkung: Antwortskala des Konstruktes 1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu. Die geringfügige Abweichung zu den Mittelwerten, die im Text berichtet werden (Längsschnitt-Ergebnisse), kommt durch die Verwendung des Wide-Datensatzes zustande, der für die deskriptiven Statistiken benutzt wurde. Das Wide-Format gibt die beobachteten und nicht die aus dem Modell geschätzten Werte wieder.
Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

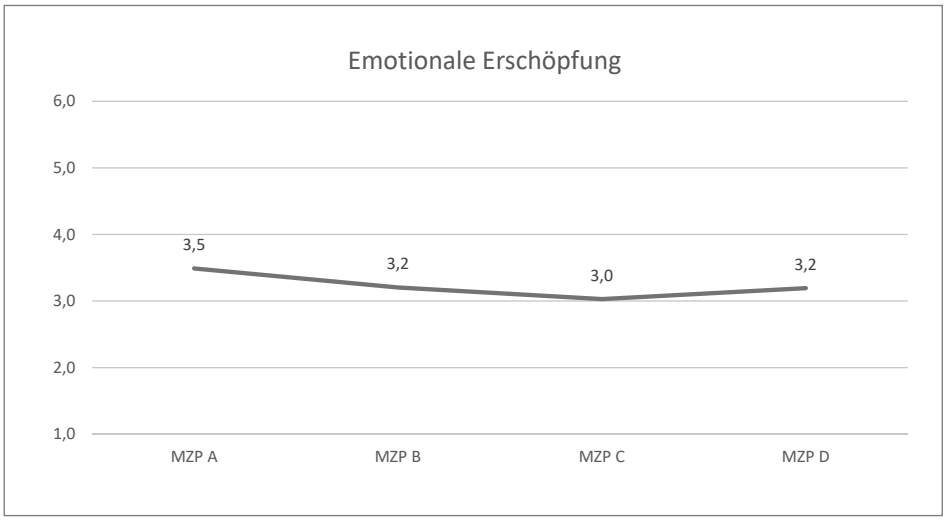


Abb. 1: Längsschnittlicher Verlauf der emotionalen Erschöpfung über die Praxisphase hinweg. Anmerkung: Das Konstrukt wird mit vier Items gemessen, deren Mittelwert gebildet wurde. Antwortskala von 1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu. In diese Analyse gehen alle Fälle ein, die gültige Werte für den jeweiligen Messzeitpunkt aufweisen (N = 766 Fälle, N = 321 Personen). Der Einfluss von der Kohorte und der studierten ersten Fachrichtung wurde geprüft, es ergaben sich keine signifikanten Effekte, deshalb wurden sie nicht weiter berücksichtigt.
Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

Die Analyse des längsschnittlichen Verlaufs emotionaler Erschöpfung wird mithilfe des Long-Datensatzes durchgeführt. Um die erste Forschungsfrage beantworten zu können, wird zunächst der Verlauf der emotionalen Erschöpfung über die Praxisphase hinweg im Rahmen von vier Messzeitpunkten (beginnend direkt vor der Praxisphase zu Messzeitpunkt A bis ca. sechs Monate nach der Praxisphase zu Messzeitpunkt D) untersucht. Der ersten Hypothese zufolge wird erwartet, dass die emotionale Erschöpfung bei Studierenden während des Praxissemesters ansteigt. Das Konstrukt ‚emotionale Erschöpfung' wurde mit vier Items auf einer sechsstufigen Antwortskala (Skala von 1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu) erhoben. In der längsschnittlichen Analyse zeigt sich, dass die emotionale Erschöpfung direkt vor der Praxisphase im Mittel bei 3.49 (SD = .08), also knapp unter dem theoretischen Mittelwert der Antwortskala liegt. Über das Praxissemester hinweg (zwischen den Messzeitpunkten A und C) sinkt die mittlere selbstberichtete Erschöpfung ab, bevor sie in der sich anschließenden universitären Phase wieder leicht ansteigt. Ein gutes halbes Jahr nach dem Praktikum (Messzeitpunkt D) liegt sie jedoch weiterhin unter dem theoretischen Mittelwert (M = 3.19, SD = .11). Signifikante Differenzen der Mittelwerte dieser Verlaufskurve zeigen sich zwischen den Messzeitpunkten A und B (M_{Diff} = 0.29, p = .006) sowie zwischen A und C (M_{Diff} = 0.47, p < .001). Der leichte Anstieg der emotionalen Erschöpfung zwischen den Messzeitpunkten C und D (also im Anschluss an das Praxissemester) wird zwar nicht signifikant (M_{Diff} = -0.16, p = 1.000), steigt im Mittel aber

auf ein ähnliches Maß wie zum Messzeitpunkt B. Insgesamt fühlen sich die Studierenden während der schulischen Praxisphase also im Mittel etwas, aber nicht signifikant weniger erschöpft als während der anschließenden hochschulischen Phase. Der längsschnittliche Verlauf der emotionalen Erschöpfung wird in Abbildung 1 dargestellt.

6.3 Einfluss der Qualität der Begleitung auf die emotionale Erschöpfung

Wie empirische Studien zeigen, kann eine gute Begleitung während der schulischen Praxisphasen das Belastungsempfinden verringern (vgl. Kapitel 2.3). Deshalb interessiert in den weiteren Analysen der vorliegenden Studie die Entwicklung emotionaler Erschöpfung direkt im Anschluss an die Praxisphase sowie der Einfluss der universitären Begleitung im Praktikum auf diese Entwicklung. Gemäß der zweiten Hypothese wird erwartet, dass Studierende, die der universitären Lernbegleitung eine hohe Qualität bescheinigen, von einem niedrigeren Beanspruchungserleben berichten als Studierende, die deren Qualität schlechter einschätzen.

6.3.1 Qualität der begleitenden Veranstaltungen zum Praxissemester

Zunächst wird die Beurteilung der Qualität der begleitenden Veranstaltungen für die beiden Durchführungsphasen in die Analyse einbezogen. Unter dieser Bedingung wird der Anstieg der emotionalen Erschöpfung nach der Praxisphase signifikant (M_C = 2.91, M_D = 3.40, M_{Diff} = .49). Werden die Einflüsse der begleitenden Veranstaltungen betrachtet, so zeigt sich, dass die Einschätzung der begleitenden Veranstaltung des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung keinen signifikanten Einfluss auf diesen Anstieg aufweist. Die Einschätzung der begleitenden Veranstaltungen der Fachdidaktik hingegen hat einen signifikanten negativen Einfluss, schwächt den Anstieg emotionaler Erschöpfung also ab (B = -.28, p = .002). Zudem zeigen sich in

Tab. 5: Parameterschätzung für die Qualität der begleitenden Veranstaltungen des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung und die der Fachdidaktik auf die emotionale Erschöpfung

	B	Standardfehler	Sig.
Konstanter Term	5.19	.53	.000
[Messzeitpunkt = C][1]	-.48	.14	.001
[Kohorte = 53][2]	.34	.16	.039
Qualität begleitender Veranstaltungen der Förderpädagogik	-.16	.10	.099
Qualität begleitender Veranstaltungen der Fachdidaktiken	-.28	.09	.002

Anmerkung: Die Konstrukte zur Qualität der begleitenden Veranstaltungen werden mit jeweils 9 Items gemessen, deren Mittelwerte gebildet wurden, Antwortskala 1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu. Anzahl Fälle: N = 233. Kontrolliert wurde für Interaktionseffekte mit dem Messzeitpunkt sowie für Kohorte. Die Interaktionseffekte werden im Gegensatz zur Kohorte nicht signifikant und deshalb aus der Analyse ausgeschlossen. [1] Referenzkategorie: Messzeitpunkt D. [2] Referenzkategorie: Kohorte 54. Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

der Kohorte 53 gegenüber der Kohorte 54 signifikant höhere Werte der emotionalen Erschöpfung, die nicht durch die Qualität der begleitenden Veranstaltungen erklärt werden (vgl. Tabelle 5). Für diese Analyse wurden keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Qualität begleitender Veranstaltungen festgestellt.

6.3.2 Qualität der Unterstützung bei Unterrichtsbesuchen von Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung

Die Begleitung durch Unterrichtsbesuche in der Durchführungsphase I (Förderschule) erfolgt durch Praktikumsbeauftragte des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung. Die Nachgespräche zu den Unterrichtsbesuchen beurteilen die Studierenden im Hinblick auf die wahrgenommene ‚Dialogqualität' sowie die Wahrnehmung des Feedbacks zum Unterrichtsversuch. Beide Aspekte der förderpädagogischen Begleitung werden auffallend gut beurteilt, die Mittelwerte liegen dementsprechend deutlich über dem Skalenmittelwert (vgl. Tabelle 3). Die längsschnittliche Analyse zeigt, dass beide Aspekte in Interaktion mit dem Messzeitpunkt einen signifikanten Einfluss auf den Verlauf emotionaler Erschöpfung nach dem Praxissemester haben (vgl. Tabelle 6).

Tab. 6: Einfluss der Qualität des Nachgesprächs mit Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und inklusive Bildung auf die emotionale Erschöpfung

	B	Standardfehler	Sig.
Konstanter Term	5.0	.99	.000
Messzeitpunkt*Feedback und Reflexion Förderpädagogik	-	-	.041
Messzeitpunkt*Dialogqualität Förderpädagogik	-	-	.029
Feedback und Reflexion Förderpädagogik [MZP C]	.06	.10	.550
Feedback und Reflexion Förderpädagogik [MZP D]	-.27	.15	.077
Dialogqualität Förderpädagogik [MZP C]	-.53	.14	.000
Dialogqualität Förderpädagogik [MZP D]	-.08	.18	.667
Messzeitpunkt C	.47	1.08	.663

Anmerkung: Die Konstrukte zur Qualität der Begleitung bei Unterrichtsbesuchen werden mit vier Items (Dialogqualität Nachgespräch) bzw. fünf (Feedback und Reflexion) Items gemessen und die Mittelewerte gebildet. Anzahl Fälle: N = 187. Antwortskala 1 = stimmt nicht bis 6 = stimmt genau. Eine Vorabprüfung ergab, dass die Kohorte keine signifikanten Effekte aufweist, so dass sie aus dem Modell entfernt wurde.
Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

Konkret zeigt sich, dass Studierende, die eine gute Begleitung erfahren haben, v. a. direkt im Anschluss an die Praxisphase von einer geringeren emotionalen Erschöpfung berichten als Studierende, die sich in Bezug auf die Dialogqualität weniger gut begleitet gefühlt haben. Die Studierenden unterscheiden sich also darin, wie erschöpft sie direkt nach dem Praxissemester sind. Je nachdem, welche Ausprägung diese Ein-

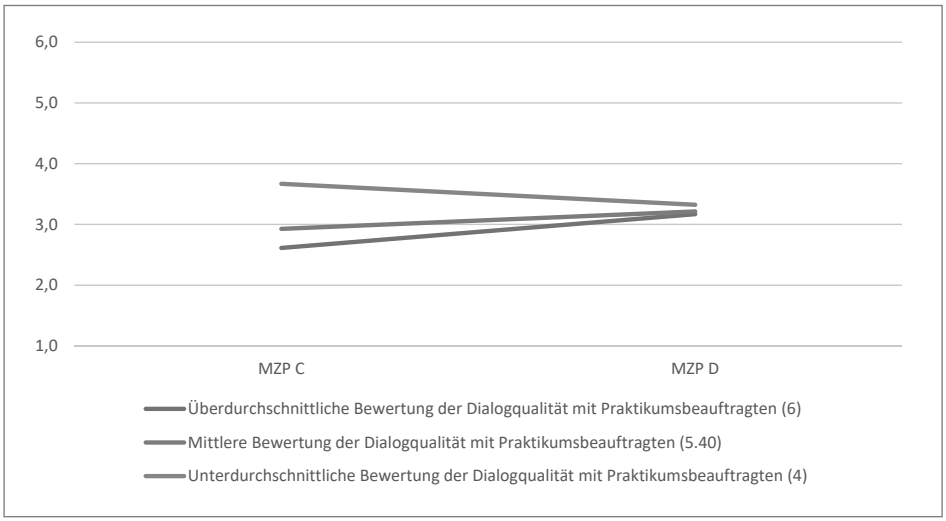


Abb. 2: Verlauf der emotionalen Erschöpfung unter verschiedenen Bedingungen der Dialogqualität mit Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung. Anmerkung: Antwortskala 1 = stimmt nicht bis 6 = stimmt genau. Anzahl Fälle: N = 187.
Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

schätzung zu diesem Zeitpunkt einnimmt, findet ein Anstieg oder ein Absinken in der darauffolgenden universitären Phase statt. Konkret bedeutet dies, dass die Erschöpfung in der universitären Phase (leicht) ansteigt, wenn die Dialogqualität während der Praxisphase als sehr gut oder auf mittlerem (immer noch sehr hohen) Niveau beurteilt wird. In der Gruppe, die die Dialogqualität im Vergleich zu den anderen Befragten unterdurchschnittlich beurteilt, fällt die emotionale Erschöpfung nach der Praxisphase auf ein Niveau leicht unter dem Skalenmittelwert ab. Ein halbes Jahr nach dem Praktikum liegt die berichtete emotionale Erschöpfung unabhängig von der Dialogqualität des Nachgesprächs mit Praktikumsbeauftragten der Förderpädagogik auf einem ähnlichen Niveau (vgl. Abbildung 2).

Die Befunde der Analyse konditionaler Effekte der wahrgenommenen Konstruktivität von ‚Feedback und Reflexion' im Nachgespräch des Unterrichtsbesuchs der förderpädagogischen Phase des Praxissemesters ergeben ein etwas anderes Bild. Während die emotionale Erschöpfung direkt nach dem Praxissemester bei allen drei angenommenen Szenarien unter dem Skalenmittelwert bei ähnlichen Werten liegt, lässt die unterschiedliche Bewertung von ‚Feedback und Reflexion' im Nachgespräch die Geraden im Anschluss an das Praxissemester auseinanderdriften. Im Ergebnis bedeutet dies, dass sehr gute Bewertungen der Konstruktivität von ‚Feedback und Reflexion' im Gespräch keinen signifikanten Einfluss auf den Verlauf der emotionalen Erschöpfung haben. Eine durchschnittliche (ebenfalls noch sehr hohe) oder unterdurchschnittliche (bezogen auf die insgesamt sehr hohen Mittelwerte der Befragtengruppe) Bewertung führt jedoch zu einem leichten Anstieg emotionaler Er-

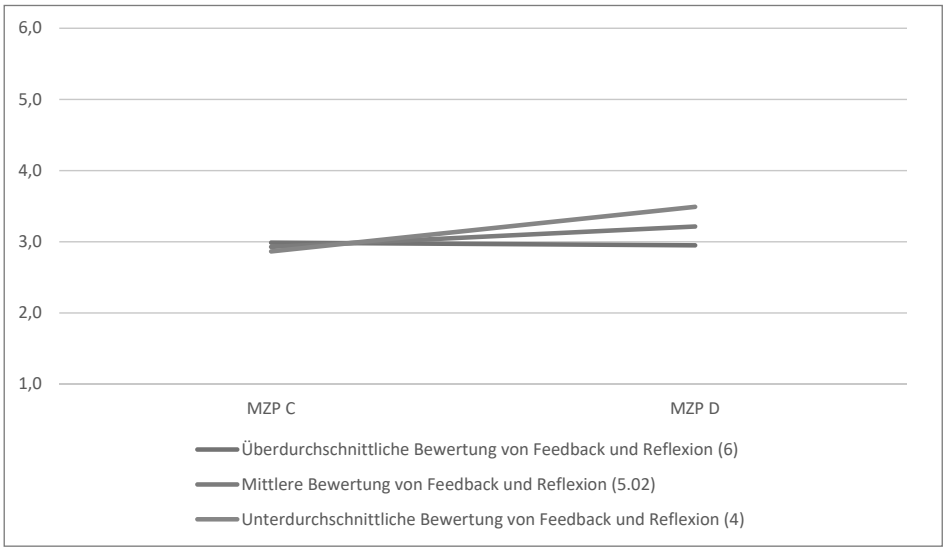


Abb. 3: Verlauf der Emotionalen Erschöpfung unter verschiedenen Bedingungen der Bewertung von ‚Feedback und Reflexion' mit den Praktikumsbeauftragten des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung. Anmerkung: Antwortskala 1 = stimmt nicht bis 6 = stimmt genau. Anzahl Fälle: N = 187. Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

schöpfung nach der Praxisphase, der bei unterdurchschnittlicher Bewertung auch signifikant wird (vgl. Tabelle 6). Wird also ‚Feedback und Reflexion' im Nachgespräch zum Unterrichtsbesuch überdurchschnittlich konstruktiv beurteilt, so bleibt die berichtete emotionale Erschöpfung auf dem gleichen Niveau wie direkt nach dem Praxissemester, nämlich unter dem Skalenmittelwert. Bei durchschnittlicher bzw. unterdurchschnittlicher Einschätzung fühlen sich die Studierenden ein halbes Jahr nach der Praxisphase zwar deutlich erschöpfter, die berichtete Erschöpfung liegt allerdings immer noch um den Skalenmittelwert (vgl. Abbildung 3).

6.3.3 Qualität der Unterstützung bei Unterrichtsbesuchen von Praktikumsbeauftragten der Fachdidaktiken

Die Begleitung durch Unterrichtsbesuche in der Durchführungsphase II des Praxissemesters an Regelschulen erfolgt durch die Praktikumsbeauftragten der jeweiligen Fachdidaktiken. Die Qualität der Nachgespräche wird ebenfalls im Hinblick auf ‚Dialogqualität' und Konstruktivität von ‚Feedback und Reflexion' beurteilt. Die Prüfung von Interaktionseffekten mit dem Messzeitpunkt ergibt für die Begleitung durch die fachdidaktischen Praktikumsbeauftragten keine signifikanten Effekte, weshalb diese aus den folgenden Analysen entfernt wurden. Es folgt ein Anstieg des Mittelwerts der emotionalen Erschöpfung unter Kontrolle der Gesprächsqualität von 3.03 (Mittelwert

zum Messzeitpunkt C) auf 3.36 (Mittelwert zum Messzeitpunkt D). Dieser Anstieg ist signifikant (M_{Diff} = .33, p = .019).

Tab. 7: Parameterschätzung für die Einflussvariablen ‚Feedback und Reflexion' und Dialogqualität Nachgespräch im Nachgespräch zum Unterrichtsbesuch in der Durchführungsphase II auf die emotionale Erschöpfung

	B	Standard-fehler	Sig.
Konstanter Term	5.18	.56	.000
[Messzeitpunkt = C][1]	-.33	.14	.019
Feedback und Reflexion Fachdidaktiken	-.08	.10	.418
Dialogqualität Fachdidaktiken	-.26	.12	.023

Anmerkung: Die Konstrukte zur Qualität der Begleitung bei Unterrichtsbesuchen werden mit 4 (Dialogqualität Nachgespräch) bzw. 5 (Feedback und Reflexion) Items gewertet und der Mittelwert gebildet. Antwortskala 1 = stimmt nicht bis 6 = stimmt genau. Anzahl Fälle: N = 249. Der Einfluss der Kohorte wird nicht kontrolliert. [1] Referenzkategorie: Messzeitpunkt D.
Quelle: Evaluation des Praxissemesters in Hessen.

Signifikanter Einflussfaktor in diesem Modell ist die ‚Dialogqualität' des Gesprächs. Eine positivere Einschätzung der ‚Dialogqualität' im Nachgespräch mit den Praktikumsbeauftragten der jeweiligen Fachdidaktik verringert das Niveau emotionaler Erschöpfung. Der Einfluss von ‚Feedback und Reflexion' des Nachgesprächs weist zwar in die gleiche Richtung, verringert also auch das Niveau der emotionalen Erschöpfung, ist allerdings sehr schwach und nicht signifikant (vgl. Tabelle 7).

7. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es aufzuzeigen, wie sich emotionale Erschöpfung von Studierenden des Förderschullehramts unter dem Einfluss des Praxissemesters entwickelt. Zudem sollte dargestellt werden, welche Rolle die universitäre Betreuung während dieser Praxisphase dabei einnimmt.

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage kann unter Verwendung von Längsschnittdaten gezeigt werden, dass die empfundene emotionale Erschöpfung sich im Verlauf des Praxissemesters (MZP A bis C) abschwächt. Dieses Ergebnis führt dazu, dass die aufgestellte Hypothese 1 mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden kann. Entgegen der Annahme, dass die emotionale Erschöpfung während der Praxisphase ansteigt, nimmt sie einen gegensätzlichen Verlauf: ihre Werte sinken im Vergleich zum Ausgangswert. Dies repliziert die Ergebnisse, die Römer et al. (2018) und Krawiec et al. (2020) in ihren Studien beschreiben. Römer et al. (2018) berichten ebenfalls sinkende Werte emotionaler Erschöpfung über ein Praxissemester hinweg (S. 279 f.). Krawiec et al. (2020) bestätigen dies auch für kürzere Praxisphasen (S. 276).

Der gegenläufige Befund eines Anstieges des Beanspruchungserlebens, den beispielsweise Jantowski und Ebert (2014) feststellen, könnte in den genutzten Instrumenten begründet liegen. Römer et al. (2018) untersuchen Beanspruchung unter

Verwendung ähnlicher Skalen, die sowohl das von Gumz et al. (2013) überprüfte „Maslach-Burnout-Inventory-Student Survey" als auch das „Maslach-Burnout-Inventory-General Survey" (Maslach et al., 1996) umfassen. Auch das hier genutzte Instrument von Kunter et al. (2010) basiert auf dem Maslach-Burnout-Inventory (Maslach & Jackson, 1981). Jantowski und Ebert (2014) setzen hingegen eine Skala ein, die sich spezifisch auf private und professionelle Beanspruchung im Kontext der Praxisphase bezieht, dabei jedoch das Beanspruchungserleben offenbar moderater abbildet und damit möglicherweise sensitiver auf den Umgang mit Herausforderungen in der Praxisphase reagiert.

Den hier eruierten Ergebnissen zufolge fühlen sich die untersuchten Studierenden während ihrer Praxisphase weniger emotional erschöpft, obwohl diverse Begleitfaktoren ein erhöhtes Beanspruchungserleben vermuten lassen. Lange Fahrzeiten zu Praktikumsschulen (Dreer, 2020, S. 207), die im vorgegebenen Einzugsgebiet der Universität durchaus auch auftreten können, oder das Jonglieren mit den unterschiedlichen Rollen als Lernende, Lehrende und Forschende (z. B. Rothland & Boecker, 2015, S. 123) werden offensichtlich wenig oder weniger belastend wahrgenommen. Auch in Bezug auf parallele Anforderungen von Studien- und Prüfungsleistungen (z. B. Holtz, 2014), die z. B. verstärkt in der Durchführungsphase II des Gießener Praxissemesters existieren, lassen sich keine messbaren negativen Effekte feststellen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Studierenden die Anforderungen einer langen praxisorientierten Phase während ihres Lehramtsstudiums gut verarbeiten. Das Erleben des Schulalltags durch unterrichtliche Tätigkeit wie auch die Interaktion mit unterschiedlichen Akteuren wirken sich positiv auf das emotionale Selbstempfinden aus, wie schon die Interviewstudie von Holtz (2014) offenlegt. Dies kann darin begründet liegen, dass Studierende die Schule einerseits aufgrund der eigenen Schullaufbahn als relativ vertrautes Umfeld erleben und andererseits erste Erfahrungen aus der neuen Perspektive am künftigen Arbeitsplatz Schule sammeln, was dem Berufswunsch entspricht und deshalb als positiver Stress empfunden wird. Dem gegenüber steht das vorübergehende Tätigkeitsfeld Hochschule mit seinen curricularen und prüfungsrechtlichen Anforderungen, die ebenfalls bewältigt werden müssen. Daran anknüpfend zeigen auch die deskriptiven Ergebnisse, dass die universitäre Betreuungsqualität während der Praxisphase (gemessen an den begleitenden Veranstaltungen und an den Unterrichtsbesuchen mit Feedbackgespräch) als gut bzw. sehr gut eingeschätzt wird.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage machen die Ergebnisse deutlich, dass die universitäre Begleitung Einfluss auf die emotionale Erschöpfung hat. Gemäß der zweiten Hypothese wird erwartet, dass sich eine qualitativ gute universitäre Lernbegleitung auf das subjektive Empfinden der emotionalen Erschöpfung bei Studierenden positiv auswirken kann. Es wurde argumentiert, dass Besprechungen von selbst durchgeführtem Unterricht in Praxisphasen nicht nur eine wichtige Lerngelegenheit im Professionalisierungsprozess darstellen können (Beckmann & Ehmke 2020), sondern in gewissem Maße auch die emotionale Erschöpfung von Studierenden verringern. Trotz der insgesamt hohen Zufriedenheit mit der Lernbegleitung lassen sich bei genauerer Betrachtung spezifische Wirkungsweisen einzelner Aspekte von Lernbe-

gleitung im Hinblick auf die Beeinflussung der emotionalen Erschöpfung feststellen. Dafür werden zunächst die Ergebnisse zur universitären Lernbegleitung in den fachdidaktischen und förderpädagogischen Veranstaltungen diskutiert. Die Ergebnisse der gemischten Modelle zeigen auf der einen Seite, dass eine positive Einschätzung der begleitenden fachdidaktischen Veranstaltungen die wahrgenommene Intensität der emotionalen Erschöpfung signifikant verringern kann. Auf der anderen Seite lässt sich für die begleitenden Veranstaltungen des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung dagegen kein signifikanter Einfluss feststellen. Wie sind die Befunde zu erklären?

Erstens stellt sich die Frage, ob durch die bereits im frühen Studienverlauf des Förderschullehramts immanente Fokussierung auf förderpädagogische Themen die Herausforderungen bereits in höherem Maße von den Studierenden anerkannt sind als die fachdidaktischen Problemfelder. Denn die Studierenden bewegen sich in der Durchführungsphase I in der studierten Schulform, die ihrem Berufswunsch entspricht. Insofern wäre es denkbar, dass der signifikante Einfluss der Fachdidaktik aus einem subjektiv höheren Bedarf an Hilfestellungen resultiert und im Gegensatz dazu förderpädagogische Begleitung weniger neuartige Impulse setzen kann, weil sie es vielleicht auch gar nicht muss. Es soll hier nicht der Eindruck einer Annahme entstehen, dass förderpädagogische Kompetenzen bereits ausgiebig vorhanden seien. Allerdings sollte hier in Erwägung gezogen werden, ob diese Studierendengruppe gerade im förderpädagogischen Bereich eine besondere – möglicherweise durch habituelle Einflüsse geprägte – Betrachtung mitbringt. Begründbar wäre dies damit, dass Studierenden, die sich für ein Studium für das Lehramt an Förderschulen entscheiden, verstärkt pädagogische Motive für ihre Studiengangwahl zugeordnet werden (Neugebauer, 2013, S. 162) und ihnen ein hohes soziales Interesse nachgewiesen wurde (Neugebauer, 2013, S. 169).

Ein weiterer potenzieller Grund für diese unterschiedlichen Befunde der beteiligten Bereiche Förderpädagogik und Fachdidaktik kann in der subjektiven Zielorientierung und der individuellen Selbstwirksamkeit gesehen werden. Denn wenn die Qualität der begleitenden Veranstaltungen der Fachdidaktik einen signifikanten senkenden Einfluss auf das Erschöpfungserleben aufweist, dann stellt sich die Frage, warum der Unterschied zur Förderpädagogik besteht? Wird die Fachdidaktik wie oben angedeutet in der subjektiven Beanspruchung als herausfordernder oder vielmehr als weiter entfernt vom eigenen Berufsziel oder -feld wahrgenommen? Der positive Effekt könnte sich auch deshalb einstellen, weil die Ausgangslage zwischen Förderpädagogik und Fachdidaktik unterschiedlich ist. Dies könnte insbesondere deshalb der Fall sein, weil die Studierenden zum Ende des Praxissemesters in der Durchführungsphase II allein aufgrund des zeitlichen Ablaufs schon viele Rückmeldungen von unterschiedlichen Akteuren erhalten haben und hier ggf. kumulative Effekte sichtbar werden. Bis zu diesem Zeitpunkt fanden Erprobungen an einer Förderschule bzw. einem BFZ mit begleitenden Rückmeldungen von dortigen Lehrkräften und förderpädagogischen universitären Praktikumsbeauftragten sowie anschließend weiteren Lehrkräften der Regelschule und fachdidaktischen universitären Praktikumsbeauftragten statt. Diese

Rückmeldungen stellen insgesamt ein multiperspektivisches Konglomerat dar, das ggf. einzelnen Personen nicht mehr eindeutig zuzuordnen ist bzw. in der Kumulierung breitenwirksamer ist. Darüber hinaus könnte eine Kombination erworbener Fertigkeiten vor dem Hintergrund einer Vielzahl unterschiedlicher Erprobungsmöglichkeiten hinzukommen, die mit der Interdisziplinarität und Interinstitutionalität aller am Professionalisierungsprozess beteiligten Akteure zusammenhängen.

Eine dritte Erklärung für den offenbar engeren Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und fachdidaktischer Begleitung ist im Studiendesign begründet. Die förderpädagogische Begleitung wird zum Messzeitpunkt B erhoben, die fachdidaktische Begleitung zum Messzeitpunkt C. Der untersuchte Verlauf der emotionalen Erschöpfung nach dem Praxissemester findet zwischen den Messzeitpunkten C und D statt. Dieser designbasierten Erklärung steht jedoch entgegen, dass die förderpädagogische Begleitung während der Unterrichtsbesuche dem Forschungsstand entsprechend (Staub et al., 2014) einen positiven Einfluss auf das Beanspruchungserleben aufweist (vgl. Kapitel 6.3.2). Eine positive Einschätzung der Nachgespräche zum Unterrichtsbesuch als spezifische Form der Lernbegleitung führt unter der Berücksichtigung eines Zeiteffektes zu einer geringeren emotionalen Erschöpfung. Während die Dialogqualität einen eher kurzfristigen Effekt zeigt, der sich später angleicht, wird der Effekt der Konstruktivität von Feedback und Reflexion erst deutlich später – zurück in der universitär-wissenschaftlichen Praxis – relevant für das Erleben emotionaler Erschöpfung. In diesem Zusammenhang geben Studierende, die von konstruktiv wahrgenommenem Feedback berichten, ein halbes Jahr nach der schulischen Praxisphase an, dass sie die universitären Anforderungen im Vergleich mit jenen Studierenden, die von weniger Konstruktivität berichten, weniger emotional erschöpfend empfinden. Diese Befunde sind jedoch nur mit größter Vorsicht zu interpretieren. Offensichtlich liegt bei den Befragungsinstrumenten zur Betreuung ein Deckeneffekt vor, d. h. fast alle Personen machen Angaben im oberen Bereich der Skala und nur wenige im mittleren und unteren Bereich, so dass es zu einer geringen Streuung kommt (Schäfer, 2016, S. 75). Daraus folgt, dass die festgestellten Effekte bei einer besser differenzierenden Skala also sowohl stärker werden als auch komplett verschwinden könnten.

Unabhängig von den konkreten Befunden steht zu vermuten, dass Studierende in Prüfungs- oder Lernsituationen die im Praxissemester erworbenen Kompetenzen für universitäre Anforderungen adaptieren können. Fehlen den Studierenden andernfalls für solche Momente Handlungsstrategien?

Für den Bereich der Fachdidaktik zeigt sich ein anderes Bild. Hier konnte der positive Effekt auf die Einschätzung der emotionalen Erschöpfung nur für eine Form der Lernbegleitung im Rahmen der Dialogqualität statistisch bedeutsam nachgewiesen werden: Die Dialogqualität des Nachgesprächs mit dem Praktikumsbeauftragten der jeweiligen Fachdidaktik kann das Niveau emotionaler Erschöpfung verringern. Studierende, welche das Nachgespräch positiv beurteilt haben, berichten von einer geringeren emotionalen Erschöpfung als Studierende, die die Nachgespräche negativer eingeschätzt haben. Die Wirksamkeit weiterer Einflussfaktoren im Zusammen-

spiel mit der Begleitung durch universitäre Betreuende, wie beispielsweise die Begleitung durch schulische Mentor*innen, oder auch die Kompetenz (-entwicklung) der Studierenden ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Analysen scheint zumindest der Zusammenhang von universitärer Begleitung und Erschöpfungserleben evident.

Nach diesen Aspekten ist jedoch auch eine wichtige Limitierung zu benennen. Diese Limitierung besteht in der vorliegenden Studie durch das spezifische Studiendesign innerhalb des Pilotprojektes ‚Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen'. Die vorliegenden Befunde beziehen sich ausschließlich auf Studierende des Förderschullehramts der Universität Gießen im Praxissemester. Diese werden – anders als an den anderen hessischen Standorten – in der Regel an zwei Schulen eingesetzt und sowohl durch die Förderpädagogik als auch die Fachdidaktiken begleitet. Die damit verbundenen Wechsel sind hinsichtlich der Rahmenbedingungen einerseits institutionell (Schulform), andererseits räumlich (tendenziell kürzere Fahrtwege zu den Regelschulen) und schließlich personell (Begleitpersonen der Förderpädagogik bzw. der Fachdidaktik, universitäre und schulische Begleitpersonen) zu verorten, wodurch ein größerer Pool beeinflussender Faktoren zugrunde liegt, als mit dieser fokussierten Untersuchung darstellbar wäre. So ist etwa davon auszugehen, dass eine universitäre Begleitung dann positiver wahrgenommen wird, wenn sie durch die räumliche Nähe leichter und unmittelbarer zu erbringen ist, d. h. im Zweifelsfall überhaupt erfolgt (vgl. Tabelle 3). Allein durch den politisch vorangetriebenen Rückbau der Förderschulen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention entstehen in diesem Bereich einerseits weitere Pendelstrecken, d. h. ggf. zusätzliche Stressfaktoren, andererseits treffen die Studierenden vor Ort auf tendenziell zahlenmäßig geringere Schüler*innengruppen, für die sich je nach Förderbedarf andere Fragen in der Begleitung stellen als im inklusiven Klassenzimmer der Regelschule.

Hinzu kommt ein hier nicht untersuchter Betreuungsvorteil an den Regelschulen: Neben den universitären Begleitpersonen werden die Studierenden während der Durchführungsphase durch schulische Mentor*innen unterstützt. An den Förderschulen sind dies im Regelfall ausschließlich die Förderschullehrkräfte vor Ort. An den Regelschulen finden sich neben den Regelschullehrkräften vor Ort zusätzlich sogenannte „BFZ-Kräfte", also Förderschullehrkräfte, die je nach Rahmenbedingungen in einem gewissen Stundenumfang an den Regelschulen verortet sind. Auf diese Weise können die Studierenden während der Durchführungsphase II für ihre spezifischen Fragen auf drei unterschiedliche Expertisen, nämlich die der Förderschullehrkräfte, der Regelschullehrkräfte und die der fachdidaktischen universitären Begleitpersonen zurückgreifen, wodurch potenziell eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Beantwortung individueller Anliegen besteht.

Die nachgelagerte Fragestellung nach konkreten Einflussfaktoren an die bereits erhobenen Daten lässt zudem keine tiefergehenden Interpretationen zu, weshalb eine weiterführende qualitative Datenerhebung und Auswertung ebenfalls sinnvoll erscheint, um ähnlich wie bei Holtz (2014) mit Fokusgruppeninterviews auch für die

hier untersuchte Gruppe konkrete Belastungsquellen zu identifizieren, um geeignete Steuerungselemente einsetzen zu können.

8. Schlussfolgerungen

In Praxisphasen werden Studierende durch unterschiedliche Betreuungspersonen professionell begleitet. Der Blick wurde hier auf die universitären Betreuer*innen gerichtet. Es wurde angenommen, dass eine gute Begleitung während der schulischen Praxisphase seitens des universitären Personals die emotionale Erschöpfung der Studierenden verringern kann. Ein positiver Effekt qualitativ hochwertiger Begleitung kann mit den vorliegenden Auswertungen bestätigt werden. Die berichteten Befunde, sowohl hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung der Studierenden des Förderschullehramts als auch bezüglich ihres Zusammenhangs zur universitären Lernbegleitung ergänzen bisherige Untersuchungen (z. B. Richter et al., 2011) insbesondere um die längsschnittliche Betrachtungskomponente im Kontext der schulpraktischen Studien bei gleichzeitiger Fokussierung auf die hochschulische Begleitung.

Der Konsens über die große Bedeutung der qualitativen Begleitung von Studierenden in Praxisphasen wird von Hesse und Lütgert (2020) sogar im Titel ihres Sammelbandes mit den Worten „Auf die Lernbegleitung kommt es an" zum Ausdruck gebracht. So scheint es auch förderlich zu sein, den Blick nicht nur auf die Praxisphasen zu richten. Lernbegleitung dürfte sich in allen Bereichen der universitären Ausbildung positiv auswirken. Die vorliegenden Befunde unterstützen die Argumentationslinie, dass eine weitere den Professionalisierungsprozess unterstützende Begleitung über einen längerfristigen Zeitraum, auch während der Phase wissenschaftlicher Praxis, also über das gesamte Studium hinweg, sinnvoll ist. Analog dazu dürfte eine persistente Begleitung von Studierenden im Studienverlauf ebenfalls dazu dienen, die Qualität und den Lernerfolg im Studium zu erhöhen. Wie aber Studierende eine Lernbegleitung im Verlauf des Studiums erfahren, hängt nicht nur stark von den unterschiedlichen Ressourcen der Hochschule (Personal, Ausstattung, Zeitkontingent) ab, sondern auch von den Studierenden selbst, wie auch von Krawiec et al. (2020, S. 284) betont wird. Neben innercurricularen Angeboten liegt häufig ein weitergehendes, extracurriculares oder auch ergänzendes (z. B. Aufbaustudiengänge) und somit freiwilliges Qualifizierungsangebot durch verschiedene Akteure vor und rückt die Frage in den Vordergrund, inwieweit dieses von der Zielgruppe „Lehramtsstudierende" angenommen wird. Nichtsdestoweniger scheint es in Anlehnung an bereits bestehende Konzepte auch eine hochschuldidaktische Frage zu sein, wie das Lehren und Lernen im Bereich der Lernbegleitung zur proaktiven Verringerung von emotionaler Erschöpfung im Studium weiterentwickelt werden kann. Als Potenzialbereich könnten Selbstwirksamkeitserfahrungen und konstruktives Feedback dienen, indem hieraus ressourcen- und lösungsorientierte Adaptierungen für das wissenschaftliche Studium folgen. Hierzu bedarf es weiterer Studien, die Konzepte in diesem Kontext evaluieren. Außerdem bleibt offen, wie es zu den festgestellten zeitlichen Interaktionseffekten kommt (vgl. Kapitel 6.3.2).

Da emotionale Erschöpfung zu einer reduzierten Leistungsfähigkeit führen (Blossfeld et al., 2014) und mitunter seelische Belastungen bis hin zum Burnout bedingen kann (Maslach & Jackson, 1981), muss den mildernden und entgegenwirkenden Einflussfaktoren eine wichtige Rolle zukommen. Bereits im Jahr 2007 machen Schaarschmidt und Kieschke darauf aufmerksam, dass mit der Diagnose Burnout schon Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst konfrontiert sind (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b). Eine in Bezug auf die professionelle Kompetenzentwicklung förderliche Begleitung kann den vorliegenden Ergebnissen zufolge präventiv auf eine solche individuelle Entwicklung wirken. Gleich zu Beginn des Beitrags wurde der Stellenwert der Lernbegleitung für Professionalisierungsprozesse hervorgehoben. Die berichteten Ergebnisse zeigen, dass nicht nur die Entwicklung fachlicher Kompetenzen durch die Lernbegleitung vorangetrieben wird, sondern insbesondere auch die Förderung sozialer und selbstwertschätzender Einstellungen, die wiederum auf ganzheitlicher Ebene die Professionalisierungsprozesse von Studierenden unterstützen dürften. Weitere – ggf. korrelierende – Einflussfaktoren (Schulwechsel, divergierende Systeme, weitere begleitende Akteure, spezifische Rollen-Faktoren etc.) und deren Einfluss auf das Belastungsempfinden bleiben in Folgestudien zu untersuchen.

Literatur

Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente*. GFPF; DIPF. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31262

Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts. Die Bedeutung von Zielorientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Persönlichkeitsmerkmalen im JD-R Modell.* Verlag Julius Klinkhardt.

Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R. & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (155–178). Edition ZfE 9. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10,* 191–209. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2

Beckmann, T., Ehmke, T., Dede, C., Kriel, A., Spöhrer, S. & Witt, S. (2020). Lernbegleitungen durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum – Worüber sprechen Lehrkräftebilder*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden? In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (41–58). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_01

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2014). *Burnout im Bildungssystem. Prävention und Intervention in den Ländern. Eine Zwischenbilanz*. vbw.

Bund und Länder (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes*. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf

Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom*. Springer. https://doi-org.ezproxy.uni-giessen.de/10.1007/978-3-642-36255-2

Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock" auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf, 4* (244–257).

Dreer, B. (2020). Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf". In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (207–227). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_11

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen (Helpers' ordeals: Stress and burnout in the human services professions)*. Asanger-Verlag.

Erpenbach, A. L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure: Herausforderungen für die Kohärenz. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (19–40). Verlag Julius Klinkhardt.

Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586

Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Beltz Juventa Verlag.

Görich, K. (2019). *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Dissertation. Universität Osnabrück. Verlag Julius Klinkhardt.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harrius & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (652–664). Waxmann.

Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion.* Springer VS.

Gumz, A., Erices, R., Brähler, E. & Zenger, M. (2013). Faktorstruktur und Gütekriterien der deutschen Übersetzung des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende von Schaufeli et al. (MBI-SS). *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 63 (77–84). Georg Thieme Verlag. http://dx.doi.org/10.1055/s-0032-1323695

Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (7–18). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_01

Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 01. August 2017, zuletzt geändert am 18.03.2021 (GVBl. 2017, 150) https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V2P52 (Letzter Zugriff: 12.10.2021).

Hintz, A. & Hübner, C. (2017). Doppelt qualifiziert für den inklusiven Schulkontext – Konzeption des Studiums der Bildungswissenschaften mit Integrierter Förderpädagogik, des Praxissemesters sowie des Aufbaumasters „Lehramt für sonderpädagogische Förderung" an der Universität Siegen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (123–134). Waxmann.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*, 207–216.

Hoferichter, F. (2019). Stressbewältigung durch Mentoring bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum. *journal für lehrerInnenbildung jlb, (3).* https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_10

Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester". Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie" und „Praxis" im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (97–118). Verlag Julius Klinkhardt.

Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (76–96). Verlag Julius Klinkhardt.

Karavaya, A. M. (2019). *Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden.* Dissertation, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. http://doi.org/10.25358/openscience-2379

Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (107–122). Springer Medizin Verlag.

Krawiec, V., Fischer, A. & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende,* Edition ZfE 9 (265–287). Springer VS.

Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(4)*, 945–966. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kunter, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Klusmann, U., Löwen, K., Richter, D., Voss, T. & Baumert, J. (2010). COACTIV-R: *Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt.* Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin: unveröffentlichtes Dokument.

Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2017).

Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Goethe Universität Frankfurt.

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (101–116). Verlag Julius Klinkhardt.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2,* 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Consulting Psychologists Press.

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(1)*, 157–184. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y

Norušis, M. J. (2010). *PASW Statistics 18 advanced statistical procedures companion*. Upper Saddle River, Prentice Hall.

Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen …* (69–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90221-0_4

Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (382–392). Verlag Julius Klinkhardt.

Peperkorn, M., Müller, K. & Paulus, P. (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24,* 1335–1354. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01053-0

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*, 35–59. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8

Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (265–286). Springer Fachmedien.

Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, 631–641. Waxmann.

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8(2),* 112–134. https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2015-8-2-digital/

Ruberg, C. & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. *Herausforderung Lehrer*innenbildung, 2(3),* 20–46. https://doi.org/10.4119/hlz-2456

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007a). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007b). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen,* 81–97. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6

Schäfer, T. (2016). *Methodenlehre und Statistik*. Springer.

Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule.* Beltz Verlag.

Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)*. Verlag Julius Klinkhardt.

Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, 335–358. Waxmann.

Stürmer, K. & Gröschner, A. (2018). Lehrerinnen und Lehrer. In M. Gläser-Zikuda, M. Harrius & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, 329–341. Waxmann.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz Verlag.

United Nations (UN) (2008). *UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)*. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en UN Doc. A/RES/61/106.

Von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2(1)*, 144–159. https://doi.org/10.4119/hlz-2439

Wildt, B. (2000). Beratung in Begleitung schulpraktischer Studien – Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In M. Bayer, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*, 226–238. Verlag Julius Klinkhardt.

Wisniewski, B. (2019). *Psychologie für die Lehrerbildung.* Verlag Julius Klinkhardt.

Zorn, S. K., Thönes, K. V. & Bellenberg, G. (2021). Universitäre Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester. Potentiale und Risiken für eine kohärente Lehrer*innenbildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung zwischen Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf – inter- und transdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Programmatiken der Lehrer*innenbildung*, 51–67. Waxmann.

10 Die Vorbereitung schulischer Mentor*innen auf das Praxissemester in Zusammenarbeit mit der Universität

Katja Hartig, Sabine Fabriz, Katja Knuth-Herzig, Yasemin Z. Varol & Claudia Krille

Abstract: Die Qualität von Praxisphasen wird entscheidend durch die Betreuungsqualität seitens schulischer Mentor*innen mitbestimmt. Im Rahmen der Erprobung des Praxissemesters in Hessen wurden Fortbildungen entwickelt, die schulische Mentor*innen über die Praxisphase informieren und professionelle Kompetenzen aufbauen, die für die Betreuung Studierender notwendig sind. Dieses Angebot soll die Qualität der Betreuung und damit den Erfolg der Praxisphase sichern. Dieser Beitrag beleuchtet zunächst, wie sich Mentor*innen auf ihre Tätigkeit im Praxissemester vorbereiten (N = 911). Außerdem beschäftigt er sich mit der Frage, in welchem Zusammenhang die Teilnahme an einer universitären Fortbildung mit dem wahrgenommenen Wissenszuwachs und der selbst eingeschätzten Betreuungsqualität steht. Dabei werden die Ergebnisse mit einer Gruppe Mentor*innen verglichen, die sich ohne universitäre Angebote vorbereitet hat. Die Ergebnisse zeigen, dass universitäre Angebote nicht in der Breite von den schulischen Mentor*innen wahrgenommen wurden. Es zeigten sich systematische Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen, aus denen Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten für Mentor*innen abgeleitet werden.

The quality of pedagogical internship in teacher education is strongly influenced by the quality of support provided by cooperation teachers. As part of the project "Praxissemester in Hessen", qualification courses were developed to inform cooperation teachers about the pedagogical internship and to build up the competences necessary for professionally mentoring student teachers. This offer is intended to ensure the quality of mentoring and thus the success of pedagogical internship. The present article investigates teachers' preparation for their mentoring role in the practice-based semester (N = 911). It further deals with relation between participation in a university training and the perceived increase in knowledge as well as the self-assessed quality of mentoring. Analysis were conducted to make group comparisons between mentors who prepared with university support and those who did not receive any support. Results show that the offer of university training was not widely perceived by cooperation teachers. Systematic differences were found and discussed between the

two groups studied. Conclusions for the design of university training for cooperation teachers are derived.

Keywords: Lehrkräftebildung, Praxissemester, schulische Mentor*innen, Fortbildung

teacher education, pedagogical internship, cooperation teachers, professional development

1. Einführung

Praxisphasen in der Lehramtsausbildung zielen mit unterschiedlichen Gewichtungen auf die Gelegenheit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Erprobung professioneller Kompetenzen oder auch auf die Überprüfung des Berufswunsches ab (vgl. z. B. Gröschner & Schmitt, 2010; Knuth-Herzig et al., 2018; Porsch, 2019; Schaefers, 2002). Dabei variieren die konkreten Ziele, mit denen Praxisphasen verknüpft sind, von Universität zu Universität durchaus (Hascher, 2007; Patry, 2014).

Im Hinblick auf ein Plädoyer für „ausdrücklich nicht […] mehr, sondern […] bessere Praxisphasen in der universitären LehrerInnenbildung" (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 8, sog. „Baumert-Kommission") spielt unter anderem die Qualität der Lernbegleitung eine bedeutende Rolle (vgl. Arnold et al., 2011; Gröschner, 2019; Gröschner et al., 2013; Hascher, 2006; Hoeltje et al., 2003; Ulrich & Gröschner, 2020). Es liegen Befunde vor, welche die Qualität von Praxisphasen mit einem selbstberichteten Erfolg von Praxisphasen verknüpfen. So berichten Ronfeldt et al. (2013) von höherer selbsteingeschätzter instruktionaler Qualität und auch Biermann et al. (2015) fanden, dass Studierende, welche die Qualität einer Praxisphase als hoch einschätzten, auch ihre eigene Handlungskompetenz höher einschätzten. Zu einer hohen Qualität gehört beispielsweise eine zielgerichtete Einbindung der Praxisphasen in die akademische Ausbildung (Biermann et al., 2015; Gröschner & Seidel, 2012; Müller, 2010). Dabei sind eine systematische Vor- und Nachbereitung des Praktikums auf Seiten der Hochschule (Gröschner et al., 2013; Hoeltje et al., 2003; Müller, 2010), aber auch seitens der Praktikumsschulen (Futter & Staub, 2008) besonders bedeutsam. Rothland und Boecker (2015) konnten zeigen, dass die Art der universitären und schulischen Betreuung insgesamt sowie die didaktische Gestaltung der Lernprozesse für eine erfolgreiche Praxisphase bedeutsam sind. Eine gute Betreuung der Studierenden durch schulische Mentor*innen wirkt sich beispielsweise positiv auf die Aufnahme und Dauer lernprozessbezogener Tätigkeiten (König et al., 2018), die Aufnahme und Beibehaltung günstiger Lernmuster (Festner et al., 2020) sowie die Berufsorientierung der Studierenden (Schubarth et al., 2014) aus. Insgesamt fühlen sich Studierende nach Praxisphasen in ihrer Berufswahl sicherer (Gröschner & Schmitt, 2010) und es finden sich konkrete Hinweise darauf, dass für die Themen Berufswahl und Berufseignung regelmäßige Reflexionsgespräche mit den begleitenden schulischen Mentor*innen und universitären Betreuer*innen im Praktikum besonders nützlich sind (Stiller, 2016). Auch

die wahrgenommene Akzeptanz durch schulische Mentor*innen spielt eine Rolle (Hascher, 2006). Fühlen sich die Studierenden von ihren schulischen Mentor*innen akzeptiert, so schließen sie indirekt auf ihre Berufseignung und der Weg für die Sozialisation im künftigen Arbeitsfeld ist geebnet (siehe auch Hascher & Moser, 1999, 2001; Seperson & Joyce, 1973).

Gleichzeitig sind schulische Mentor*innen nicht selbstverständlich in systematischer Weise auf diese wichtige Aufgabe in der Begleitung Studierender vorbereitet. Unterstützungsmaßnahmen über Lehrkräftefortbildungen können hier vorbereitend und begleitend greifen und das Handeln in der Betreuung professionalisieren. Solche Fortbildungen zielen typischerweise darauf ab, schulischen Mentor*innen wissenschaftlich fundierte Theorien, aber auch praktische Techniken und Methoden bereitzustellen, damit sie Lehramtsstudierende hinsichtlich ihres beruflichen Handelns professionell beraten und stärken können (z. B. Ophardt et al., 2019). Allerdings stellt es dabei eine Herausforderung dar, dass bundesweit zwar eine allgemeine Pflicht zur Fortbildung für Lehrkräfte besteht (Grothus, 2019; Kuschel et al., 2020), verbindliche Vorgaben in Hessen – wie in den meisten deutschen Bundesländern – jedoch nicht bestehen, auch nicht für Qualifizierungsangebote für schulische Mentor*innen und universitäre Praktikumsbetreuende in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Da auf diese Weise keine systematische Qualifizierung gesichert werden kann, hängt eine Fortbildungsteilnahme einerseits insbesondere mit intrinsischen Faktoren (z. B. Interesse) zusammen und steht andererseits in Konflikt mit der ohnehin schon hohen Arbeitsbelastung und Arbeitszeiten der Lehrkräfte sowie fehlenden Anreizen oder Ausgleichsmaßnahmen (für eine Zusammenfassung siehe Krille, 2020).

Diese Herausforderungen waren auch Teil der Überlegungen bei der Einführung eines Praxissemesters in Hessen. Im Rahmen der Evaluation zur Erprobung des Praxissemesters in Hessen wurde zunächst probeweise ein Langzeitpraktikum (ein Semester) seit dem Wintersemester 2015/2016 eingeführt (vgl. Mihmat-Jakubzyk et al., 2020). An der Goethe-Universität Frankfurt am Main absolvierten nur Studierende des Lehramts an Gymnasien das Langzeitpraktikum. Alle anderen Lehramtsstudiengänge blieben beim zuvor genutzten System der schulpraktischen Studien (Schulpraktische Studien I und II mit einer Länge von jeweils fünf Wochen im Verlauf des Studiums; siehe auch Klingebiel et al., in diesem Band). Parallel zur Einführung der neuen Praxisphase wurde eine Begleitstruktur implementiert, die die formalen und inhaltlichen Vorgaben beschreibt, die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen koordiniert sowie Vernetzungs- und Fortbildungsstrukturen etabliert (Knuth-Herzig et al., 2021). Für die (zukünftigen) schulischen Mentor*innen ergaben sich neue Anforderungen und Aufgaben im Hinblick auf die Gestaltung der Lernbegleitung, da sich das Praxissemester durch einen größeren zeitlichen Umfang von den zuvor etablierten zwei Praxismodulen unterschied. Die schulischen Mentor*innen fungieren im hessischen Modell, vergleichbar zu anderen Umsetzungen von Praxisphasen, als die Ansprechpersonen für die Studierenden in allen Schulbelangen während des Praxissemesters. Sie leiten die Studierenden bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsversuchen an und beraten sie auch bei Fragen der Berufswahl oder

anderen Belangen. Zu den Aufgaben der schulischen Mentor*innen gehören auch die Organisation des Praktikumsverlaufs in Zusammenarbeit mit den Studierenden und die Vermittlung der Studierenden an die entsprechenden Fachkolleg*innen. Auch das Gewähren von Einblicken in Tätigkeiten wie die Korrektur von schriftlichen Arbeiten, in Verwaltungsaufgaben einer Lehrkraft (Klassenbuch, Stoffverteilung etc.) und in alle Bereichen des Schullebens (Nachmittagsbereich, Arbeitsgruppen, Konferenzen, Ausflüge etc.) gehören zu den Aufgaben der schulischen Mentor*innen in Hessen. Zur Vorbereitung der schulischen Mentor*innen auf die Anforderungen bezüglich ihrer neuen Aufgabe wurden eigens für sie konzipierte Schulungsangebote der Goethe-Universität Frankfurt entwickelt (Fabriz et al., 2016). Unmittelbares Ziel war es dabei zunächst, die schulischen Mentor*innen in ihrer Arbeit zu unterstützen, aber auch die Qualität der Lernbegleitung in der Praxisphase langfristig zu sichern. Die vorliegende Studie prüft, inwiefern solche und andere Vorbereitungsangebote von schulischen Mentor*innen überhaupt genutzt werden und wie sie diese wahrnehmen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Rolle von schulischen Mentor*innen in der Lehramtsausbildung

Lehrkräfte sind in ihrer Rolle als schulische Mentor*innen gefordert, ihre eigene Erfahrung mit den Lehramtsstudierenden zu teilen, ihnen Feedback zu geben und dabei eine professionelle, durch Kooperation und Gleichstellung geprägte Beziehung zu den Studierenden aufzubauen (Beck & Kosnik, 2002; Clarke et al., 2014). Konkret unterstützen Lehrkräfte Studierende in den Praxisphasen häufig bei der Planung und Durchführung pädagogischer Handlungssituationen (vgl. König et al., 2014), geben aber auch informationsbezogene und emotionale Unterstützung (Richter et al., 2011). König und Rothland (2018) fanden beispielsweise, dass die emotionale Unterstützung durch schulische Mentor*innen einer emotionalen Erschöpfung von Studierenden entgegenwirkt. Hoferichter (2019) beschäftigte sich in ihrer Studie mit der Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien durch multiprofessionelles Mentoring und zeigte, dass es den schulischen Mentor*innen weniger gut gelingt, Stressbewältigungsstrategien zu vermitteln als Peer-Tutor*innen. Dies zeigt, dass die Betreuung durch schulische Mentor*innen zwar wichtig ist, aber nicht selbstverständlich gewinnbringend sein muss.

Im Hinblick auf die Erprobung professionellen pädagogischen Handelns ist eine gelingende Unterstützung insbesondere bei unterrichtsbezogenen Themen nicht gleichzusetzen mit einer angestrebten „Übernahme“ eigener Skills der schulischen Mentor*innen, sondern fordert Lehrkräfte darin, Studierende zu einer kritisch-reflexiven Haltung anzuleiten. In der Praxis ist bei Lehramtsstudierenden im Praktikum jedoch häufig die Übernahme von Handlungspraktiken betreuender Lehrkräfte zu beobachten, auch wenn diese aus didaktischer Sicht nicht immer günstig sind (bspw. ein hoher Anteil dominierender Unterrichtsgespräche; siehe zusammenfassend König & Rothland, 2018).

Die Rolle von schulischen Mentor*innen in der Lehramtsausbildung ist also bedeutend und verantwortungsvoll, da eine für Studierende erfolgreiche Praxisphase maßgeblich von der Qualität der Betreuung mitbeeinflusst wird. Schulische Mentor*innen sollten Vorbilder sein und diese Aufgabe möglichst freiwillig übernommen haben (Gröschner & Häusler, 2014). Dabei ist nicht selbstverständlich, dass die mit der Rolle der Mentor*innen verbundenen Anforderungen auch erfolgreich bewältigt werden (Hascher, 2006). So beschreiben auch William und Prestage (2002) die effektive Begleitung durch schulische Mentor*innen als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Lernerfahrung und fordern gleichzeitig die Vorbereitung von schulischen Mentor*innen auf ihre Rolle. Auch im bundesweiten Kontext in Deutschland lagen und liegen Forderungen nach einer Professionalisierung der Praxisbetreuung (z. B. Hascher, 2006) und entsprechenden Fortbildungsangeboten vor (Gröschner & Seidel, 2012; Weyland & Wittmann, 2010), da Lehrkräfte in ihrer Ausbildung keine systematische Vorbereitung auf diese Betreuungsaufgaben erfahren. Zudem liegen internationale Befunde vor, die nahelegen, dass das Betreuungsverhalten von Lehrkräften durch Unterstützungsmaßnahmen positiv beeinflusst werden kann (z. B. Crasborn et al., 2008; Valenčič Zuljan & Vogrinc, 2007; Williams & Prestage, 2002).

Angestoßen durch Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF, 2013) entstanden in den vergangenen Jahren in Deutschland zahlreiche Angebote, die sich auf Fortbildungsebene mit dieser Thematik befassen (z. B. Dressler et al., 2018; Völschow et al., 2019). Damit tragen die Projekte zu einer systematischen Verbesserung von Praxisphasen bei.

2.2 Merkmale wirksamer Lehrkräftefortbildungen

Nicht nur im Kontext der Vorbereitung und Schulung von schulischen Mentor*innen wird das Potential von Fortbildungsangeboten der dritten Phase als groß angesehen. So zeichnet sich diese dritte Phase der Lehrkräftebildung insbesondere durch ihre Länge aus und den berufsbegleitenden Ansatz, der es Lehrkräften ermöglicht, neue Erkenntnisse unmittelbar in der Praxis zu erproben (Vigerske, 2017). Dabei gibt es eine große Vielfalt an Lerngelegenheiten für Lehrkräfte, wobei den formalen Fortbildungsangeboten eine wichtige Funktion zugeschrieben wird (Richter, 2016). Trotz des großen Potentials sind Fortbildungsveranstaltungen jedoch auch mit Herausforderungen wie fehlendem Interesse von Lehrkräften, vermeintlich fehlendem Bezug zum Schulalltag, der fehlenden Vereinbarkeit mit beruflichen Aufgaben oder einem aus Lehrkräftesicht unangemessenem Zeitumfang konfrontiert (z. B. Krille, 2020). Auch wünschen sich Lehrkräfte immer wieder eine Incentivierung von Fortbildungsteilnahmen (vgl. Krille, 2020).

Bei der Planung und Durchführung von Lehrkräftefortbildungen sollten entsprechend die Bedürfnisse und Wünsche von Lehrkräften berücksichtigt werden, um deren Teilnahme zu unterstützen. Wie wirksam Fortbildungen schlussendlich sind, ist aber insbesondere von der inhaltlichen Relevanz sowie der sorgfältigen organisatorischen und didaktischen Gestaltung abhängig (Desimone, 2011). Ein umfassender Orientie-

rungsrahmen liegt mit dem erweiterten Angebots-Nutzungs-Modell von Lipowsky (2010, siehe auch Lipowsky & Rzejak, 2019) vor. Auf bildungspolitischer Ebene greift die Kultusministerkonferenz (KMK, 2020) mit ihren ländergemeinsamen Eckpunkten zur Fortbildung von Lehrkräften gemeinsame Standards auf, die eine hohe Qualität von Angeboten sichern sollen. Wichtige Aspekte sind demnach – in Übereinstimmung mit dem Modell von Lipowsky (2010) und anderen empirischen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Fortbildungen – unter anderem, dass Fortbildungen Phasen von Input, Erprobung und Reflexion vereinen, ausreichend Lernzeit zur Verfügung steht, evidenzbasierte Inhalte fokussiert werden, das Erleben von Wirksamkeit ermöglicht und die Kooperation zwischen Teilnehmenden gefördert wird.

Diese generell für Fortbildungsmaßnahmen formulierten Anforderungen lassen sich entsprechend auch auf Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen für Mentor*innen im Rahmen von Praxisphasen übertragen. So formulieren Aspfors und Fransson (2015) als Hauptmerkmale einer guten Mentor*innenausbildung, dass diese theoretisch und praktisch angelegt sein sollte, dass sie die Beobachtungs-, die Analyse- und die Reflexionsfähigkeit der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgreich fördern und die Fortbildungen eine gute kollegiale Atmosphäre haben sollen. Und auch die Qualitätsanforderung an Fortbildungen bezüglich der Anbahnung systematischer Kooperation mit anderen Teilnehmenden (Gräsel et al., 2006; KMK, 2020; Lipowsky & Rzejak, 2019) ist für die Fortbildung schulischer Mentor*innen von Relevanz, da nicht nur ein Erfahrungsaustausch auch über Schulen hinweg wertvoll sein dürfte, sondern über Kooperationen auch die Perspektive der betreuenden Personen an der Universität gezielt mit einbezogen werden kann und somit der Forderung nach dem Einbezug externer Expertise nachgekommen wird (Lipowsky & Rzejak, 2019).

3. Forschungsfragen

Ausgehend von der hohen Relevanz der Lernbegleitung während Praxisphasen von Lehramtsstudierenden und dem Potential von Fortbildungsveranstaltungen, Mentor*innen bei dieser Lernbegleitung zu unterstützen, untersucht die vorliegende Studie explorativ die Nutzung und Beurteilung von entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen. Der Fokus liegt dabei auf den schulischen Mentor*innen, die Studierende im neu eingeführten Praxissemester an der Goethe-Universität Frankfurt betreut haben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zum Zeitpunkt der Einführung der Fortbildungsangebote noch keine Hinweise darauf vorlagen, welche Herausforderungen die Erprobung des Praxissemesters mit sich bringen würde und welche Angebote diese Herausforderungen abfedern könnten.

So ist beispielweise das erste und obligatorische Fortbildungsangebot der Universität mit dem Titel „Basismodul“ eine reine Einführung in das Praxissemester, um einen Überblick zu (formellen) Prozessen und Abläufen des neuen Systems zu schaffen. Die hier auf eine kompakte Art und Weise dargestellten Informationen können allerdings auch mit mehr Aufwand über andere Kanäle erworben werden, wie beispielsweise über die *Handreichung Praxissemester*, welche durch die Akademie für

Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) zur Verfügung gestellt wird oder aber durch die Satzung, die durch das Hessischen Kultusministeriums erlassen wurde. Damit war zu Beginn des Programms noch nicht abzuschätzen, über welche Kanäle sich schulische Mentor*innen ihre Informationen verschaffen oder inwiefern diese auf die für sie aufbereiteten Angebote zurückkommen werden. Daher wurde ein explorativer Ansatz gewählt, um die Nutzung der Angebote zu erkunden.

Wie bereits herausgearbeitet, stellt die Begleitung von Lehramtsstudierenden hohe Anforderungen an schulische Mentor*innen. Entsprechend ist von großem Interesse, inwiefern sich (angehende) Mentor*innen auf ihre Aufgabe vorbereiten. Folglich lautet *Forschungsfrage 1: Bereiten sich schulische Mentor*innen auf ihre Tätigkeit als Betreuende im Praxissemester vor und wenn ja, auf welchem Weg? Nutzen sie Fortbildungsangebote der Universität?* Diese Forschungsfrage knüpft an Ergebnisse einer früheren Studie zum Praxissemester in Frankfurt an (Knuth-Herzig et al., 2021). Um Hinweise darauf zu bekommen, inwiefern zukünftig gegebenenfalls die Angebote selbst oder Informationen über diese Angebote für bestimmte Zielgruppen angepasst werden sollten, soll außerdem geprüft werden, ob sich Zusammenhänge der Nutzung mit persönlichen Merkmalen der schulischen Mentor*innen zeigen.

Vor dem Hintergrund, dass insbesondere formalen Fortbildungsangeboten ein großes Potential zugesprochen wird, ist es wichtig zu prüfen, in welcher Weise die für die schulischen Mentor*innen entwickelten Fortbildungsangebote tatsächlich wirksam sind. Das bereits eingeführte Angebots-Nutzungs-Modell von Lipowsky (2010) schlägt für die Evaluation von Fortbildungsangeboten vier Ebenen vor. Aus pragmatischen Gründen sollen zunächst nur die Einschätzung der Teilnehmenden (Ebene 1) sowie deren Wissenszuwachs (Ebene 2) fokussiert werden. Dementsprechend lautet Forschungsfrage 2: *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Nutzung der speziell auf die Bedarfe von schulischen Mentor*innen ausgerichteten Fortbildungsangebote an der Goethe-Universität Frankfurt und dem selbsteingeschätzten Verständnis der Strukturierung der Praxisphase sowie der selbst eingeschätzten Qualität ihrer Betreuung*?

Die im Zuge der Einführung des Praxissemesters in Hessen konzipierten Fortbildungsmaßnahmen orientieren sich, wie bereits ausgeführt, nah an den Bedürfnissen der (angehenden) schulischen Mentor*innen in Vorbereitung auf ihre Aufgabe und sind entsprechend den Qualitätsmerkmalen wirksamer Fortbildungen gestaltet worden. Bezugnehmend auf die Empfehlungen aus der Literatur zur Gestaltung von Fortbildungsangeboten im Hinblick auf ihre Effektivität und Nützlichkeit (siehe Aspfors & Fransson, 2015; Desimone, 2011; Lipowksy, 2010) lautet Forschungsfrage 3: *Wie schätzen künftige schulische Mentor*innen die Qualität einer ausgewählten Fortbildung innerhalb des Fortbildungsangebots der Goethe-Universität Frankfurt ein?* Hierbei werden Qualitätsmerkmale wirksamer Fortbildungen wie Praxisrelevanz, Nützlichkeit, Zufriedenheit mit der Fortbildung und der Wissenszuwachs in den Blick genommen.

4. Methode

4.1 Kontext der Studie

Um die Qualität der Studierendenbetreuung im Rahmen des neu eingeführten Praxissemesters zu fördern, hat das Interdisziplinäre Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt (IKH) in Kooperation mit dem Büro für Schulpraktische Studien der ABL im Jahr 2015 eine Schulungsreihe für universitäre Betreuer*innen und schulische Mentor*innen mit dem Titel „Beratung und Betreuung von Studierenden im Praktikum (BBSP)" konzipiert. Diese zielt darauf ab, schulische Mentor*innen und universitäre Betreuer*innen auf ihre neue Aufgabe vorzubereiten und sie zu begleiten. Die betreuenden Lehrpersonen sollen durch die Schulungen in ihrem professionellen Umgang mit Betreuungs- und Beratungsaufgaben unterstützt werden.

Das *Basismodul der Schulungsreihe* wurde als „Kick-off" der Schulungsreihe konzipiert und war für alle Mentor*innen vorgesehen. Alle anderen Teilmodule waren so konzipiert, dass sie sich inhaltlich ergänzten, jedoch unabhängig voneinander besucht werden konnten. Diese vier halbtägigen Module setzen die Schwerpunkte Diagnostik, Beratung und Feedback sowie den Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht (Fabriz et al., 2016)[1]. Entsprechend den Qualitätsanforderungen an wirksame Lehrkräftefortbildungen werden dabei grundlegende, aber auch aktuelle evidenzbasierte pädagogisch-psychologische Inhalte lernzielorientiert und bedarfszentriert vermittelt. Alle Schulen, die im Zuge des Praxissemesters mit der Goethe-Universität Frankfurt kooperierten, wurden vor Beginn des ersten Durchgangs des Praxissemesters über die Angebote informiert und schulische Mentor*innen zur Teilnahme eingeladen. Ebenso wurden die universitären Betreuer*innen eingeladen. Die Module wurden wiederholt in jeweils zeitlicher Nähe angeboten, so dass ein Bezug zwischen den Teilmodulen aus Sicht der Teilnehmenden einfach herzustellen sein sollte. Eine Beteiligung an den Angeboten war freiwillig; die Teilnahme am Basismodul sowie an mindestens drei weiteren Schulungen mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten wurde mit einem Zertifikat honoriert. Ein Spezifikum der Frankfurter Schulungsangebote war es, dass betreuende Personen aus Schule und Universität gemeinsam an den Veranstaltungen teilnahmen und so auch Gelegenheit zum Austausch und zur Vernetzung hatten. Das Schulungsangebot wurde kontinuierlich evaluiert und die Ergebnisse auch formativ für die Weiterentwicklung genutzt.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir auf das Basismodul, da es für alle an der Schulungsreihe teilnehmenden Mentor*innen relevant ist. Es zielte darauf ab, Teilnehmende über Ziele, Rollen (Studierende, universitäre Betreuer*innen, schulische Mentor*innen, Schulleitungen) und organisatorische Details des Praxissemesters zu informieren und das inhaltliche Themenfeld „Passung zum Lehramtsstudium" zu bearbeiten, das leitend für das Praxissemester in der Erprobung war. Methodisch um-

1 Das Schulungsangebot wurde in den darauffolgenden Semestern thematisch erweitert und flexibilisiert (z. B. durch die Entwicklung von Web Based Trainings oder die Ansprache weiterer Zielgruppen).

fasst das Basismodul neben Inputphasen moderierte Diskussionen über Möglichkeiten und Herausforderungen des Praxissemesters sowie Gruppenarbeitsphasen zum Einsatz des Feedbackinstruments. Das Basismodul wurde von je einer erfahrenen Mitarbeiterin der Pädagogischen Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt moderiert und die Inputphasen durch die für das Praxissemester zuständige Koordinatorin der ABL unterstützt.

4.2 Stichprobe

Insgesamt werden im Rahmen der folgenden Auswertungen Daten berichtet, die zwei verschiedenen Erhebungen entstammen: (1) der Evaluation der Schulungsangebote für universitäre Betreuer*innen und schulischen Mentor*innen im Praxissemester der Goethe-Universität Frankfurt (N = 170) sowie (2) der Befragung der schulischen Mentor*innen im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters (N = 911) zwischen März 2016 und September 2019. Alle befragten schulischen Mentor*innen waren als Betreuende in der Erprobung des Praxissemesters in Hessen für Studierende der Goethe-Universität Frankfurt im Gymnasiallehramt zuständig.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 wurde die Schnittmenge aus beiden Befragungen herangezogen. Für eine größtmögliche Schnittmenge wird für diesen Beitrag bezüglich der Schulungen ausschließlich die für das Zertifikat obligatorische einführende Veranstaltung „Basismodul" betrachtet. Die Datensätze aus beiden Erhebungen konnten mit Hilfe eines persönlichen Codes anonymisiert verknüpft werden. Die Teilstichprobe, für die eine Verbindung beider Befragungen möglich war (n = 38), nahm in der Zeit zwischen Juli und Oktober 2015 am Basismodul der Schulungsreihe und der zugehörigen Evaluation teil. Die Befragung zur Evaluation des Praxissemesters dieser Teilstichprobe fand schwerpunktmäßig zwischen März und Oktober 2016 statt, also etwa ein halbes bis ein Jahr später. Von diesen schulischen Mentor*innen waren 20 (52.6 %) weiblich und 17 (44.7 %) männlich (1 fehlende Angabe). Das durchschnittliche Alter lag bei M = 41.68 Jahren (SD = 9.27; Min = 29; Max = 59) und die durchschnittliche schulische Lehrerfahrung (inklusive Vorbereitungsdienst) bei M = 8.43 Jahren (SD = 3.17). Pro Jahr betreuten die schulischen Mentor*innen nach eigenen Angaben im Mittel M = 6.53 (SD = 4.64) Lehramtsstudierende im Praktikum (2 fehlende Angaben) und 74 % der befragten Mentor*innen haben bereits vor der Einführung des Praxissemesters Studierende im Schulpraktikum betreut.

4.3 Instrumente und Design

(1) Evaluation des Basismoduls im Rahmen der Evaluation der Schulungsangebote

Die Evaluation der halbtägigen Schulungsmaßnahme „Basismodul" erfolgte als summative Evaluation und umfasste eine Bewertung des Workshops, des eigenen Lernerfolgs sowie das selbsteingeschätzte Wissen vor und nach der Maßnahme als Indikator für den Lernerfolg auf Wissensebene.

Um die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu erheben, wurden sie gebeten, das Basismodul mithilfe einer Schulnote 1 (*sehr gut*) bis 6 (*unzureichend*) zu bewerten („*Insgesamt bewerte ich den Workshop als …*"). Um den selbsteingeschätzten Wissenszuwachs bezogen auf die Inhalte des Basismoduls zu erheben, wurden vor und nach dem Workshop fünf Items mit einer fünfstufigen Antwortskala von 1 (*sehr wenig*) bis 5 (*sehr viel*) eingesetzt (Beispielitem: „*Wie viel wissen Sie über Rahmenbedingungen des Praxissemesters in Hessen?*"). Diese Items wurden in Zusammenarbeit mit den Workshopleitenden so entwickelt, dass über die Abbildung der zentralen Inhalte die inhaltliche Validität angenommen werden kann. Die Items wurden als gemittelter Gesamtwert als Indikator für das subjektive Wissen herangezogen (Cronbachs $\alpha_{prä}$ = .77; Cronbachs α_{post} = .85).

Weitere 18 Items wurden eingesetzt, um die Qualitätsmerkmale guter Fortbildungen auf den fünf Dimensionen *Nutzen*, *Roter Faden*, *Ausgewogenheit von Theorie und Praxis*, *Motivation zum Lerntransfer* sowie *Transferdesign* bezogen auf den Workshop einschätzen zu lassen. Dafür wurden etablierte Skalen aus dem Fortbildungskontext genutzt und auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden adaptiert (siehe Tabelle 1). Alle Items wurden mit einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*stimme völlig zu*) erhoben. Als Maß für die interne Konsistenz wird Cronbachs α verwendet (vgl. Schermelleh-Engel & Werner, 2012). Während die interne Konsistenz der Skalen *Nutzen*, *Roter Faden* und *Ausgewogenheit Theorie-Praxis* als akzeptabel bis gut eingeschätzt werden kann, weisen die Skalen *Motivation zum Lerntransfer* und *Transferdesign* nach konventionellen Daumenregeln eine als moderat zu bewertende Reliabilität auf.

Tab. 1: Skalen zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen guter Fortbildungen

Skala	Beispielitem (Wortlaut)	Anzahl Items	*n*	Cronbachs α
Nutzen (LTSI; Holton et al., 2000)	Es hat sich für mich gelohnt, diesen Workshop zu besuchen.	3	35	.88
Roter Faden (Staufenbiel, 2000, Skala *Planung und Darstellung*)	Der Workshop verläuft nach einer klaren Gliederung.	4	36	.76
Ausgewogenheit Theorie-Praxis (TRIL, Gollwitzer & Schlotz, 2003, Skala *Anwendungsbezug*)	Es wurden Bezüge zwischen Theorie und Praxis aufgezeigt.	3	36	.83
Motivation zum Lerntransfer (GLTSI; Kauffeld, et al., 2008)	Ich glaube der Workshop wird mir helfen, die Betreuung von Studierenden im Praktikum besser zu bewältigen.	3	35	.53
Transferdesign (GLTSI; Kauffeld et al., 2008)	Die Aktivitäten und Übungen, die die TrainerInnen benutzen, helfen mir, das was ich gelernt habe, bei der Betreuung von Studierenden im Praktikum anzuwenden.	3	35	.59

*(2) Befragung der schulischen Mentor*innen im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters*

Im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters im Lehramtsstudium in Hessen wurden die schulischen Mentor*innen regelmäßig einmal pro Semester online zu ihrer Betreuungstätigkeit befragt. Der Befragungszeitpunkt lag immer nach dem Ende des Praxissemesters und wurde über LimeSurvey© als Onlinebefragung realisiert. Im Rahmen der jeweils ersten Befragung der Mentor*innen wurde unter anderem gefragt, wie sich die schulischen Mentor*innen auf ihre Rolle vorbereiten. Hierfür wurden sechs dichotome Items (ja/nein) zur Auswahl gestellt: Die Vorbereitung mit Beteiligung der Universität wurde mit drei Items erfragt (Vorbereitung gemeinsam mit Kolleg*innen/Praktikumsbetreuer*innen an der Universität, Besuch einer Infoveranstaltung an der Universität, Besuch eines oder mehrerer Workshops zur Mentor*innen-Weiterbildung an der Universität). Mit drei weiteren Items wurde die Vorbereitung ohne Beteiligung der Universität erfragt (Eigene Vorbereitung [Literatur etc.], Vorbereitung gemeinsam mit Kolleg*innen/Mentor*innen in der Schule, Vorbereitungsveranstaltung an einer außeruniversitären Einrichtung). Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.

Die Mentor*innen wurden zudem nach einer Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse rund um das neue Praxissemester gefragt („*Ist Ihnen das neue System des Praxissemesters hinsichtlich Aufbau und Zielsetzung bekannt?*"). Das Item konnte anhand einer sechsstufigen Skala 1 (*gar nicht*) bis 6 (*absolut*) beantwortet werden. Auch wurden sie gebeten, die selbst eingeschätzte Qualität ihrer Betreuung in insgesamt elf Items anzugeben. Die Items entstammen der Skala „Qualität Mentorenarbeit – Selbsteinschätzung" aus den Instrumenten der Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem, Abs et al., 2009) und wurden für den Kontext der Studie adaptiert. Beispielitems finden sich in Tabelle 2. Die Skala wurde im Original faktorenanalytisch als eindimensional abgesichert und besitzt für die Daten der vorliegenden Stichprobe mit Cronbachs α = .83 eine gute interne Konsistenz.

Tab. 2: Items zur Erfassung der Betreuungsqualität aus dem PEB-Sem

	Besipielitems (Wortlaut)
01	Ich begründe gegenüber den Praktikant(inn)en, warum ich bestimmte Entscheidungen im Unterricht treffe.
03	Von mir können Praktikant(inn)en lernen, wie man die Unterrichtszeit effektiv nutzt.
07	Ich bin für meine Tätigkeit als schulische(r) Betreuer(in) hinreichend ausgebildet.
11	Ich will an den Beratungen nach Unterrichtsbesuchen – wann immer es geht – teilnehmen.

Anmerkung: Alle Items wurden mit einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 6 (trifft völlig zu) erhoben.

4.4 Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde zunächst eine Gruppeneinteilung (Vorbereitung mit/ohne Universität) anhand der Beantwortung der sechs Items zur individuellen Vorbereitung auf die Tätigkeit als Mentor*in vorgenommen. Danach wurden Mittelwerte und Standardabweichungen zu verschiedenen Personenmerkmalen und Selbsteinschätzungen der Personen in den beiden gebildeten Gruppen berechnet. Zur Prüfung von Gruppenunterschieden wurden in Abhängigkeit vom Datenniveau der Variablen univariate Varianzanalysen (z. B. Alter, selbsteingeschätztes Wissen) oder ein Chi-Quadrat-Test (Geschlechterverteilung) angewendet. Die Analysen wurden mithilfe der Software SPSS (Version 27) vorgenommen.

5. Ergebnisse

5.1 Vergleich der schulischen Mentor*innen, die sich mit und ohne Beteiligung der Universität auf ihre Aufgabe vorbereitet haben

In einem ersten Schritt wurden zunächst ausschließlich Daten aus der Evaluation des Praxissemesters in Hessen und die Items zur Vorbereitung der schulischen Mentor*innen betrachtet. Die Verteilung der Antworten ist in Tabelle 3 dargestellt. Auffällig ist dabei, dass ein geringer Anteil der Befragten formale Angebote wie Vorbereitungsveranstaltungen (mit und ohne universitärer Beteiligung) nutzte und überwiegend eine eigenständige Vorbereitung oder gemeinsam mit Kolleg*innen erfolgte.

*Tab. 3: Angaben zur Vorbereitung der schulischen Mentor*innen auf ihre Rolle im Praxissemester*

Art der Vorbereitung	**Anteil der Zustimmungen (*N* = 911)**
Vorbereitung mit Beteiligung der Universität	
Vorbereitung gemeinsam mit Kolleg*innen/Praktikumsbetreuer*innen an der Universität	10 %
Besuch einer Informationsveranstaltung an der Universität	8 %
Besuch eines oder mehrerer Workshops zur Mentor*innen-Weiterbildung an der Universität	8 %
Vorbereitung ohne Beteiligung der Universität	
Eigene Vorbereitung (Literatur etc.)	62 %
Vorbereitung gemeinsam mit Kolleg*innen/Mentor*innen in der Schule	54 %
Vorbereitungsveranstaltung an einer außeruniversitären Einrichtung	3 %
Gar keine Vorbereitung	**9 %**

Anmerkung: Mehrfachnennungen waren möglich.

Wurde mindestens eines der drei Items zur Vorbereitung mit Universität (siehe Tabelle 3) mit „ja“ beantwortet, fand eine Zuordnung der Person zur Gruppe „Vorbereitung unter Beteiligung der Universität“ statt. Wurden alle drei Items zur Vorbereitung mit

Beteiligung der Universität verneint, wurde die Person der Gruppe „Vorbereitung ohne Beteiligung der Universität" zugeordnet. In Tabelle 4 sind die Unterschiede der beiden Gruppen hinsichtlich verschiedener persönlicher Merkmale, dem selbst eingeschätzten Wissen zum Praxissemester und der selbst eingeschätzten Qualität der Betreuung dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass die Maße zum Teil untereinander abhängig sind (z. B. Alter und Berufserfahrung). Der Gruppe, die sich mit Beteiligung der Universität vorbereitet hat, waren $n = 170$ Personen zugeordnet, von denen 53.5 % weiblich und 45.9 % männlich waren. In der Gruppe derer, die sich ohne Beteiligung der Universität auf ihre Aufgabe vorbereitet haben, befanden sich $n = 741$ Personen, 41.39 % hiervon weiblich und 37.7 % männlich. Von 20.91 % der Personen wurden keine Angaben gemacht. Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung unterschieden sich beide Gruppen bedeutsam dahingehend, dass sich in der Gruppe ohne Vorbereitung anteilig mehr weibliche Lehrkräfte befanden ($\chi^2(1) = 3.913$, $p = .048$).

*Tab. 4: Merkmale der schulischen Mentor*innen in den beiden Vorbereitungsgruppen*

Merkmal	**Mithilfe Universität ($n = 170$) *M (SD)***	**Ohne Universität ($n = 741$) *M (SD)***	**Statistiken des Unterschiedstests *M (SD)***
Soziodemographische Merkmale			
Alter (Jahre)	43.09 (9.13)	41.39 (9.36)	$F(1, 904) = 4.58$, $p = .033$
Berufliche Erfahrungen			
Berufserfahrung (Jahre)	13.73 (16.19)	11.50 (7.78)	$F(1, 896) = 6.94$, $p < .01$
Erfahrung in Lehrkräfteausbildung (Jahre)	5.77 (5.25)	3.99 (5.40)	$F(1, 894) = 15.00$, $p < .01$
Vorherige Beteiligung an Schulpraktischen Studien (ja/nein)	.66 (.48)	.55 (.50)	$F(1, 97) = 6.57$, $p = .011$
Selbsteinschätzungen*			
Kenntnisse zum Praxissemester	4.69 (1.49)	3.99 (1.52)	$F(1, 40) = 28.40$, $p < .001$
Qualität der eigenen Betreuung	4.79 (0.61)	4.41 (0.69)	$F(1, 18) = 9.20$, $p = .003$

*Anmerkung: * Skalierung 1 bis 6, höhere Werte drücken stärkere Zustimmung aus.*

Die Gruppen unterschieden sich in allen untersuchten Merkmalen signifikant voneinander: Die schulischen Mentor*innen, die sich ohne Beteiligung der Universität vorbereitet haben, waren signifikant jünger und unterschieden sich entsprechend auch im Hinblick auf die Berufserfahrung signifikant. Diese Gruppe hatte weniger Erfahrungen in der Ausbildung von Lehrkräften und gab seltener an, bereits vor der Einführung des Praxissemesters Studierende im Schulpraktikum betreut zu haben. Schulische Mentor*innen, die sich mit Beteiligung der Universität auf ihre Aufgabe vorbereitet haben, schätzten ihren Kenntnisstand signifikant höher ein als die andere

Gruppe. Das gleiche Bild ergab sich bei der selbsteingeschätzten Qualität der Betreuung.

5.2 Bewertung des Basismoduls für schulische Mentor*innen und selbsteingeschätzter Lernzuwachs

Um Forschungsfrage 3 zu beantworten, wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Zufriedenheit mit dem Workshop und fünf Qualitätsmerkmale im Anschluss an das Basismodul zu bewerten. Die *Bewertung des Basismoduls* mithilfe einer Schulnote lag im Mittel bei $M = 2.33$ ($SD = 0.66$, $n = 30$). Auch bei den Einschätzungen der Merkmale guter Fortbildungen lagen die Mittelwerte alle über dem Skalenmittel, was für eine eher positive Einschätzung des Workshops spricht. Die mittleren Werte lagen im Einzelnen für die Skala *Nutzen* bei $M = 3.20$ ($SD = 0.64$), beim Merkmal *Roter Faden* bei $M = 3.21$ ($SD = 0.60$), bei der *Ausgewogenheit Theorie-Praxis* bei $M = 2.84$ ($SD = 0.74$), bei der *Motivation zum Lerntransfer* bei $M = 3.20$ ($SD = 0.83$) und beim *Transferdesign* bei $M = 3.01$ ($SD = 0.61$). Betrachtet man das selbsteingeschätzte Wissen der Teilnehmenden im Basismodul, findet sich in der Befragung vor der Veranstaltung ein signifikant geringerer ($F[1, 35] = 62.02$; $p < .001$; partielles $\eta^2 = 0.64$) Mittelwert von $M = 2.65$ ($SD = 0.79$) im Vergleich zur Befragung nach dem Workshop ($M = 3.66$, $SD = 0.69$).

6. Diskussion und Ausblick

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich einerseits mit der Frage, wie sich schulische Mentor*innen auf ihre Tätigkeit im Praxissemester vorbereiten und ob sich Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an universitären Fortbildungsangeboten und Variablen wie der selbst eingeschätzten Qualität der Betreuung zeigen. Darüber hinaus sollte am Beispiel von Teilnehmenden einer konkreten Fortbildungsmaßnahme geprüft werden, wie die Mentor*innen die Veranstaltung entlang typischer Qualitätsmerkmale wirksamer Fortbildungen beurteilen.

Anhand der Befragungsdaten von schulischen Mentor*innen im Rahmen des Praxissemesters wurde zunächst untersucht, wie sie sich auf ihre Rolle vorbereiten (Forschungsfrage 1). Dabei zeigte sich, dass sie sich nur zum Teil explizit auf diese Tätigkeit vorbereiten. Nur ein vergleichsweise geringer Anteil nutzt dabei Angebote der Universität. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis zeigen sich in der Forschung zu Lehrkräftefortbildungen im Allgemeinen Hinweise darauf, dass Angebote von Universitäten verhältnismäßig selten besucht werden (Krille, 2020). Lehrkräfte im Schuldienst begründen dies unter anderem durch die zu große Ferne von der Schulpraxis (Stichwort „Elfenbeinturm“). Schulische Mentor*innen, die sich mithilfe dieser universitären Angebote vorbereiteten, sind signifikant älter, haben mehr Berufserfahrung sowie mehr Erfahrung in der Ausbildung und Betreuung angehender

Lehrkräfte. Dies steht im Einklang mit früheren Ergebnissen zum Praxissemester in Frankfurt (Knuth-Herzig et al., 2021), die ebenfalls zeigten, dass sich verstärkt ältere, erfahrene Lehrkräfte gemeinsam mit der Universität auf ihre Tätigkeit als Mentor*innen vorbereiteten.

Generell ist die Arbeitsbelastung sowie die Unvereinbarkeit mit der Arbeitszeit ein großes Hindernis für Lehrkräfte an einer Fortbildung teilzunehmen (Krille, 2020; Richter et al., 2020). Da die Mentor*innentätigkeit nicht mit einem Ausgleich durch eine geringere Unterrichtsverpflichtung einhergeht, können Fortbildungen jeglicher Art eine weitere zeitliche Belastung darstellen. Hier erscheinen möglicherweise aus Sicht der Lehrkräfte non-formale und an der Schule stattfindende Lerngelegenheiten attraktiver. Im vorliegendem Beitrag schlägt sich dies in der relativ hohen Zahl von Lehrkräften nieder, die angab, sich ohne universitäre Unterstützung vorbereitet zu haben. Um der zeitlichen Belastung von Lehrkräften und insbesondere Mentor*innen Rechnung zu tragen, könnte ein Ansatz sein, Online-Fortbildungen anzubieten. Bei diesen Formaten fällt zum Beispiel der oft als Hindernis angegebene Anfahrtsweg (z. B. Krille, 2020) weg und asynchrone Angebote bieten den Lehrkräften die Möglichkeit, sich die Bearbeitung zeitlich frei einzuteilen. Tatsächlich zeigte sich bei einer im weiteren Verlauf des Praxissemesters durchgeführten Bedarfsanalyse von Präferenzen der Mentor*innen für ein Durchführungsformat (online und/oder Präsenz), dass die Bereitschaft, an traditionellen Präsenzterminen teilzunehmen, unter den Befragten eher gering war (Türktorun et al., 2018). Das Basismodul, welches zunächst als Präsenzveranstaltung angeboten wurde, wurde im Laufe der Erprobung des Praxissemesters als Web Based Training angeboten.

Andere Gründe für die geringe Teilnahmequote an den universitären Fortbildungsangeboten sind möglicherweise, dass Informationen zur Durchführung des neuen Praxissemesters auch im Kolleg*innenkreis tradiert oder die Herausforderungen der Mentor*innenaufgabe nicht so hoch eingeschätzt wurden, insbesondere dann, wenn Lehrkräfte bereits erfahren in der Betreuung von Studierenden sind. Allerdings weisen die Ergebnisse mit Blick auf die Merkmale der Teilnehmenden hier darauf hin, dass gerade diejenigen Lehrkräfte mit mehr Betreuungserfahrung das Angebot der Universität nutzten.

Forschungsfrage 2 befasste sich mit der Frage, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den universitären Vorbereitungsangeboten mit dem selbsteingeschätzten Verständnis der Strukturierung der Praxisphase und der selbst eingeschätzten Qualität ihrer Betreuung gibt. Schulische Mentor*innen, die an den Vorbereitungsangeboten der Universität teilnahmen, schätzten sich selbst im Hinblick auf Aufbau und Zielsetzung des Praxissemesters als besser informiert ein und bewerteten die Qualität ihrer Betreuung höher als schulische Mentor*innen, die sich ohne Angebote der Universität vorbereiteten.

Schließlich befasste sich Forschungsfrage 3 damit, wie die schulischen Mentor*innen universitäre Vorbereitungsveranstaltungen wahrnehmen. Das für diesen Beitrag fokussierte und von den Mentor*innen besuchte Basismodul wurde mit Blick auf die Qualitätsmerkmale insgesamt als eher positiv eingeschätzt. Möglicherweise spielte

die bereits erwähnte Skepsis gegenüber universitären Fortbildungen auch bei den in der Evaluation des Praxissemesters befragten Lehrkräften eine Rolle, so dass sie eher kritisch eingestellt waren. Andererseits ist gerade diese Fortbildungsreihe sehr nah an der Praxis und speziell für den Bedarf der schulischen Mentor*innen konzipiert. Tatsächlich zeigte sich für die Skala „Ausgewogenheit Theorie-Praxis" der geringste Beurteilungswert der fünf Qualitätsmerkmale.

6.2 Limitationen

Zunächst muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass in die Analyse lediglich Daten von nur einem Universitätsstandort eingingen, der an der Erprobung zur Einführung des Praxissemesters beteiligt war. Die Goethe-Universität Frankfurt ist nur einer von drei Standorten in Hessen, an dem das Praxissemester zur Erprobung eingeführt wurde; hier fand das Praxissemester in der Erprobung nur im Gymnasiallehramt statt. Folglich wurden auch nur schulische Mentor*innen befragt, die Studierende an den entsprechenden Schulen betreut haben. Grundsätzlich wäre also ein Vergleich mit schulischen Mentor*innen der Universitäten Gießen und Kassel interessant, die im Rahmen der Erprobung die Durchführung des Praxissemesters im Lehramt für Grundschulen oder Haupt- und Realschulen (Universität Kassel) respektive im Lehramt für Förderschulen (Justus-Liebig-Universität Gießen) begleitet haben.

Um die Daten aus der Evaluation des Praxissemesters und der Evaluation des Basismoduls in Beziehung zu setzen, ergab sich nur eine sehr kleine Stichprobe für die Analysen. Durch die Freiwilligkeit beider Befragungen sowie Ungenauigkeiten bei der Angabe des persönlichen Befragungscodes konnten schlussendlich nur wenige Angaben berücksichtigt werden. Dabei ist nicht klar, inwiefern die einbezogenen Daten repräsentativ für alle anderen Befragten sind oder ob es systematische fehlende Werte gibt, zum Beispiel in der Form, dass besonders engagierte Mentor*innen keine Zeit fanden, an der Evaluation des Praxissemesters teilzunehmen oder ohnehin wenig motivierte Teilnehmende sich nicht beteiligten. Die Ansprache an die schulischen Mentor*innen erfolgte systematisch über alle Schulleitungen der beteiligten Schulen, jedoch konnte hier seitens der Universität nicht sichergestellt werden, dass alle schulischen Mentor*innen auch tatsächlich informiert wurden.

In Bezug auf die Einschätzung des Basismoduls durch die Teilnehmenden ist daran zu erinnern, dass es sich dabei nur um einen kleinen Ausschnitt aus dem Fortbildungsprogramm des IKH handelt und gerade zum Zeitpunkt der Neueinführung des Praxissemesters die Meinungen auf Seiten der Schulen gegenüber der Veränderung der Praxisphasen nicht unkritisch waren (z. B. GEW, 2015). Da das Basismodul viele Informationen zur Organisation und Durchführung des Praxissemesters an sich thematisierte und Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch anbot, wurden auch Bedenken offen diskutiert und die Skill-basierten Workshopanteile traten deutlich stärker in den Hintergrund als es bei den weiteren Modulen der Fall war. Insgesamt wurde die Maßnahme im Schnitt etwas weniger positiv bewertet als die anderen Angebote.

Die erhobenen Daten zeigen zwar auf, dass ein relativ geringer Anteil der schulischen Mentor*innen an den universitär angebotenen Vorbereitungsveranstaltungen teilnahm, allerdings wurde nicht erfragt, warum andere Mentor*innen nicht an diesen Veranstaltungen teilnahmen. Dieser Einblick würde es ermöglichen, die Angebote noch besser auf die Bedürfnisse einer möglichst großen Gruppe von Mentor*innen anzupassen (z. B. die Anpassung des Durchführungsformats). Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass die Analysen auf (Selbst-)Einschätzungen der Lehrkräfte beruhen und somit deren subjektive Wahrnehmung widerspiegeln. So wäre es wünschenswert, nicht nur das selbsteingeschätzte Wissen und dessen Zuwachs zu analysieren, sondern das erlernte und gegebenenfalls in die Betreuungssituation transferierte Wissen einzubeziehen. Wünschenswert wäre darüber hinaus die Nutzung eines Kontrollgruppen-Designs, bei dem der Wissenszuwachs von Mentor*innen über einen vergleichbaren Zeitraum untersucht werden könnte, die nicht an den universitären Vorbereitungsveranstaltungen teilgenommen haben.

6.3 Ausblick

Als Konsequenz aus der Tatsache, dass die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen einerseits erforderlich ist, anderseits die Fortbildungsbereitschaft von einer Reihe von Variablen beeinflusst wird, stellt sich die Frage, wie man die Teilnahmebedingungen gestalten kann, um eine größere Menge an Lehrkräften zu erreichen – zumal die Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Fortbildung im Sinne eines Wissenszuwachses gewirkt hat. Auch in den anderen Teilmodulen, die in diesem Beitrag nicht näher thematisiert wurden, zeigten sich positive Ergebnisse zur berichteten Nützlichkeit und zum Lernzuwachs über den Vergleich des subjektiven Wissens vor und nach den Modulen.

Auch da Hochschulen in der Lage sind, Fortbildungen mit wissenschaftlicher Aktualität und auch potentiell in Verschränkung zu Praxisphasen anzubieten, liegt es nahe, Mentor*innen weiterhin und an vielen Standorten mit kohärenten Angeboten zu unterstützen (vgl. z. B. Dressler et al., 2018; Völschow et al., 2019). Wünschenswerte Rahmenbedingungen wie eine systematische Freistellung von (zukünftigen) Mentor*innen für Fortbildungen oder eine Verbindlichkeit einer unterstützenden Qualifizierung sind dabei wenig beeinflussbar, jedoch können Gestaltungsmerkmale und Ansprachestrategien gezielt angepasst werden, um Fortbildungen wahrscheinlicher zu machen und zu erwartende Vorteile einer Teilnahme transparent an Lehrkräfte zu vermitteln.

Wie dargestellt, konnten zum Beispiel Angebote generiert werden, die entweder komplett zeit- und ortsunabhängig im Selbststudium bearbeitet werden können (Türktorun et al., 2018) oder in Blended-Learning-Formaten Anteile der Fortbildungen flexibel asynchron bereitstellen und positiv von Mentor*innen wahrgenommen wurden. Auch die Stärkung von Kooperationen zwischen Lehrkräften könnte weiter ausgebaut werden, um darinliegende Ressourcen nutzbar zu machen und Präferenzen von Lehrkräften entgegenzukommen (z. B. Gräsel et al., 2006). Bezüglich der Länge geplanter Fortbildungen fanden Johannmeyer und Cramer (2021) einen erfreulichen

positiven Zusammenhang zwischen der Länge von Veranstaltungen und der Teilnahme. Gegenüber der sonst häufig gefundenen Zurückhaltung von Lehrkräften bei längeren Fortbildungen, scheint dies ein ermutigendes Ergebnis. Um Lehrkräfte von dem Mehrwert von Fortbildungen zu überzeugen, sollten diese zum einen sorgfältig konzipiert sein, zum anderen aber auch zu erwartende Vorteile direkt kommunizieren.

Eine konsequente Beforschung von Fortbildungsmaßnahmen und auch der Tätigkeit von schulischen Mentor*innen im Kontext von Praxisphasen ist wünschenswert, um Evidenzen zu wirksamen Fortbildungen bereitzustellen und noch mehr über die Wirkweise von Betreuung in Praxisphasen zu erfahren. Forschungsimplikationen sehen wir im Zusammenhang mit der Reanalyse vorliegender Daten aus der Erprobung des Praxissemesters, aber auch darüber hinaus.

Es ist beispielsweise gut möglich, dass schulische Mentor*innen zu einem späteren Zeitpunkt als dem im Beitrag betrachteten an Fortbildungen teilgenommen haben. Im Rahmen der Analyse vorliegender Daten könnte dies vertieft betrachtet werden, auch wenn dann eine weniger große Homogenität bezüglich der Fortbildungsinhalte bestünde, da das Fortbildungsangebot der Universität über die Folgejahre thematisch ausgeweitet wurde. Weitergehend hätten längsschnittliche Begleitungen von schulischen Mentor*innen auch außerhalb der vorliegenden Daten die Möglichkeit, das Transferpotential von Fortbildungsinhalten zu beleuchten und eine noch engere Abstimmung auf Beratungsinhalte zuzulassen. Auch der systematische Einbezug einer Studierendenperspektive könnte in einem solchen Rahmen realisiert werden. Konkrete Fragen in diesem Zusammenhang wären beispielsweise, wie Studierende die Betreuung durch die (unterschiedlich gut) vorbereiteten schulischen Mentor*innen wahrnehmen und in welchem Zusammenhang die Einschätzungen mit Fortbildungs- und Vorbereitungsaktivitäten der schulischen Mentor*innen stehen. Hier wäre wiederum auch eine weitere Differenzierung dieser Aktivitäten von Interesse, etwa durch die Abfrage schulinterner Fortbildungen oder der Spezifizierung non-formaler Lerngelegenheiten (Fussangel et al., 2010).

Literatur

Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente.* Materialien zur Bildungsforschung, 22. GFPF, DIPF. https://doi.org/10.25656/01:3126

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Klinkhardt.

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75–86. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly, Spring*, 81–98.

Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-

service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 51*, 77–87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.005

BMBF. (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"*. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf

Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education. *Review of Educational Research, 84*, 163–202. https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education, 24*, 499–514. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, *92*, 68–71. https://doi.org/10.1177/003172171109200616

Dressler, J.-K., Michaelis, J. & Stern, F. (2018). Oldenburger MentorInnenqualifikation für Schulpraktika. *Journal für LehrerInnenbildung, 4*, 34–39.

Fabriz, S., Schulze-Vorberg, L. & Horz, H. (2016). „Beratung und Betreuung von Studierenden im Praktikum". Konzeption und Evaluation einer Schulungsreihe für schulische BetreuerInnen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 271–278). Shaker.

Festner, D., Gröschner, A., Goller, M. & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, Edition ZfE, Bd. 9 (S. 209–241). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7

Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_13

Futter, K. & Staub, F. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26,* 126–139. https://doi.org/10.5167/uzh-103237

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen (GEW). (2015). *Abschaffung des Praxissemesters nach § 15 Abs. 7 HLbG und § 19 HLbGDV: Beschluss des Landesvorstands der GEW vom 05.02.2015*. http://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/bildung/themen/lehrerbildung/bes_h3_abschaffg_praxissemester.pdf

Gollwitzer, M. & Schlotz, W. (2003). Das „Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL). In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (114–128). Deutscher Psychologen Verlag.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 545–561. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0167-0

Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie" zur „Praxis": Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Waxmann.

Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramts-

studierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Waxmann.

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?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171–183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, *21*, 89–97. https://doi.org/10.25656/01:2738

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*, 77–86. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090

Grothus, I. (2019). Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 19–24). Beltz.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Beltz.

Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Vol. 24. Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). Verlag Empirische Pädagogik.

Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 21*(3), 312–355.

Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*, 217–231.

Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T. (2003). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen: Befunde, Problemfelder, Empfehlu*ngen. Dissertationsschrift. Universität Bremen.

Hoferichter, F. (2019). Stressbewältigung bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum. Ergebnisse zum Mentoring. *Journal für LehrerInnenbildung, 3,* 98–104. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_10

Holton III, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resources Development Quarterly, 11*, 333–360. https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4%3C333::aid-hrdq2%3E3.0.co;2-p

Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24,* 1183–1204. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7

Kauffeld, S., Bates, R. A., Holton III, E. F. & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie, 7,* 50–69. https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.50

Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.

Klingebiel, F., Böhnert, A., Hartig, K. & Craatz, C. E. (2023). Die Evaluation des Praxissemesters in Hessen. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 15–30). Waxmann.

Knuth-Herzig, K., Fabriz, S., Hartig, K., Ulrich, I. & Horz, H. (2018). Wechsel- und Abbruchtendenzen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung. Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 20: Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität* (S. 199–221). Beltz.

Knuth-Herzig, K., Hartig, K., Ulrich, I. & Mihmat-Jakubzyk, S. (2021). Effekte der Vorbereitung von Mentor*innen in Zusammenarbeit mit der Universität. In S. Zankel, B. Brouer & J. Schulz (Hrsg.), *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung* (S. 29–42). Beltz Juventa.

König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünnemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3

König, E., Gerdes, R., Annas, D., Nosthoff, H. & Soffner, T. (2014). Coaching in der Lehrerbildung. *Managerwissen Online*, 24–28.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1

Krille, C. (2020). *Teachers' participation in professional development*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38844-7

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10*(2), 211–229. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Nach-*

haltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte (S. 15–56). wbv Publikation.

Mihmat-Jakubzyk, S., Knuth-Herzig, K., Staab, R., Hartig, K., Hardy, I. & Horz, H. (2020). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Das Praxissemester in Hessen am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In H. Kunz, F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Praxisphasen im Lehramtsstudium* (S. 41–68). wbv Publikation.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen.*

Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Klinkhardt.

Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 382–392). Julius Klinkhardt.

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Waxmann.

Porsch, R. (2019). Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. *DDS – Die Deutsche Schule, 111*, 132–148. https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.03

Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (245–260). Waxmann.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg im Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 35–59. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8

Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 145–173. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x

Ronfeldt, M., Reininger, M. & Kwok, A. (2013). Recruitment or Preparation? Investigasting the Effects of Teacher Characteristics and Student Teaching. *Journal of Teacher Education, 64, 319–337.* https://doi.org/10.1177/0022487113488143

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8*, 112–134.

Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Positionen. Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an: Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 58–78). Ed. Stifterverband.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24*, 65–90. https://doi.org/10.24452/sjer.25.1.4622

Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 119–141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_6

Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der Pro-Prax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Waxmann.

Seperson, M. A. & Joyce, B. (1973). Teaching styles of student teachers as related to those of their cooperating teachers. *Educational Leadership, November*, 146–151.

Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica, 46*, 169–181. https://doi.org/10.1026//0012-1924.46.4.169

Stiller, E. (2016). Das Praxissemester als Gewinn für die Lehrerausbildung. Betrachtungen aus Schulperspektive, *Beilage Schule NRW, 11*, 9–10.

Türktorun, Y. Z., Fabriz, S., Mihmat-Jakubzyk, S., Schulze-Vorberg, L. & Horz, H. (2018). Das Potenzial von WBTs in der Hochschuldidaktik nutzen. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Rn. L 1.39). Raabe.

Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, Edition ZfE, Bd. 9. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1

Valenčič Zuljan, M. & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies, 33*, 373–384. https://doi.org/10.1080/03055690701423473

Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17685-3

Völschow, Y., Stappert, A., Kunze, K., Stern, F., Michaelis, J., Retzlaff-Fürst, C., Nestler, E. & Protzel, M. (2019). Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung von Lehramtsstudierenden. In U. Graf & T. A. Iwers-Stelljes (Hrsg.), *Beziehungen bilden: Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 81–106). Julius Klinkhardt.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Dipf.

Williams, A. & Prestage, S. (2002). The induction tutor: mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 10*, 35–45. https://doi.org/10.1080/13611260220133135

Autor*innenverzeichnis

Benedikt Basedow, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lerncoaching und Lernbegleitung in der Lehrkräftebildung, Praxisphasen im Lehramt sowie Professionsforschung.
Benedikt.Basedow@erziehung.uni-giessen.de

Anne Böhnert, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen anhand von Unterrichtsvideos, Schulische Praxisphasen in der Ausbildung von Lehrpersonen, Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen.
anne.boehnert@uni-kassel.de

Sabine Fabriz, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen an der Hochschule, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Lehrende an der Hochschule.
fabriz@psych.uni-frankfurt.de

Katrin Grölz, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsqualität in unterschiedlichen Lernkontexten, Praxisphasen im Lehramtsstudium.
katrin.groelz@uni-marburg.de

Martin Hänze, Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperatives Lernen, fachbezogene Lehr-/Lernfoschung in Schule und Hochschule, Motivation und Lernen.
haenze@uni-kassel.de

Katja Hartig, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehramtsausbildung, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte, Inklusion im Physikunterricht.
hartig@psych.uni-frankfurt.de

Franz Klingebiel, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrperspektivische Kompetenzbeschreibung von Lehramtsstudierenden, Kriterien gestützte Beratung, Schulische Praxisphasen in der Ausbildung von Lehrpersonen.
klingebiel@uni-kassel.de

Katja Knuth-Herzig, Koordinatorin des Graduiertenkollegs „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung" an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzaufbau im Bereich Wissenschaftskommunikation.
knuth-herzig@uni-speyer.de

Carl Eberhard Kraatz, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische Praxisphasen in der Ausbildung von Lehrpersonen, Reflexion in Lehr-Lernprozessen, Selbstbestimmtes Lernen, tutorielle Lehre, Genderpädagogik.
carl.e.kraatz@erziehung.uni-giessen.de

Claudia Krille, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Psychologie des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter an der Goethe Universität Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildung von Lehrkräften, Motivation in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.
claudia.krille@gmail.com

Corinna Kuhn, ehemalige Projektmitarbeiterin an der Professur für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Praxisphasen im Lehramtsstudium, Portfolioarbeit.
kuhnc-jlug@mailbox.org

Hans Peter Kuhn, Professor für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung, Qualität und Wirkungen von Ganztagsschule, Evaluation von Schule und Unterricht, Schulische Praxisphasen im Lehramtsstudium.
hpkuhn@uni-kassel.de

Frank Lipowsky, Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität und Professionalität von Lehrpersonen.
lipowsky@uni-kassel.de

Marius Mähler, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische Praxisphasen in der Ausbildung von Lehrpersonen, Mehrperspektivische Eignungseinschätzungen von Lehramtsstudierenden, Datenmanagement.
maehler@uni-kassel.de

Andrea Müller, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Bildungsforschung, Evaluationsforschung, Praxisphasen in der Lehramtsausbildung.
Andrea.Mueller@erziehung.uni-giessen.de

Marie Reinhardt, Leiterin des Sachgebiets I.2-4 Qualitätsentwicklung in der Ausbildung der Zweiten Phase der Hessischen Lehrkräfteakademie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Die Bedeutung der Praxisphasen sowie die institutionen- und phasenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung.
marie-luise.reinhardt@kultus.hessen.de

Janine Schulz, wissenschaftliche Hilfskraft im Fachgebiet für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und für Didaktik der Mathematik am Institut für Mathematik an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Datenaufbereitung, Datenanalyse mit Hilfe von SPSS und R, graphische Aufbereitung der Ergebnisse.
Janine.Schulz@uni-kassel.de

René Staab, wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schriftliche Reflexion von Praxisphasen während der ersten und zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften.
staab@dipf.de

Yasemin Z. Varol, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildungsangebote im Rahmen der Praxissemester-Schulungen, Bedingungen und Konsequenzen beruflicher Be-

anspruchung für die Lehrkräftegesundheit, Bedeutung der mentalen Erholung bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften.
varol@psych.uni-frankfurt.de

S. Franziska C. Wenzel, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Referentin für Nationale Forschungsförderung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Bildungsforschung, Kompetenzdiagnostik und Testentwicklung, Gesundheitskompetenz und Konsequenzen beruflicher Beanspruchung für die Lehrkräftegesundheit.
wenzel@psych.uni-frankfurt.de

Jan Pfetsch,
Anne Stellmacher (Hrsg.)

Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium

2021, 192 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4087-6
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830990871

Dieses Buch stellt eine selten untersuchte und dringend benötigte Zielgruppe in den Mittelpunkt: Studierende des beruflichen Lehramts. Theoretische und empirische Beiträge aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Pädagogischer Psychologie eröffnen einen interdisziplinären Blick.

Teil 1 thematisiert Lerngelegenheiten, die bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung des beruflichen Lehramts Praxiserfahrungen ermöglichen und reflektieren. Vorgestellt werden Lehr-Lern-Labore sowie das Problemorientierte Lernen.
Teil 2 widmet sich der Berufswahlmotivation für das berufliche Lehramt, um Rückschlüsse auf die Gewinnung von mehr Studierenden sowie die Verbesserung des Studiums ziehen zu können. Präsentiert werden Untersuchungen zu Berufswahlmotiven und Informationsbedarfen von Studierenden sowie Quereinsteiger*innen. Die empirischen Beiträge entstammen dem BMBF-geförderten Projekt TUB Teaching der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin.

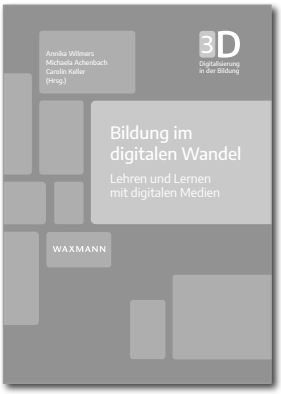
WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Annika Wilmers, Michaela Achenbach, Carolin Keller (Hrsg.)

Bildung im digitalen Wandel

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Digitalisierung in der Bildung, Band 3,
2022, ca. 192 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4622-9
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996224



Digitale Medien spielen in allen Lehr- und Lernsettings eine zunehmend bedeutende Rolle. Die in diesem Band vertretenen Bildungssektoren – Bildung in Kindheit, Jugend und Faamilie, allgemeinbildende Schule, Lehrkräfteausbildung, Berufsbildung sowie Erwachsenen- und Weiterbildung – fokussieren jeweils spezifische Aspekte aus dem Themenfeld Lehren und Lernen mit digitalen Medien und arbeiten den Forschungsstand hierzu auf.

Annika Wilmers, Michaela Achenbach, Carolin Keller (Hrsg.)

Bildung im digitalen Wandel

Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen

Digitalisierung in der Bildung, Band 2,
2021, 192 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4455-3
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830994558

Dieser Sammelband ist der zweite Teil einer Reihe mit Reviews zur Digitalisierung in der Bildung, deren Anliegen es ist, aktuelles Forschungswissen zu synthetisieren und zu strukturieren. Schwerpunkt dieses Teils sind Konzepte zur Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. Die verschiedenen Beiträge betrachten Veränderungsprozesse und stellen aktuelle Entwicklungen der Forschung zusammen.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com