

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Wendland, Mirko
Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 304-323



Quellenangabe/ Reference:

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Wendland, Mirko: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 304-323 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147058 - DOI: 10.25656/01:14705

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147058>

<https://doi.org/10.25656/01:14705>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009

Inhalt

Editorial	201
Originalarbeiten	
Beck, K.: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards: Rekonstruk- tion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnos- tik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik	225
König, J.: Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben?	244
Košinár, J.: Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerausbildung	263
Rothland, M.: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung	346
Richtlinien zur Manuskriptgestaltung	361
Impressum	368

Contents

Editorial	201
Articles	
Beck, K.: Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: An empirical study towards the development of educational standards: Reconstruction of a preliminary competency model and of the compe- tence diagnostics for a teaching unit in the school subject ethics	225
König, J.: On the modelling of proficiency levels of future teachers' pedagogical knowledge: Can test item terminology and complexity of cognitive pro- cesses be used to describe item difficulty?	244
Košinár, J.: The concept of "Holistic Stress Prevention" – surveying the effective- ness of a teacher training program	263
Rothland, M.: Cooperation and Support Among Teachers. Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curricular standards in practice: Appraisal of their importance, fre- quency of application, difficulty, relevance in teacher education and pre- paration by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: The developmental pedagogical approach in teacher education	346

Originalbeitrag

Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel und Mirko Wendland

Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden

Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung

Zusammenfassung: Im Beitrag werden Ergebnisse zur Ausprägung von Unterrichtskompetenzen und mögliche Bedingungsfaktoren für den Kompetenzerwerb bei Referendaren und Lehramtsstudierenden vorgestellt. Die Befunde, die auf Selbstberichten basieren und im Rahmen der Potsdamer Studien zur Lehrerbildung erhoben wurden, geben Aufschluss darüber, dass Unterrichtskompetenzen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase eine zentrale Rolle spielen und durch Praxisphasen spürbar gefördert werden. Darüber hinaus deuten die Befunde darauf hin, dass der Kompetenzerwerb in Praktika von verschiedenen Faktoren, z. B. der Qualität der Betreuung, abhängig ist und zudem nicht geradlinig, sondern eher diskontinuierlich verläuft.

Schlagwörter: Lehrerforschung – Lehrerkompetenzen – Praktika – Praxissemester – Referendariat

Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education

Summary: This contribution offers results about the extent of teaching competencies and possible conditional factors for the acquirement of these competencies for the groups of teaching students as well as graduate teaching students. The findings, based on self-reports, collected as part of the Potsdam studies of teacher education, provide explanations for teaching competencies playing a central role in the first as well as the second phase of the educational process and that it is even possible to improve those by additional practical exercises. The results further indicate that the acquirement of competencies throughout the training periods depends on several factors, such as the quality of the mentoring, and does not take a straight, but rather a discontinuous course.

Key words: practise semesters – preparatory service – teacher competence – teacher research – training periods

1. Einführung

Unterrichten ist einer der zentral zu erwerbenden Kompetenzbereiche von Lehrern. Unterrichtskompetenzen sollten bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung vorbereitet und in der zweiten Phase weiterentwickelt werden. Die Frage, wie gut diese Kompetenzen am Ende der beiden Phasen ausgeprägt sind und welche Faktoren die Kompetenzentwicklung beeinflussen, steht seit einiger Zeit – zusammen mit der Erforschung weiterer Lehrerkompetenzen – im Fokus der Lehrerbildungsforschung (vgl. z. B. Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Hilligus & Rinkens, 2006; Lüders & Wissinger, 2007; Schubarth & Pohlenz, 2006; Seifried & Abel, 2006). Mit der Forschung wird die

Hoffnung verknüpft, mit mehr empirischer Evidenz die Lehrerausbildung zu verbessern. Die Optimierungsbemühungen werden flankiert von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zu den Standards in den Bildungswissenschaften (vgl. KMK, 2004) bzw. in den Fachdidaktiken (vgl. KMK, 2008). Die Kompetenzorientierung soll zudem durch die Überführung der Lehramtsstudiengänge in modularisierte Strukturen und eine Ausweitung berufspraktischer Erfahrungen gefördert werden.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir ausgewählte Ergebnisse aus unseren Forschungen zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung vorstellen. In mehreren Studien zur Lehrerbildung haben wir an der Universität Potsdam Selbst- und Fremdeinschätzungen von unterschiedlichen Ausbildungsbeteiligten (Lehramtskandidaten, Seminarleiter, Ausbildungslehrer und Schulleiter) zu den erworbenen Lehrerkompetenzen erfasst und sind deren Bedingungsfaktoren im Land Brandenburg nachgegangen. So wurden zunächst umfangreiche Erhebungen zur zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, durchgeführt (2004-2006) (vgl. Abschnitt 1; ausführlicher Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Seit Anfang 2009 finden nunmehr in den zum Wintersemester 2007/08 begonnenen lehramtsbezogenen Masterstudiengängen Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung in der ersten Phase, speziell zum Schulpraktikum (Praxissemester), statt (vgl. Abschnitt 2). Hintergrund hierfür ist, dass gerade die Kompetenz des Unterrichts ein Kernelement im neu konzipierten 14-wöchigen Schulpraktikum (Praxissemester) des Masterstudiums an der Universität Potsdam ist und auf der Basis der Forschungen Forderung für eine Verbesserung des Praxissemesters gezogen werden sollen. Einschränkend ist bei den nachfolgenden Ausführungen auf a) die inhaltliche Fokussierung auf Unterrichtskompetenzen, b) die Nachteile von Fremd- bzw. Selbsteinschätzungen (keine Aufgabenbasierung) sowie c) den notwendigen Kompetenzerwerb in der dritten Phase der Lehrerbildung (Berufseinstieg, Fort- und Weiterbildung) hinzuweisen.

Wir konzentrieren uns im Beitrag auf Befunde zur Kompetenz des Unterrichts und zu förderlichen Bedingungen der Kompetenzausprägung, wobei versucht wird, die wahrgenommenen Kompetenz zu verschiedenen Zeitpunkten in beiden Phasen zu vergleichen. Unterrichtskompetenz wird dabei von uns entsprechend des KMK-Beschlusses vom 16.12.2004 verstanden als die fach- und sachgerechte Planung und das Führen des Unterrichts (z. B. Kenntnis bzw. Auswahl von Unterrichtsmethoden), als Unterstützen und Motivieren des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler (z. B. Kenntnis bzw. Gestalten von Lehr-Lernprozessen) und als Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens (z. B. Kenntnis und Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien) (vgl. KMK, 2004).

2. Unterrichtskompetenzen bei Referendaren

2.1 Zur Studie

Die hier vorzustellenden Befunde basieren auf einer dreijährigen Untersuchung (2004-2006) zur zweiten Phase der Lehrerausbildung im Bundesland Brandenburg. Ziel der Studie, die vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg gefördert wurde, war die Untersuchung der Qualität der zweiten Phase aus Sicht relevanter Ausbildungsbeteiligter (Lehramtskandidaten, Seminarleiter, Ausbildungslehrer und Schulleiter), die Identifizierung von Stärken und Schwächen sowie die Ableitung von Empfehlungen für die Entscheidungsakteure auf der Landesebene und in den Studienseminaren. Zur Umsetzung der Ziele wurden, angelehnt an ein Evaluationsmodell von Stufflebeam (1984, 2001) nicht nur Kompetenzeinschätzungen, sondern darüber hinaus sowohl die Input- und Kontextqualität als auch die Prozess- und Ergebnisqualität in der zweiten Phase erfasst. Das besondere Forschungsdesign bestand zum einen in einer Methodentriangulation, d. h. der Verknüpfung von standardisierten und qualitativen Methoden und zum anderen in der Multiperspektivität, d. h. in der Befragung sowohl von Lehramtskandidaten, als auch von Seminarleitern, Ausbildungslehrern und Schulleitern. Bei den standardisierten Befragungen, die jeweils Totalerhebungen für das Land Brandenburg darstellen, waren die Rückläufe – bis auf die der Ausbildungslehrer – sehr zufriedenstellend: Lehramtskandidaten 88 %, Seminarleiter 86 %, Ausbildungslehrer 52 % und Schulleiter 70 %.¹

2.2 Ergebnisse zu Unterrichtskompetenzen in der zweiten Phase

Die Brandenburger Lehramtskandidaten wurden zu insgesamt sechs Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren) um eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen gebeten. Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ wurde dabei mit 15 Aussagen erfasst und zwar auf der Basis inhaltlicher und methodischer Diskussionen der Ausbildungsvorgaben im Land Brandenburg, vorliegender Kompetenzuntersuchungen (vgl. Oser & Oelkers, 2001) und aktueller Empfehlungen der einschlägigen Fachorganisationen. Die Lehramtskandidaten verschiedener Ausbildungsphasen sollten in der Untersuchung beurteilen, inwieweit bestimmte Kompetenzen des Bereiches „Unterrichten“ an der Universität und im Vorbereitungsdienst vermittelt worden sind und inwieweit sie sich diesbezüglich kompetent fühlen.

In der Gesamtbeurteilung schätzen die Befragten ihre Unterrichtskompetenz am Ende des Vorbereitungsdienstes durchschnittlich bis gut ein. Über die Hälfte bis zwei Drittel der Lehramtskandidaten fühlen sich bei ca. der Hälfte der abge-

¹ Ausführliche Darstellung von Konzept, Methodik, Ergebnissen vgl. Schubarth, Speck und Seidel, 2007.

fragten Kompetenzen kompetent. Korrelationsanalysen (Produkt-Moment-Korrelationen) zeigen, dass es enge Zusammenhänge zwischen einer Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst wahrgenommenen beruflichen Kompetenz gibt. Zwar gibt es bei fast allen Kompetenzen auch statistische Zusammenhänge zwischen der Vermittlung an der Universität und der selbst eingeschätzten Handlungskompetenz, diese bewegen sich jedoch auf sehr niedrigem Niveau. Die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen der Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst wahrgenommenen beruflichen Kompetenz haben hingegen ein mittleres Niveau. Anders formuliert: Aus Sicht der Lehramtskandidaten hängt die eigene Kompetenz hinsichtlich der abgefragten Kompetenzen offensichtlich stark von der Qualität der Vermittlung im Vorbereitungsdienst und wenig von der universitären Ausbildung ab.

Konzentriert man sich auf eine Analyse der Einschätzungen der Lehramtskandidaten, die sich im 1. und 4. Ausbildungshalbjahr befinden, dann zeigt sich Folgendes (vgl. Abb. 1): Die Rangfolge wird bei den Lehramtskandidaten aus dem 4. Halbjahr angeführt von den Kompetenzen, die auf eine gute Unterrichtsvorbereitung und strukturierte Unterrichtsführung hinauslaufen (z. B. „Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan des Faches abzuleiten“, „Lernziele im kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich zu formulieren“ und „Medien entsprechend den Lernzielen didaktisch begründet auszuwählen“). Keine Mehrheit der Lehramtskandidaten gibt es mehr bei Kompetenzen, die sich auf den Transfer des Unterrichtsstoffes, eine heterogene Schülerschaft und offene Unterrichtssituationen beziehen. Hierzu gehören z. B. die Kompetenzen „Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einzubauen und so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen“, „Lernenden mit Lernschwierigkeiten durch gezielte Erfolgserlebnisse Sicherheit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu vermitteln“, „spontan entstehende Diskussionen von Lernenden fruchtbar zu gestalten“ sowie „Lernenden zu zeigen, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können“.

Grundsätzlich gilt: Bei fast allen abgefragten Items ist eine stärkere selbst wahrgenommene Kompetenz der Lehramtskandidaten im 4. Ausbildungshalbjahr im Vergleich zum 1. Halbjahr nachweisbar. Die Kompetenzwerte verbessern sich vom ersten zum vierten Halbjahr um 13 bis 45 Prozentpunkte und liegen auch deutlich über den Werten anderer Kompetenzbereiche. Dies führt jedoch nicht dazu, dass im 1. Ausbildungshalbjahr niedrig bewertete Kompetenzen im 4. Halbjahr nunmehr durchgängig positiv eingeschätzt werden (vgl. Abb. 1).

Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Unterrichten“ kompetent? (nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

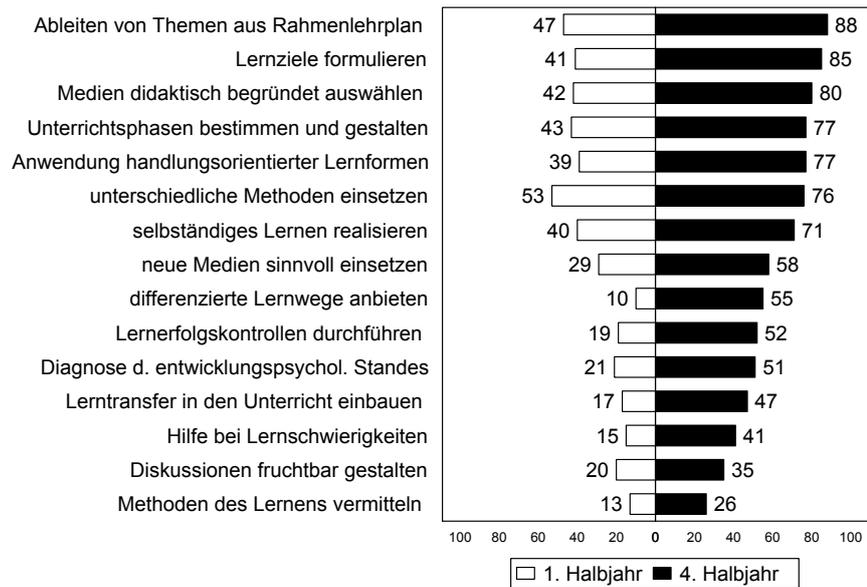


Abbildung 1: Kompetenz „Unterrichten“ nach Ausbildungshalbjahr (Zustimmung in %)

Bei einem Mittelwerts-Vergleich der Selbsteinschätzungen der Lehramtskandidaten mit den Fremdeinschätzungen ihrer Ausbildungslehrkräfte und Seminarleiter (mittels t-Tests) ergeben sich bei allen Kompetenzbereichen, so auch beim Unterrichten z. T. deutliche Unterschiede. Dies gilt jedoch nicht für alle abgefragten Einzelkompetenzen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Kompetenzeinschätzung im Bereich Unterrichten“ aus Sicht verschiedener Befragten Gruppen (Mittelwerte [MW] und Signifikanzniveaus [p])

Die LAK sind am Ende des VD kompetent darin ...	AL	SemL	LAK ⁺
	MW (p)	MW (p)	MW (p)
... verschiedene Formen des selbstständigen Lernens im Unterricht zu realisieren.	4.2 (.004)	4.1 (.198)	3.9
... Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan des Faches abzuleiten.	4.1 (.188)	4.2 (.761)	4.2
... unterschiedliche Methoden inhaltspezifisch angepasst einzusetzen.	4.0 (.200)	4.2 (.001)	3.9
... Lernerfolgskontrollen regelmäßig und methodisch vielfältig vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.	3.9 (.001)	3.8 (.038)	3.5
... differenzierte Lernwege anzubieten, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen.	3.9 (.016)	3.8 (.356)	3.6
... fachliche Inhalte didaktisch begründet zu reduzieren.	3.8 (-)	3.9 (-)	-
... Lernenden mit Lernschwierigkeiten durch gezielte Erfolgserlebnisse Sicherheit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu vermitteln.	3.7 (.000)	3.5 (.136)	3.3

sortiert nach Mittelwert AL (= Ausbildungslehrer), SemL = Seminarleiter, LAK = Lehramtskandidaten; Skala 1-5: 1 = überhaupt nicht ... 5 = in hohem Maße ⁺ Signifikanzprüfung bei Lehramtskandidaten des 4. Ausbildungshalbjahres

Auffällig ist, dass die Lehramtskandidaten bei zahlreichen Items ihre Kompetenzen schlechter als Ausbildungslehrer und die Seminarleiter einschätzen:

- Lernerfolgskontrollen regelmäßig und methodisch vielfältig vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten (AL = 71 % vs. SemL = 69 % vs. LAK = 52 %),
- differenzierte Lernwege anzubieten, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen (AL = 71 % vs. SemL = 66 % vs. LAK = 55 %),
- verschiedene Formen des selbstständigen Lernens im Unterricht zu realisieren (AL = 84 % vs. SemL = 81 % vs. LAK = 71 %),
- Lernenden mit Lernschwierigkeiten durch gezielte Erfolgserlebnisse Sicherheit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu vermitteln (AL = 62 % vs. SemL = 52 % vs. LAK = 41 %).

Oder anders betrachtet: Bei zahlreichen Kompetenzen im Bereich Unterrichten unterschätzen die Lehramtskandidaten ihre Fähigkeiten bzw. überschätzen die Ausbildungslehrer und Seminarleiter die Fähigkeiten der Lehramtskandidaten. Nur vereinzelt nehmen die Lehramtskandidaten ähnliche Kompetenzeinschätzun-

gen vor wie die Ausbildungslehrer und Seminarleiter. Übereinstimmungen zwischen den Befragten Gruppen (Ausbildungslehrer, Seminarleiter und Lehramtskandidaten) gibt es beispielsweise bei der Frage, inwieweit die Lehramtskandidaten in der Lage sind, Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan des Faches abzuleiten, einer sehr intensiv und zeitaufwändig erprobte Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung (AL = 81 % vs. SemL = 91 % vs. LAK = 88 %).

Für die Studie war von besonderem Interesse, welche Zusammenhänge es zwischen den Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen der Lehramtskandidaten (Inputqualität), den Rahmenbedingungen im Vorbereitungsdienst (Kontextqualität) und dem Ausbildungsprozess (Prozessqualität) einerseits sowie den wahrgenommenen Kompetenzen der Lehramtskandidaten (Ergebnisqualität) andererseits gibt. Diese Zusammenhänge wurden mittels Korrelations- und Regressionsanalysen untersucht.

Zur Analyse bedeutsamer Zusammenhänge wurde im ersten Schritt ein Summenscore über alle selbst eingeschätzten Kompetenzen der Lehramtskandidaten gebildet, d. h. ein Gesamtwert über alle 61 abgefragten Kompetenzen hinweg. Die Konzentration auf die eine Variable „Gesamtkompetenz“ erscheint methodisch zulässig, weil hier ein fachliches Interesse über alle Kompetenzen hinweg besteht und die einzelnen Summenscores der sechs Kompetenzbereiche sehr hohe Korrelationen zur Gesamtkompetenz aufweisen (.852 bis .884).

In einem zweiten Schritt wurden interessierende, bivariate Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen bzw. Skalen und der gebildeten Gesamtkompetenz der Lehramtskandidatinnen analysiert. Die Auswahl der einbezogenen Variablen stützte sich sowohl auf theoretische Überlegungen als auch auf empirische Befunde der bisherigen Datenanalysen. Die Auswertung der bivariaten Zusammenhänge erbrachte zunächst den etwas überraschenden Befund, dass weder das Geschlecht, noch die Schul- oder Studiennoten einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz haben. Anders formuliert: In der vorliegenden Befragung lässt sich – zumindest anhand der Selbsteinschätzungen – kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den in der Schule und im Studium attestierten Leistungen auf die gegenwärtige Kompetenzeinschätzung nachweisen. Ähnliches gilt für Einflüsse der Universität und der Hauptseminare auf die Gesamtkompetenz. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Kompetenzen in der vorliegenden Studie nicht über Testverfahren oder Beobachtungen erhoben wurden, sondern auf den Selbsteinschätzungen der Lehramtskandidaten beruhen. Nur geringe Zusammenhänge lassen sich interessanter Weise nachweisen zwischen der Bewertung der Rahmenbedingungen und Fachseminare einerseits und der Gesamtkompetenz andererseits (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Bivariate Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen, Skalen und Summenscores und der Gesamtkompetenz (Korrelationen)

	Gesamtkompetenz (r)
Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen (Inputqualität)	
Alter	.283***
Status (Lehramtskandidaten vs. berufsbegleitend)	.283***
Ausbildungshalbjahr	.429***
Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden	.459***
Skala: Persönliche Resignationstendenz/offensive Problembewältigung	.247***
Skala: Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	.235***
Ausbildungsprozess (Prozessqualität)	
Score: Bewertung der Ausbildungsschule	.269***
Score: Vermittlung von Ausbildungsinhalten im Studienseminar	.521***
Score: Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst	.627***
Score: Berufliche und persönliche Gesamtbeanspruchung	-.392***

*** $p < 0.001$

Bedeutsame Einflüsse auf die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz sind vor allem bei Merkmalen zum Vorbereitungsdienst, bestimmten persönlichkeitsbezogenen Variablen und den Bewertungen zum Vermittlungsprozess innerhalb des Vorbereitungsdienstes erkennbar. Nicht ganz unerwartet gibt es die stärksten Beziehungen zwischen der Vermittlung von Ausbildungsinhalten und Kompetenzen und dem Ausbildungsjahr einerseits und der Gesamtkompetenz andererseits. Bemerkenswert ist aber auch der relativ hohe Einfluss der beruflichen und persönlichen Gesamtbeanspruchung auf die Einschätzungen der Kompetenzen.

Um die Gesamtkompetenz durch diese unabhängigen Variablen vorhersagen zu können und entsprechende Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen einzuschränken, wurde in einem dritten Schritt eine multiple, lineare Regressionsanalyse (schrittweise Methode) durchgeführt und alle o. g. Variablen mit den höchsten Korrelationen schrittweise in das Modell aufgenommen. Als abhängige Ziel-Variable fungierte die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz der Lehramtskandidatinnen. Von den eingegebenen Variablen verbleiben letztlich a) die Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst, b) die berufliche und persönliche Gesamtbeanspruchung, c) das Ausbildungshalbjahr und d) die Bewertung der Ausbildungsschule im Modell (vgl. Tab. 3). Alle anderen Variablen wurden ausgeschlossen (z. B. Alter, Anzahl der Unterrichtsstunden, persönliche Resignationstendenz / offensive Problembewältigung). Das Modell erklärt 55 % der Vari-

anz. Tab. 3 zeigt die Ergebnisse der endgültigen Regressionsanalyse, d. h. die aufgenommenen Variablen sowie deren Beta-Werte und Signifikanzen.

Tabelle 3: Einzelne Variablen und Beta-Werte der Regressionsanalyse

	B	Standard- fehler	Beta	T	Signifikanz
	158.033	20.641		7.656	.000
Score: Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst	1.063	.166	.419	6.393	.000
Score: Berufliche und persönliche Gesamtbeanspruchung	-.963	.190	-.305	-5.058	.000
Ausbildungshalbjahr	7.636	1.735	.283	4.401	.000
Score: Bewertung der Ausbildungsschule	1.541	.767	.119	2.010	.046

Wie Tab. 3 verdeutlicht, haben also offensichtlich die intensive Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst und ein hohes Ausbildungshalbjahr, aber auch ein geringes Beanspruchungserleben der Lehramtskandidaten und eine gute Qualität der Ausbildungsschulen einen starken Einfluss auf die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz der Lehramtskandidaten. Besonders bemerkenswert ist wiederum die relativ hohe Bedeutung des Beanspruchungserlebens für die Bewertung der Gesamtkompetenz. Von Interesse wäre, inwieweit sich diese Zusammenhänge bei aufgabenorientierten Testverfahren bestätigen bzw. welche Zusammenhänge sich bei den selbst eingeschätzten Kompetenzen im aufgabenorientierten Testverfahren zeigen.

2.3 Zwischenfazit zu Unterrichtskompetenzen in der zweiten Phase

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse zum Kompetenzbereich „Unterrichten“ auf Folgendes hin: Erstens zeigen sich enge Zusammenhänge zwischen einer Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst eingeschätzten Kompetenz der Lehramtskandidaten. Zweitens nimmt die Kompetenz vom 1. Ausbildungshalbjahr zum 4. Ausbildungshalbjahr bei allen abgefragten Items deutlich zu – allerdings ist dabei zu beachten, dass es sich um unterschiedliche Kohorten handelt. Drittens sprechen die Befunde dafür, dass sich die Lehramtskandidaten für die Wissensvermittlung in hohem Maße kompetent sehen, jedoch nur eingeschränkt für darüber hinausgehende Unterstützungsaufgaben und Formen selbstgesteuerten und offenen Lernens. Im Vergleich der Einschätzungen von Lehramtskandidaten, Seminarleitern und Ausbildungslehrern gibt es z. T. deutliche Unterschiede. Auffällig ist, dass die Lehramtskandidaten bei zahlreichen unterrichtsbezogenen Items

ihre Kompetenzen deutlich schlechter bewerten als die Seminarleiter und Ausbildungslehrer. Für die systematisch bessere Einschätzung der Kompetenzen seitens der Ausbilder bzw. die Unterschätzung der Kompetenzen seitens der Lehramtskandidaten lassen sich verschiedene Erklärungsansätze heranziehen, z. B. unterschiedliche Perspektiven und Rollen, unterschiedliche Maßstäbe und Ansprüche oder strukturelle Vermittlungsprobleme, dass z. B. bestimmte Handlungskompetenzen auch bei intensiver Vermittlung schwerer anzueignen sind und mehr praktische Lernerfahrungen brauchen.

Vertiefende statistische Auswertungen konnten zeigen, dass die wahrgenommenen Kompetenzen der Lehramtskandidaten vor allem von der Vermittlungsinintensität der entsprechenden Kompetenzen und der Beanspruchung der Lehramtskandidaten abhängen (vgl. auch Keller-Schneider, 2008). Weitere Faktoren sind das Ausbildungshalbjahr und die Qualität der Ausbildungsschule. Grundsätzlich wird damit unsere Annahme bestätigt, dass neben dem Ausbildungsprozess (Prozessqualität) auch bestimmte Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten, z. B. Ausbildungshalbjahr und Beanspruchung (Inputqualität), die Gesamtkompetenz (Ergebnisqualität) beeinflussen.

3. Unterrichtskompetenzen bei Studierenden

3.1 Zur Studie²

Mit Einführung neuer Studienstrukturen im Zuge des Bologna-Prozesses sind bundesweit auch die lehramtsbezogenen Studiengänge verändert worden. Wesentliche Änderungen sind zum einen die Aufteilung der Studienverläufe in separate Bachelor- und Masterstudiengänge und zum anderen die Aufwertung praxisbezogener Ausbildungsbestandteile. Ein solches quasi neues strukturbildendes Element des lehramtsbezogenen Masterstudiums an der Universität Potsdam ist das 14-wöchige Schulpraktikum (Praxissemester), welches von den Studierenden im vorletzten Mastersemester absolviert wird. Es bildet einen zentralen Bestandteil des Studiums und wird durch vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen unterstützt (vgl. WWW-Präsenz des Zentrums für Lehrerbildung, 2009). Das Praxissemester an der Universität Potsdam stellt eine Erweiterung der bisher im Staatsexamen integrierten, praktischen Ausbildungsbestandteile dar: Neben einer besseren und umfassenderen Betreuung durch Ausbildungs-

² Die Studie ist Bestandteil von umfangreichen Erhebungen zum Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam und gekoppelt mit dem vom BMBF geförderten Projekt „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax). Die Erhebungen beziehen sich nicht nur auf die Selbsteinschätzungen der Studierenden, sondern schließen auch Fremdeinschätzungen weiterer Akteursgruppen ein (z. B. Ausbildungslehrkräfte, Mentoren und Praktika-Verantwortliche). Ziel der Erhebungen ist es, mit den erhaltenen Analyseergebnissen die Praktika fächerübergreifend zu optimieren.

Lehrkräfte an den Schulen, Fachseminarleiter sowie Dozenten der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken wurden der Gesamtumfang und die inhaltlichen Anforderungen der praktischen Anteile erweitert und den Bedingungen des ersten Halbjahres des Vorbereitungsdienstes quasi gleichgestellt. Das Schulpraktikum beinhaltet für die Studierenden zwei wesentliche Aufgaben: Hospitieren und Unterrichten. Angesichts dieser Aufgaben stellt sich hier die Frage, inwieweit die Kompetenz „Unterrichten“ bei den Studierenden durch das Schulpraktikum verbessert wird.

In einer Quasi-Längsschnittuntersuchung, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, wurde dieser Frage exemplarisch nachgegangen. Vor Aufnahme des Schulpraktikums ($N = 23$) und nach Absolvieren des Schulpraktikums ($N = 24$) wurden Studierende zum Stand ihrer Kompetenzen befragt.³ Alle Studierende erhielten hierzu sowohl in den vor- als auch den nachbereitenden Seminaren jeweils einen Fragebogen, der neben Rahmenbedingungen, Erwartungen und Persönlichkeitseinstellungen auch Einschätzungen zu den eigenen Unterrichtskompetenzen erfasste.

Die Items zur Erfassung der Unterrichtskompetenzen basierten zum Großteil auf bestehenden Erhebungsinstrumenten (Gröschner, 2008; Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Der Umfang der Erhebungsinstrumentarien zu den Unterrichtskompetenzen musste allerdings deutlich beschränkt werden. Die Skala erwies sich mit einem Cronbachs-Alpha in Höhe von .86 in Vor- und Nachbefragung als sehr konsistent.

3.2 Ergebnisse zur Ausprägung von Unterrichtskompetenzen in der 1. Phase

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu den eigenen Unterrichtskompetenzen vor und nach dem Praktikum lassen sich grob in zwei Gruppen unterteilen: Als relativ hoch werden – vor *und* nach dem Praktikum – von den Studierenden solche Unterrichtskompetenzen bewertet, die sich auf das Planen und Strukturieren von Unterricht beziehen. Demgegenüber werden von den Studierenden Unterrichtskompetenzen, die auf den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind, – vor *und* nach dem Praktikum – relativ niedrig bewertet (vgl. Abb. 2).

³ In beiden Untersuchungen wurden Teilnehmer aus einer Gesamtkohorte von 60 Studierenden befragt, wobei lediglich ein Teil von $N = 9$ an beiden Erhebungen teilnahm und ein weiterer Teil nur an einer der beiden Erhebungen ($N = 14$ bzw. 15). Somit nahmen an der Vorerhebung 23 und an der Nacherhebung 24 Studierende teil, die auch in die vorliegende Datenerhebung gingen. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten wurden unabhängige Tests mit allen Teilnehmern durchgeführt. Bei der derzeitigen Analyse handelt es sich somit um einen Quasivergleich.

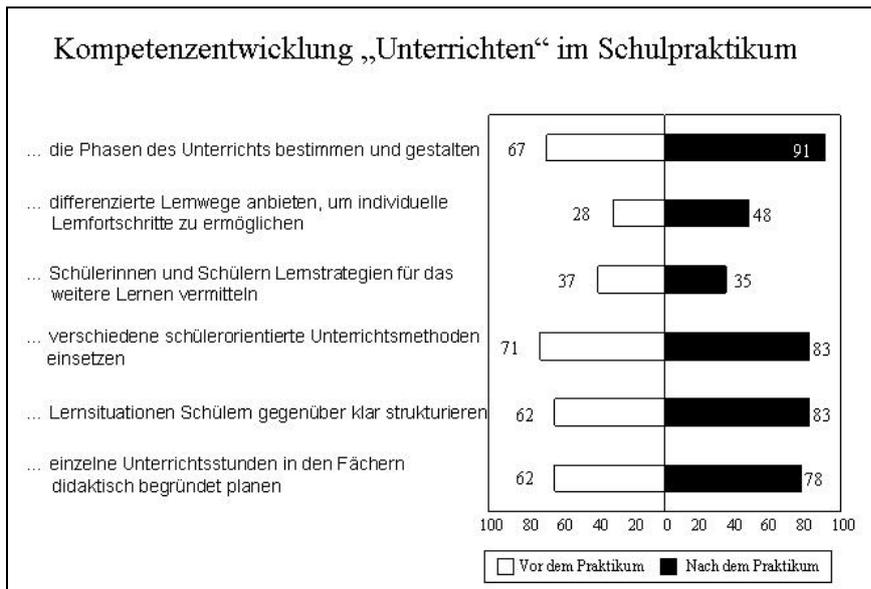


Abbildung 2: Kompetenzentwicklung „Unterrichten“ im Schulpraktikum (Zustimmung in % [trifft eher zu, trifft überwiegend zu, trifft völlig zu])

Auf Item-Ebene betrachtet zeigt sich vor dem Praktikum Folgendes: Für alle Unterrichtskompetenzen, die auf eine Planung und Strukturierung des Unterrichts abzielen, geben die meisten Studierenden bereits vor dem Praktikum an, über die entsprechenden Kompetenzen zu verfügen: Durchschnittlich zwei Drittel aller Befragten schätzte sich kompetent darin ein, (1) schülerorientierte Unterrichtsmethoden einzusetzen (70.8 %), (2) die Phasen des Unterrichts zu bestimmen und zu gestalten (66.7 %), (3) Lernsituationen klar zu strukturieren (62.5 %) sowie (4) Unterrichtsstunden didaktisch begründet zu planen (62.5 %). Bei den eher die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler betreffenden Unterrichtskompetenzen schätzen sich wesentlich weniger Studierende als kompetent ein: So fühlen sich nur etwa ein Drittel in der Lage (5) Schülerinnen und Schülern Lernstrategien für das weitere Lernen zu vermitteln (37.5 %) und (6) differenzierte Lernwege anzubieten, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen (28.2 %).

Auch nach Beendigung des Schulpraktikums bestätigt sich diese Zweiteilung. Bei den Unterrichtskompetenzen, die auf eine Planung und Strukturierung des Unterrichts abzielen, schätzen sich nach dem Praktikum immerhin im Mittel ca. 20 % mehr Studierende als kompetent ein. Bei den eher die Heterogenität der

Schülerinnen und Schüler betreffenden Unterrichtskompetenzen zeigt sich hingegen ein zwiespältiger Befund: Auf der einen Seite nimmt nach dem Praktikum der Anteil der Studierenden zu, der sich für kompetent hält, den Schülerinnen und Schülern differenzierte Lernwege anzubieten, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen. Allerdings fühlt sich auch hier nach dem Praktikum lediglich knapp die Hälfte aller Befragten kompetent (47.8 %). Auf der anderen Seite gelingt es durch das Praktikum offensichtlich nicht, die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Kompetenz, Schülerinnen und Schülern Lernstrategien für das weitere Lernen zu vermitteln, zu verbessern. Bei diesem Item lassen sich zumindest statistisch keine Veränderungen nachweisen.

Mittels Varianzanalyse wurde auf empirischer Ebene geprüft, inwieweit sich die Kompetenzeinschätzungen vor und nach dem Praktikum voneinander unterscheiden. Insgesamt ergibt sich über alle Items hinweg für die Kompetenzeinschätzung im Bereich „Unterrichten“ ein statistisch signifikanter Zugewinn im Verlaufe des Schulpraktikums mit $F(1,46) = 4.18$, $MS = 1.49$, $p = .047$, $\eta^2 = .085$ bei einem Mittel⁴ von $M = 4.53$ ($SD = .62$) vor Aufnahme des Schulpraktikums und einem Mittel von $M = 4.89$ ($SD = .58$) nach Beendigung des Schulpraktikums.

Von Interesse erscheint nun, mit welchen anderen Variablen eine hohe Kompetenzeinschätzung nach Ende des Praktikums zusammenhängt. In unserer Studie zur 2. Phase zeigte sich, dass die Betreuung und die Bedingungen an der Ausbildungsschule für die Kompetenzeinschätzungen der Referendare entscheidend sind (vgl. 1. Abschnitt). Als zu prüfende Hypothese für das Schulpraktikum wird deshalb erstens davon ausgegangen, dass die Betreuung der Studierenden durch die Ausbildungslehrkräfte an der Ausbildungsschule (Mentoren) für den Kompetenzerwerb zentral ist. Andere Studien haben zudem darauf hingewiesen, dass die Beanspruchung im Zusammenhang mit Kompetenzeinschätzungen steht (vgl. Keller-Schneider, 2008 und Abschnitt 1). Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend auch die Hypothese geprüft, dass die Beanspruchung der Studierenden einen Einfluss auf deren Kompetenzeinschätzungen hat. Mittels Produkt-Moment-Korrelationen sollen diese Hypothesen geprüft werden.

Die Analysen bestätigen zunächst die erste Hypothese: So zeigt sich, (1) dass eine kontinuierliche Beratung und Betreuung durch die Ausbildungslehrkraft an der Schule, (2) die Art der Einführung in den Schulalltag, (3) eine kontinuierliche Betreuung und Beratung in unterrichtlichen Belangen, (4) die Übermittlung von fachspezifischen Informationen über vorhandene Lehr- und Lernmittel, Medien etc. sowie (5) die gemeinsame Reflexion des eigenen Unterrichts mit der Kompetenzeinschätzung zusammenhängen. Je intensiver die Begleitung von den Prakti-

⁴ Die zugrunde liegende Skala reichte von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“.

kanten wahrgenommen wird, umso höher ist auch die eigene Kompetenzeinschätzung (Tab. 4). Die ermittelten Effektstärken sind durchweg hoch (vgl. zur Einschätzung Bortz & Döring, 1995).

Tabelle 4: Zusammenhänge zwischen der Unterstützung durch Ausbildungslehrkräfte (Mentoren) und der Kompetenzeinschätzung der Studierenden

Unterstützung durch die Ausbildungslehrkraft	r (p)	Effektstärke (d)
– kontinuierliche Betreuung und Beratung in schulischen Belangen	.640 (.001)	1.67
– allgemeine Einführung in den Schulalltag	.557 (.006)	1.34
– kontinuierliche Betreuung und Beratung in unterrichtlichen Belangen	.427 (.042)	0.94
– Übermittlung von fachspezifischen Informationen über vorhandene Lehr- und Lernmittel, Medien etc.	.417 (.048)	0.92
– gemeinsame Reflexion des eigenen Unterrichts / der Unterrichtssequenzen	.445 (.033)	0.99

Der zweiten Hypothese folgend ist zu prüfen, inwiefern das Beanspruchungserleben mit der Kompetenzwahrnehmung zusammenhängt: Die Ergebnisse bestätigen auch diese Hypothese. Je geringer die wahrgenommene Beanspruchung der Studierenden ist, desto kompetenter schätzten sie ihre Unterrichtskompetenzen ein (vgl. Tab. 5). Dies kann durchaus mit den berichteten Zusammenhängen zur Unterstützung durch die Ausbildungslehrkraft verbunden sein. Dass diese Effekte von hoher Bedeutung sind, zeigen wiederum die Effektstärken (siehe Tab. 5).

Tabelle 5: Zusammenhang des Beanspruchungsempfindens der Studierenden und ihrer Kompetenzwahrnehmung zum Ende des Praktikums

Beanspruchungsempfinden der Studierenden	r (p)	Effektstärke (d)
– Ich wurde übermäßig kontrolliert.	-.520 (.011)	1.22
– Ich befürchte, dass mich die berufliche Belastung überfordern wird.	-.513 (.012)	1.19
– Ich bezweifle nun, dass ich den fachlichen Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	-.444 (.034)	0.99
– Ich konnte die gestellten Aufgaben bewältigen.	.414 (.050)	0.91

3.3 Zwischenfazit zur 1. Phase der Lehrerbildung

Die Befragungen zu Kompetenzveränderungen im Praxissemester des lehramtsbezogenen Masterstudiums bieten einen ersten, exemplarischen Einblick in den Kompetenzstand vor und nach dem Praktikum im Bereich „Unterrichten“ in der umstrukturierten, modularisierten ersten Phase der Lehrerbildung. Die meisten Studierenden fühlen sich offensichtlich nach – zum Teil aber auch bereits vor – dem Schulpraktikum im Kompetenzbereich „Unterrichten“ gewappnet. Sie geben mehrheitlich an, über die vorhandenen Kompetenzen im hohen Maße zu verfügen. Schwächen werden vor und nach dem Praktikum dort deutlich, wo die Studierenden im Unterrichtsalltag auf die wahrgenommene Heterogenität und die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen sollen. Hier fühlt sich nur ein Teil aller Befragten kompetent.

Das relativ positive Ergebnis vor dem Praktikum kann mit der curricularen Struktur des Studiums an der Universität Potsdam und dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung erklärt werden, in denen das Schulpraktikum auf vorhergehende Studien- und Praktikaphasen aufbaut. Die meisten Studierenden im lehramtsbezogenen Masterstudium haben auch das Bachelorstudium an der Universität Potsdam absolviert, in dem bereits zahlreiche Möglichkeiten existieren, eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln und entsprechende Kompetenzen auszubilden. Die vorliegenden Selbsteinschätzungen der Studierenden deuten trotz möglicher Überschätzungen der berufspraktischen Erfahrungen darauf hin, dass Schulpraktika zu einem deutlichen Kompetenzzugewinn führen. Die weiteren Zusammenhangsanalysen zeigen dabei die wichtige Rolle der Betreuung und Beratung am Praktikumsort an. Je besser die Betreuungsqualität im Praktikum ist, desto höher liegt auch die Kompetenzausprägung im Bereich Unterrichten. Hierin scheint –

neben der Beanspruchungsregulierung seitens der Studierenden – ein Schlüssel für eine gezielte Kompetenzentwicklung zu liegen.

4. Fazit und Ausblick

Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Innovieren und Organisieren sind in der Lehrerbildung in den verschiedenen Ausbildungsphasen möglichst aufeinander abgestimmt zu vermitteln bzw. von den Studierenden bzw. Referendaren systematisch anzueignen. Unterrichtskompetenzen können dabei als wichtige Basiskompetenzen für angehende Lehrer bewertet werden. Folgendes Fazit lässt sich aus unseren Befunden ziehen:

1. Die dargelegten Befunde bei Referendaren und Studierenden im Land Brandenburg bestätigen nicht ganz unerwartet, dass die Unterrichtskompetenzen im Fokus der Lehrerausbildung stehen und dass diese insgesamt – auf der Basis von Selbst- aber auch Fremdeinschätzungen – relativ gut beurteilt werden. Innerhalb der Unterrichtskompetenzen gibt es jedoch deutliche Differenzen bei Referendaren und Studierenden darüber, inwiefern sie sich kompetent fühlen. Die eigenen Kompetenzen zur allgemeinen Unterrichtsplanung, -strukturierung und Wissensvermittlung werden besser eingeschätzt als Kompetenzen, die sich auf den Transfer des Unterrichtsstoffes sowie den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft und offenen Unterrichtssituationen beziehen. Als wichtige Prädiktoren für eine positive Kompetenzeinschätzung kristallisieren sich die Vermittlungsintensität, die qualifizierte Begleitung durch die Ausbildungslehrkräfte (Mentoren), die eigene wahrgenommene Beanspruchung und die Qualität der Ausbildungsschule heraus.

2. Als weiterer Befund, insbesondere beim Vergleich der Kompetenzeinschätzung von Studierenden und Referendaren, tritt zutage, dass Studierende bereits vor dem Praxissemester ihre Unterrichtskompetenzen in Teilbereichen als recht hoch einschätzen. Allerdings nehmen die Studierenden nach dem Praxissemester und die Referendare im höheren Ausbildungshalbjahr offensichtlich noch spürbare, signifikante, Kompetenzgewinne wahr. Im Vergleich zu anderen Studien fallen unsere Befunde im Hinblick auf die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lehrerausbildung z. T. etwas günstiger aus als z. B. in den Studien von Oser & Oelkers (2001). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass wir einen etwas anderen konzeptionellen und methodischen Ansatz verfolgen als z. B. Oser und Oelkers, die insbesondere die erreichte Verarbeitungstiefe im Blick haben.

3. Unsere Befunde deuten schließlich darauf hin, dass die Kompetenzeinschätzungen bei Studierenden und Referendaren nicht – wie eigentlich erwartet – stetig erfolgt. So ist im ersten Halbjahr des Vorbereitungsdienstes der Anteil der sich kompetent fühlenden Referendare offensichtlich teilweise geringer als der der Studierenden im Schulpraktikum (vgl. Abb. 1 und 2). Ungeachtet dessen zeigen

sich am Ende des Vorbereitungsdienstes relativ hohe Kompetenzeinschätzungen bei den zukünftigen Lehrern, die durch zum Teil noch bessere Fremdeinschätzung der Ausbilderinnen und Ausbilder bestätigt werden. Für diese eher unstetige Kompetenzeinschätzung bei Studierenden und Referendaren gibt es mehrere, möglicherweise zusammenhängende Erklärungsansätze:

Erklärungsansatz 1: Unterrichtsfokussierung an der Universität:

Die scheinbar unsteten Kompetenzeinschätzungen zwischen den Studierenden und Referendaren im Vorbereitungsdienst könnten zum einen durch den starken Fokus des universitären Studiums auf den Kompetenzbereich „Unterricht“ erklärt werden. Mit Eintritt in das Praxissemester befinden sich die Studierenden – zumindest an der Universität Potsdam – zudem weitgehend am Ende des Studiums. Die Unterrichtsfokussierung und der relativ späte Zeitpunkt des Praxissemesters könnten dazu führen, dass die Studierenden von ihren Unterrichtskompetenzen überzeugt sind. Dies schließt allerdings weder aus, dass die Studierenden durch die Erprobungsmöglichkeit im Praxissemester noch einen weiteren Kompetenzzuwachs erleben können, noch, dass sie am Anfang des Vorbereitungsdienstes Kompetenzdefizite, beispielsweise im fachdidaktischen Bereich, wahrnehmen.

Erklärungsansatz 2: Praxisidealisation vs. Praxisbewältigung:

Eine zweite Erklärung geht von einer allgemeinen Praxiseuphorie bei den Studierenden und einer Praxisbewährung bei den Referendaren im Vorbereitungsdienst aus. Dieser Erklärung folgend, könnten sich die Studierenden in einer Art Schonraum, ohne Bewertung und Benotung, erproben, während die Referendare bereits einer echten Bewährungsprobe als unterrichtende Lehrer unterzogen werden und einem mehr oder weniger kritischen (Noten-)Beurteilungs- und Rückmeldesystem durch ihre schulischen Ausbilder unterliegen. Für diesen Erklärungsansatz spricht, dass bei Studierenden nach dem Praktikum zunächst mit einer „Idealisierung“ der Praktikaphasen zu rechnen ist, welche im Laufe der Zeit jedoch immer mehr zurücktritt (vgl. Hascher, 2006). Dieser Effekt von „Praxisidealisation“ muss auch bei unseren Befunden zumindest in Rechnung gestellt und wird von uns zukünftig zumindest ansatzweise mit einem follow-up-Design bei den Schulpraktika untersucht.

Erklärungsansatz 3: veränderter sozialer Bezugsrahmen und höheres Beanspruchungserleben:

Alternativ zu den beiden bisherigen Erklärungsansätzen bietet sich für die unstetige Kompetenzwahrnehmung auch ein Rückgriff auf generelle Untersuchungen zu Phasenübergängen an, wie sie bereits in der normalen Schullaufbahn auftreten. Entsprechende Untersuchungen deuten beispielsweise darauf hin, dass sich beim Wechsel von der Grundschule zu den Schulen der Sekundarstufe I zumeist ein Leistungsgefälle offenbart, welches in erster Linie mit der Änderung des bislang

gültigen sozialen Bezugsrahmens erklärt werden kann (Rheinberg, 2006, 2008; Köller, 2004). Übertragen auf unseren Bereich bedeutet das: Die Studierenden sind im Durchschnitt seit vier Jahren die Leistungsnormen, -regeln und -routinen an der Universität gewöhnt und haben sich entsprechend daran angepasst. Im Vorbereitungsdienst befinden sich die ehemaligen Studierenden nun in einem neuen, stark regulierten System, deren Normen, Regeln und Routinen von ihnen erst noch erkannt und „gelernt“ werden müssen. Dies kann mit einem in Noten ausgedrückten Leistungsrückgang und geringeren Kompetenzwahrnehmungen verbunden sein. Geht man von diesem Erklärungsansatz aus, dann müsste die Qualität der Einführung in ein solches neues System einen Einfluss auf das Abrufen entsprechender Leistungen haben. Dafür spricht die relativ hohe Korrelation der Kompetenzeinschätzung zum Ende des Schulpraktikums mit der Art der Einführung in den Schulalltag: Je besser die Einführung beurteilt wurde, desto kompetenter fühlten sich die Studierenden am Ende des Praktikums. Die kontinuierliche Beratung und Begleitung trug insofern zu einem weiteren Kompetenzgewinn bei. Für den Erklärungsansatz spricht auch, dass die Studierenden im ersten Halbjahr des Vorbereitungsdienstes eine eher niedrige Kompetenzeinschätzung vornehmen, was sich durch das geänderte Bezugssystem und das eigene Beanspruchungserleben erklären ließe. In den Regressionsanalysen wurde deutlich, dass die Qualität der Ausbildungsschule und nicht zuletzt das Beanspruchungsempfinden von großer Bedeutung für die wahrgenommene Kompetenz ist. Das heißt letztlich, dass eine gut begleitete Einführung in den Schulalltag und in die „Regeln“ des Vorbereitungsdienstes mit einer gezielteren Kompetenzentwicklung einhergehen.

Zusammenfassend lassen sich aus den übergreifenden Analysen drei Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung ableiten und zwar 1.) eine verbesserte curriculare, personelle und organisatorische Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrerbildung, 2.) eine kontinuierliche Begleitung, Beratung und Betreuung der Studierenden und Referendare von Beginn an sowie 3.) eine Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte/Mentoren an den Schulen. Ein produktives Modell der Verzahnung der Ausbildungsphasen kann das Praxissemester sein, wenn es in gemeinsamer Verantwortung der ersten und zweiten Phase professionell betreut wird (vgl. Schubarth, 2009). Diesen Fragen werden wir auch in unserem laufenden BMBF-Projekt (2009-2011) nachgehen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Gröschner, A. (Hrsg.). (2008). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Jena: Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 51, Beiheft, 130-148.
- Hilligus, A. & Rinkens H. D. (2008). Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung im Hochschulentwicklungsprozess. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S. 103-122). Münster Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2008). Kompetenzentwicklung und Beanspruchungswahrnehmung von Lehrpersonen der Berufseingangsphase. Folgerungen für die berufsphasenspezifische Weiterbildung. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Erziehungswissenschaft, 16, 36-47. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [04.09.2009].
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.12.2008. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf [04.09.2009].
- Köller, O. (2004). Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann.

- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnorm-Orientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Auflage.) (S. 55-62). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S.178-186). Göttingen: Hogrefe.
- Schubarth, W. (2009). Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. Seminar. Lehrerbildung und Schule, 3, (im Druck).
- Schubarth, W. & Pohlenz, Ph. (Hrsg.). (2006). Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, 2. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). Endlich Praxis!. Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Seifried, J. & Abel, J. (Hrsg.). (2006). Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Stufflebeam, D. L. (1984). The CIPP-model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), Evaluation model. Viewpoints on educational and human services evaluation (second printing) (pp. 117-141). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluations models. New directions for evaluation. A publication for evaluation, Number 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zentrum für Lehrerbildung (2009). Schulpraktikum im Masterstudium (Praxissemester). Verfügbar unter:
<http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/hauptseiteps.html>
[04.09.2009].

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Dr. Karsten Speck, Dr. Andreas Seidel, Universität Potsdam, Karl-Liebknecht Str. 24-25, 14476 Potsdam, E-Mail:

wilschub@uni-potsdam.de; speck@uni-potsdam.de; eseidel@uni-potsdam.de

Dipl.-Psych. Mirko Wendland, Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam,

E-Mail: mirko.wendland@uni-potsdam.de